

Практическое мышление как системообразующая категория дидактики открытого образования

Дидактика, лежащая в основе массового образования, фактически создающая его содержание, определяющая его ключевые формы, в настоящий момент заведомо требует преобразования. Это связано как с фундаментальными социально-экономическими и социокультурными изменениями, так и с конструированием и распространением новых философско-антропологических представлений о тех закономерностях и механизмах, которые лежат в основе образовательной деятельности. *Во-первых*, предельно актуальными становятся вопросы о том, какие образовательные результаты следует считать приоритетными, и на каком основании. *Во-вторых*, становится необходимо оформить и обосновать те представления о человеке, которые связаны с его взаимодействием с окружающим миром, освоением и присвоением культуры в различные периоды взросления. Одновременно, значительный прогресс психологической науки позволил строго научно, экспериментально выявить ключевые объективные закономерности как для случаев становления значимых человеческих качеств, так и для случаев торможения возрастного развития. И эти новые знания, как и новые модели философской антропологии, в значительной мере корректируют «традиционные» дидактические представления и построения.

В связи с вышеизложенным, совершенно логичным кажется построение новой дидактики как универсальной науки об образовании либо на основе какой-либо философско-антропологической системы, либо на основе изысканий в области возрастной, социальной, педагогической психологии. Тем более, что базовым предметом образовательной деятельности в конечном счете является формирование/оформление культуры мышления – а мышление как феномен человеческой жизнедеятельности в равной мере является предметом изучения и философии, и психологии.

Однако, практика показывает, что ни философия, ни психология не могут лечь в основу новой дидактики путем непосредственного переноса понятий, категорий, методов. В случае с философией, такой перенос позволяет ученикам освоить лишь *отдельные* модели мышления, которые могут оказаться неэффективными при работе с определенными типами задач. В случае с психологией, прямой перенос категорий и методов затрудняет освоение, интериоризацию, персональную инструментализацию культурных ценностей, поскольку, сами по себе они не являются предметом психологической науки в строго смысле слова. Кроме того, на узко психологических основаниях не может быть осуществлено персональное целеполагание, поскольку, оно заведомо носит культурный характер и не вытекает из психофизиологических процессов.

На наш взгляд, дидактика представляет собой полностью самостоятельную научно-практическую дисциплину, обладающую собственным предметом, методами получения знаний и процедурами его верификации. Философия и психология лишь обуславливают общий круг представлений о человеческом становлении (в том числе, связанных с возможностями и ограничениями управления этим становлением), в рамках которого разворачиваются дидактические исследования и практика.

Фактически, назначением дидактики является *посредничество* между ситуацией конкретного взрослеющего человека – и социокультурной нормой, зафиксированной в *спектре* философского или научно-психологического знания. [18] Это посредничество призвано обеспечить его *сознательное* целеполагание, и на этой основе – наиболее результативное освоение важных (персонально ресурсных) предметных и практических знаний, формирование необходимых метапредметных компетенций.

Все перечисленные образовательные результаты легко сводятся к культивированию и оформлению у обучающегося определенного типа *мышления*.

Как уже было сказано выше, дидактика работает с этим феноменом человеческого существования принципиально иначе, чем философия и психология. Обе эти дисциплины фиксируют и объясняют либо объективируют те факты мышления, которые уже произошли, те формы мышления, которые уже сложились (философия описывает мышление «как таковое», психология – естественные процессы, способствующие или препятствующие мышлению). Дидактика, напротив, должна *инициировать* у обучающегося мышление, а также *включать* его мыслительную активность (вначале хотя бы в игровом, модельном режиме) в «большие» (полисубъектные) мыслительные процессы.

Эта социокультурно-деятельностная функция дидактики определяет ее инвариантные компоненты как познавательной дисциплины. На наш взгляд, они свойственны практически *любой* дидактической системе, в том числе, той, что лежит в основе классно-урочной модели образования. И именно эти компоненты обеспечивают *организацию, освоение и присвоение* мышления взрослеющим человеком. [18]

1. *Структурные принципы дидактики.* Фактически, это те когнитивные конструкции, которые специально воссоздаются (моделируются) для взрослеющего человека, чтобы инициировать и затем нормировать его мышление. Например, у Я.А. Коменского к таким конструкциям можно отнести необходимость воссоздать в объективированном знании базовые принципы мироздания, а в пределе – идеальный способ организации мироздания посредством «Пансофии». [12] В современных моделях дидактики эти конструкции связаны с необходимостью сформировать у человека основные ориентировочные компетенции, выстроить связи между ключевыми собственными намерениями и объективированными представлениями о действительности.

2. *Процессы.* Это заведомо длящаяся, притом, системно-структурно организованная деятельность, предполагающая долговременное воздействие на определенный материал, в ходе которого, реализуются определенные цели и ценности. Такой тип организованности фактически формирует цели и ценности взрослеющего человека, а также обеспечивает не просто оформление содержательно-онтологических оснований его деятельности, но превращения их в долговременный план собственных действий. В рамках классно-урочной системы Коменского-Гербарта «процесс» организуется в режиме чередования выполнения заданий, содержательно связанных между собой. При этом, задания заведомо оказываются дискретными и вменяются заведомо внешним источником, безотносительно ситуации учеников, выполняющих задания.

3. *Цель.* Это образ новых возможностей взрослеющего человека, представленных заведомо динамически. Цель фиксирует новое ресурсное качество человека в той форме, в которой оно реализуется или может реализоваться «здесь и сейчас», в *конкретных* типах ситуаций.

4. *Содержание.* Это совокупность социокультурных феноменов, являющихся одновременно предметом мышления и его результатом, которые ученик осваивает в ходе обучения. Содержание зачастую отождествляют с конкретным учебно-познавательным материалом. На наш взгляд, это некорректно, поскольку, одни и те же единицы информации позволяют освоить различные типы представлений о действительности. Например, понятие числа в математике можно изучать с прикладной точки зрения, а можно – с точки зрения онтологии.

5. *Метод.* Это те базовые подходы и принципы организации мыследеятельности, которые *гарантированно* обеспечивают появление у взрослеющего человека новых точных и достоверных представлений о действительности.

6. *Форма.* Это те конкретные модели отношений и коммуникации между учащимися и обучающими, которые обеспечивают корректный и результативный характер мыследеятельности.

7. *Результат*. Это фактически появившиеся у взрослеющего человека, в результате учебного процесса, новые возможности и представления, новые характеристики его картины мира, целеполагания, потенциала.

Именно эти категории отличают дидактику как научную дисциплину, предметом которой, является мышление, от философских или психологических научных дисциплин. Отдельные философские системы и в целом философствование как социокультурная практика могут быть описаны с точки зрения структуры, метода, содержания, отчасти цели и формы, но очень редко с точки зрения процессов и результатов. Эти категории в рамках философствования являются заведомо вариативными, а зачастую просто «гадательными». С другой стороны, психотехники, и иные формы практического использования психологического знания, предполагают цель, результаты, формы, отчасти методы и процессы, но категории «содержания» и «структуры» для них оказываются избыточными. Это объясняется тем, что базовым назначением психологических и психотехнических практик является работа с результативными *проявлениями* человека, но не с *основаниями* этих проявлений.

Можно сказать, что дидактика как познавательная дисциплина, предметом которой, является мышление, сочетает в себе:

- освоение и практикование культурного *содержания*;
- работу с картиной мира, онтологическими и аксиологическими основаниями деятельности;
- работу с конкретными *личностными характеристиками* (новообразованиями);
- работу по превращению онтологических представлений в устойчивые и воспроизводимые формы деятельности и поведения человека.

При этом, в сравнении с практиками философствования или психотехники, дидактика носит заведомо целевой характер и целенаправленный характер, предполагает заведомое достижение изначально заданного результата.

Философско-методологическую/научно-психологическую платформу, безусловно, можно превратить в дидактику. Это происходит за счет построения коммуникативно-деятельностного опосредствования между «чистыми» философско-методологическими или научно-психологическими полаганиями и образовательной практикой. Но дидактика может быть сконструирована и другим методом. Он предполагает:

- определение того типа мышления, который предполагается инициировать у обучающихся (или в который этих обучающихся предполагается включить);
- создание таких ситуаций, в которых данный тип мышления будет интериоризирован, инструментализирован, присвоен.

Когда Я.А. Коменский [12], и затем И. Герbart [7] конструировали «классическую» дидактику, они во многом двигались именно в данной логике. Безусловно, они опирались и во многом ссылались на конкретные философско-онтологические системы – но лишь как на «отправную точку». Фактически же указанные авторы создавали условия, продуцирующие определенный тип мышления (условно его можно назвать дисциплинарно-функциональным). В еще большей степени, этой модели соответствовала практика Джона Локка [13], обращавшего внимание даже на чисто физиологические, «соматически обусловленные» характеристики мышления, свойственные, с его точки зрения, для джентльмена. Напротив, Ж.-Ж. Руссо строил свою дидактическую систему как прямую проекцию своей же философской системы. [19] Аналогично действовал И. Песталоцци, правда, в режиме «педагогизации» философских систем французских философов-«просветителей». [16] Возможно, именно поэтому они оба не достигли ничего большего, чем серия блестящих прецедентов, не сложившихся в систему.

Итак, мы можем утверждать, что любая дидактика базируется на том или ином типе мышления, и далее, опосредованно, на том типе человеческого знания и когнитивно-

организованной деятельности, который в наибольшей степени соответствует данному типу мышления. Следовательно, конструирование дидактики должно исходить из инвариантной структуры мышления, которая, с нашей точки зрения, включает в себя следующие компоненты:

- *коммуникация*: комплексирование и интеграция персонально формируемых тезисов, реконструкция/конструирование на этой основе общезначимых суждений;

- *собственно мышление (чистое мышление, «чистый разум»)*: реконструкция объективных закономерностей, определяющих ключевые свойства действительности, выявление и оформление ключевых опор и ориентиров, определяющих (конструирующих) актуальную картину мира;

- *мыследействие*: реализация конкретных представлений, сформированных в процессе мышления, в виде конкретных решений, а также в целом организация собственной жизнедеятельности и профессиональной практики на основе самостоятельно реконструированной картины мира;

- *понимание* – максимально точная, структурная репрезентация явлений объективной реальности и их взаимосвязей в индивидуальном сознании человека, размещение этих объектов в персональной картине мира;

- *рефлексия* – осмысление конкретных событий и действий (в том числе и в первую очередь собственных!), наделение их определенным статусом, реконструкция/конструирование на этой основе такой модели деятельности.

Важно отметить, что понимание и рефлексия не рядоположены мыследействию, мыслекоммуникации и чистому мышлению, а реализуются, метафорически говоря, в перпендикулярной плоскости. Понимание и рефлексия обеспечивают структурирование уже имеющихся, ранее сложившихся объектов и явлений действительности. В свою очередь, мыследействие, мыслекоммуникация, чистое мышление обеспечивают преобразование действительности, появление в ней новых сущностей: от представлений о действительности до новых материальных объектов и единиц деятельности.

Соотношение данных компонент мышления между собой можно отобразить на следующей схеме [18]:

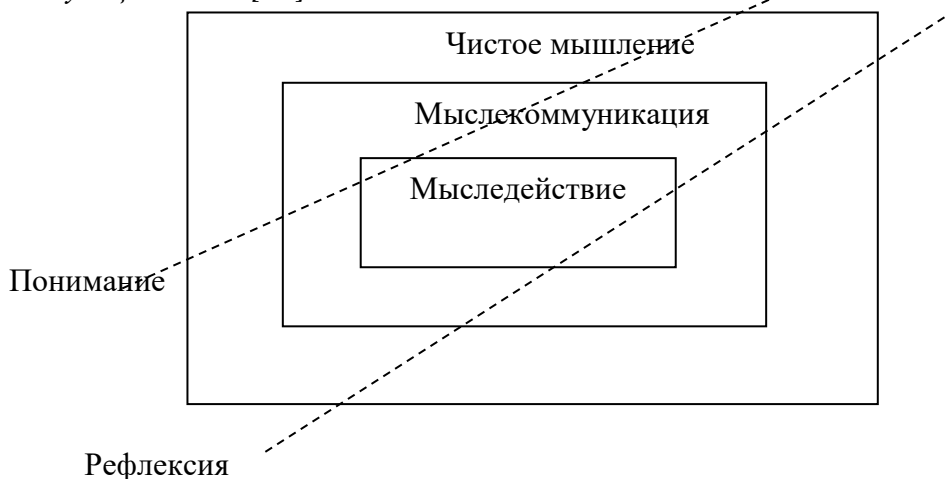


Схема 1

Каждому из этих уровней соответствует определенный тип состояния человеческих возможностей/способностей:

- *мыследействию* – *ресурс*: возможность/способность, имеющая ценность в строго определенных, единичных обстоятельствах, «здесь и сейчас»;

- *мыслекоммуникации* – *капитал*: возможность/способность, имеющая смысл только во взаимодействии, предполагающая преумножение и закрепление благодаря этому взаимодействию;

- *чистому мышлению* – *потенциал*: возможность/способность, которая непосредственно (натурально) могла еще не актуализироваться и не проявиться, вытекающая из базисной картины мира человека и предпочтительной модели его жизнедеятельности.

В идеальном («предельном») случае, эта структура представляет собой целостность, в которой, мышледействие, коммуникация, чистое мышление являются структурно-содержательно связанными между собой «слоями» единого целого. В такой системе конкретное практическое решение, основанное на совершившемся акте мышления, является результатом («производной») от произошедшей ранее мыслекоммуникации. А мыслекоммуникация, в свою очередь, была обусловлена и порождена онтологическими представлениями, сформированными в процессе «чистого мышления». Историко-культурные исследования показывают, что в традиционном и, тем более, архаическом обществе зачастую мышление строилось именно как структурное единство этих трех компонент. Целостность обеспечивалась за счёт, с одной стороны, специфических институциональных опор (прежде всего, связанных с организацией отправления господствующего религиозного культа), с другой стороны, за счёт высокой значимости обычаев и традиций, с третьей стороны, за счёт сохранявшейся роли мифа, мифологического мышления как опоры и источника мышления. В результате, каждый из данных слоев носил не только когнитивно-деятельностный, но и мировоззренческий характер. Ремесленник, создавая изделие по заказу, крестьянин, возделывавший новую пашню, рыцарь, выступающий в поход, субъективно реализовывал «Божью волю», базовые принципы мироздания. [8] Разумеется, все эти слои мышления и соответствующие им способы существования человеческих возможностей (выражаясь языком Г.Ф.В. Гегеля [6] и К. Маркса [15], «сущностных сил человека») предполагают сложно организованные переходы между собой. Эти переходы обуславливаются либо освоением новой модели деятельности, либо построением принципиально нового самобраза, принятием экзистенциального решения. Но невозможно сказать, что эти сущности реализуются в процессе мышления поэтапно. Нередко бывает так, что потенциал, сложившийся на основе предельно развитого чистого мышления, так и не получает возможности выступить в качестве ресурса, опоры для действия «здесь и сейчас», или же быть капитализированным. И напротив, ресурс может остаться опорой для успешного частного действия и не «продолжиться» в качестве капитала.

Далее, в ходе модернизации, начиная уже с позднего средневековья (как минимум, с появления феномена схоластики), началась специализация мышления. Она была обусловлена как объективной специализацией человеческой деятельности, так и рационализацией, секуляризацией массово распространенных форм и моделей мышления. Аналогично, капиталистический способ производства разделил ресурс, капитал и потенциал. С известной долей условности, можно соотнести три компонента «богатства», классически выделенные А.Смитом (земля, капитал, труд) именно с указанными выше тремя формами существования человеческих возможностей. Правда, для этого труд нужно понимать не узко, как выполнение стандартизированных операций, обусловленных технологией, а широко, как преобразование человеком находящегося перед ним материала на основе своего сознания и возможностей. Подход Смита предполагал необходимость специального управленческого действия, которое бы позволило всем этим компонентам структурно соединиться и выполнить общую работу. А уже эта необходимость управления убедительно показывает не только дифференциацию экономических ресурсов, но и основания для такой же дифференциации «слоев мышления».

Важно учитывать, что каждому из указанных выше способов реализации человеком собственных сущностных сил, соответствуют:

- *во-первых*, наиболее часто реализуемый характер активности человека;
- *во-вторых*, специфический подход к репрезентации/конструированию собственного будущего.

Ресурс реализуется преимущественно по заданному образцу или в соответствии с освоённой инвариантной нормой. *Капитал* предполагает проектный характер реализации, где образ применения и образ результата конструируется специально и притом предельно локализуется. *Потенциал* реализуется в структурно-процессуальном режиме, когда полагаются лишь базовые рамки относительно целей и форм организации деятельности.¹

Очевидно, что дидактические системы массовой школы, складывавшиеся как институт именно в течение нового и начала новейшего времени, исходили уже не из целостной структуры мышления, а из особенностей каких-либо ее отдельных слоев. Результатом стало появление нескольких различных типов образовательных систем и соответствующих им дидактик, которые обеспечивали становление и оформление конкретного структурного компонента мышления.

В ходе оформления и дифференциации науки как общественного института, стало возможно выделить типы знаний о человеке, соотносимые с основными компонентами мышления и с ключевыми формами существования сущностных сил человека. В данном случае, мы придерживаемся типологии знаний, предложенной Г.П. Щедровицким [21]:

1. *Естественно-научные знания. Базовый вид деятельности:* исследования. *Базовое содержание деятельности:* восстановление. *Базовое конституирующее понятие:* норма. *Базовый результат мыслительного акта:* опыт, всегда носящий персонализированный характер, складывающийся и фактически имеющий смысл лишь «здесь и сейчас».

2. *Инженерно-конструктивные знания. Базовый вид деятельности:* проектирование. *Базовое содержание деятельности:* реализация ранее сконструированных проектов. *Базовое конституирующее понятие:* польза. *Базовый результат мыслительного акта:* понятие/термин, всегда являющиеся результатом произошедшей коммуникации, установленных связей, достигнутой договоренности.

3. *Практико-методические знания. Базовый вид деятельности:* практикование определенного образа деятельности, как в смысле производства, так и в смысле отношений между людьми. *Базовое содержание деятельности:* конструирование. *Базовое конституирующее понятие:* смысл. *Базовый результат мыслительного акта:* социокультурный объект как одновременно натурально данная конструкция и смыслопорождающий фактор, способ удержания и реализации определенных смыслов и ценностей в каждой конкретной ситуации, независимо от уникального стечения обстоятельств. При этом, вслед за А.Г. Асмоловым [1] можно обозначить базовый результат практического мышления как «конструирование мира» - одновременно онтологической и персонально антропологической целостности, организующей деятельность человека в мире на основе той интенциональной, императивной картины мира, которая до этого человеком была, в свою очередь, сконструирована.

Каждому из этих типов гуманитарного знания можно поставить в соответствие ту или иную *модель* мышления:

- естественно-научному типу – эмпирическую модель мышления;
- инженерно-конструктивному типу – теоретическую модель мышления;
- практико-методическому типу – практическую модель мышления, которую в равной мере можно назвать «управляющей», «рефлексивной», «закрывающей».²

¹ Еще раз подчеркнем, что мировоззрение и формы общественной соорганизации в традиционных обществах зачастую делали эти формы реализации человеком своих сущностных сил вполне совместимыми и дополняемыми в рамках одного и того же акта действия. [8] Разделение жестко обозначилось именно в начале Нового времени, когда массово востребованные трудовые функции приобрели значение ресурса. Ремесленник, а тем более, работник на конвейере уже заведомо не стремились воплотить в своем изделии «Божью волю». Проектно-организованные действия стали фактором формирования капитала (в том числе, в процессе т.н. «первоначального накопления»). Потенциал стал уделом мыслителей, стратегов, социальных реформаторов. [3]

² В большинстве существующих гносеологических и эпистемологических работ выделяется лишь 2 вида мышления – теоретическое и практическое. Однако, на наш взгляд, это разделение не охватывает всего разнообразия типов мышления. В целом, оно было сделано по принципу характера результатов

Как было сказано выше, все эти единицы определили основания (платформы) для формирования разных массовых образовательных практик и соответствующих им дидактик. Один из авторов данного текста, А.А. Попов, ранее выделял 4 объемлющих типа образовательных практик, которые в целом можно соотнести с 3 типами мышления, выделенными Г.П. Щедровицким. [17] Еще один, исторически исходный, тип образовательной практики, не соотносящийся с какой бы то ни было моделью мышления, можно назвать «педагогикой образца». Фактически она господствовала в рамках трансляции культуры и инструментальных знаний, с древнейших времен до появления институтов массового образования. Она предполагала, что наставник демонстрирует образец действия, приводящий к необходимому результату, а обучающийся воспроизводит данный образец. Образовательным результатом здесь становился даже не эмпирический опыт, а механически освоенные навыки, которые при изменении даже частных условий деятельности, могли уже не позволить добиться требуемого результата. Этой образовательной практике заведомо не соответствует никакой компонент совокупной мыслительной деятельности и никакая модель мышления, а лишь достаточно простые психофизиологические проявления. Остальные типы образовательной практики и, соответственно, дидактики, можно считать обоснованными эпистемологически:

1. *Естественно-научный тип знаний о человеке* – эмпирическое мышление – **классическая классно-урочная дидактика**, предполагающая объективированное освоение действительности, в режиме воспроизводства механизмов ее освоения, используемых в науке. Наивысшей формой дидактики здесь можно считать систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [9]. Базовым типом образовательной задачи здесь является учебная задача.

2. *Инженерно-конструктивный тип знаний о человеке* – теоретическое мышление – **проектно-организованная дидактика**, предполагающая единство освоения объективных свойств действительности и освоения возможных методов и инструментов ее преобразования. Примером здесь может служить дидактика развивающего обучения нового поколения, представленная, в частности, теоретическими трудами и практической деятельностью А.Б. Воронцова [5]. Базовым типом образовательной задачи является проектная задача.

3. *Практико-методический тип знаний о человеке* – практическое мышление – **дидактика открытого образования**, предполагающая конструирование собственных оснований и целей относительно освоения и структурирования действительности. Образцами здесь могут служить одновременно реализация образовательной технологии «НюГен», программ АНО ДПО «Открытое образование», в некотором отношении, практики т.н. «вальдорфской школы». Базовым типом образовательной задачи здесь является проблемно-деятельностная задача, которую, строго говоря, только и можно назвать образовательной в полном смысле этого слова.

Безусловно, каждая из указанных *массовых* образовательных практик и соответствующих им дидактических систем, предполагает особые, свойственные *только* им типы образовательных результатов:

- *классно-урочная дидактика*: способности и навыки;
- *проектно-организованная дидактика*: компетенции;
- *дидактика открытого типа*: проект индивидуальной стратегии в совокупности с оформленными, осознанными, освоенными возможностями его реализации.

Продуктивно будет объединить все перечисленные выше антропологические феномены и связанные с ними дидактико-педагогические категории в общую таблицу:

деятельности (базисные представления – непосредственно используемые блага). Мы же предлагаем выделение типов в соответствии со структурой и способом организации самой деятельности: непосредственное восприятие действительности и совершение действия «здесь и сейчас» - проектно организованная работа – реализация принципов и ценностей в ходе системно организованной активности.

Компонент совокупного мышления	Тип существования/реализации сущности сил человека	Тип знаний о человеке	Модель мышления	Базовый результат мыслительного акта	Тип образовательной практики/дидактики	Базовый тип задачи	Базовый антропологический («личный») результат
Мыследействие	Ресурс	Естественно-научное	Эмпирическое	Опыт	Классическая классно-урочная дидактика	Учебная	Способности, навыки
Мыслекоммуникация	Капитал	Инженерно-конструктивное	Теоретическое	Понятие/термин	Проектно-организованная дидактика	Проектная	Компетенции
Чистое мышление	Потенциал	Практико-методическое	Практическое	Социокультурный объект	Дидактика открытого типа	Проблемно-деятельностная	Индивидуальные стратегии и возможности их реализации

Из предложенной таблицы, становится очевидным, какие возможности может получить взрослеющий человек, получая образование посредством каждой из приведенных здесь дидактических систем и, соответственно формируя/усиливая у себя мышление определенного типа. «Классическая» классно-урочная дидактика обеспечивает становление специалиста «узкого» профиля, великолепно решающего задачи конкретного типа и класса, ценящего норму, при этом, мало склонного выходить за пределы собственного эмпирического опыта, конструировать принципиально новые модели и стратегии действий. Проектно-организованная дидактика позволяет выстраивать действия, обеспечивающие реализацию персональных интересов (а до этого – оформление таких интересов!), при этом, обуславливает формирование строго определенного пространства деятельности, «правил игры» в этом пространстве, за рамки которых, выходить проблематично, да и в общем-то не нужно. Дидактика открытого типа позволяет сконструировать свой целостный жизненный путь (не сводящийся к удовлетворению материальных интересов) как нечто уникальное, подчиняющее себе явления объективной реальности, и организовать все свои возможности, как развитые и актуализированные, так и скрытые, для реализации именно такого жизненного пути.

Безусловно, открытая дидактика и соотносящаяся с ней «практическая» модель мышления (а также, «чистое мышление» как компонент целостного мыслительного акта!) выглядят на общем фоне наиболее «гуманистическими», позволяющими взрослеющему человеку случиться как сущности «самой для себя», а не как функциональному элементу той или иной «мегамашины». Однако, как эпистемологический анализ, так и комплексные психологические исследования позволяют заключить, что практическое мышление как таковое фактически оказывается тождественно всей совокупности основных компонент мыслительного акта/мыслительного процесса, охарактеризованных в начале данной статьи. Если эмпирическое мышление вполне может не перейти в проектное или практическое; если проектное мышление может как не перерасти в практическое, так и не опираться на эмпирическое, ввиду особо развитых способностей к абстрагированию и построению последовательных логических умозаключений, то практическое мышление, будучи в своем предельном выражении мышлению «чистому», заведомо реализуется на всех уровнях и во всех аспектах, начиная от «чисто-мыслительного» построения

самообраза и собственной стратегии, до конструирования и реализации конкретных решений «здесь и сейчас», и до организации специфических/специализированных форм понимания и рефлексии.

3

Представим теперь ключевые характеристики практического мышления и в соответствии с этим – ключевые структурные особенности соответствующей ему дидактики.

1. Практическое мышление реализуется *заведомо* только в ситуации неопределенности, на разных уровнях и в рамках различных практик или социальных функций: от управления, совершения принципиального научного открытия, создания шедевра искусства, до моментов принципиального решения в персональной судьбе человека. При этом, необходимо отличать решения данного типа, принимаемые *посредством* именно практического мышления, от решений, обусловленные социально нормированными и закрепленными образцами (актуальной модой, представлениями о здравом смысле, и т.д.). Предельный случай той «неопределенности», которая делает практическое мышление и возможным, и необходимым, фиксирует П.Г. Щедровицкий, обсуждая «проблему Гамлета» в интерпретации Л.С. Выготского. [22] Это исходная неопределенность, «бесформенность» внутренних оснований человека, перед которым встает критически значимая необходимость подействовать как субъекту. С одной стороны, его исходные задатки, устремления, интенции могут быть полноценно реализованы лишь в ситуации внешне организованного действия, столкновения как с объективированной нормой, так и с действиями внешних субъектов, реализующих некие иные (не всегда противоположные!) представления, установки, намерения. Но с другой стороны, это внешне-ориентированное действие несет в себе риск искажения исходных оснований и личностных опор человека. Именно это противоречие и требует практики как завершеного продуктивно ориентированного действия, где человек одновременно совершает внешне значимое действие из собственных оснований – и оформляет, достраивает эти основания *благодаря* действию.

2. Практика предполагает заведомую реализацию *блага*, прямо или косвенно значимого для конкретного человека, соответствующего ценностным основаниям его картины мира. По мнению Дж. Макинтайра, в рамках практики реализуется добродетель и создается необходимость следовать ей. Указанный нами автор, предлагал в качестве объясняющего конструкта относительно практики концепцию двух благ. Одно из этих благ должно было, по его мнению, организовывать эту практику, за счёт своего статуса ее цели или организующего инструментария; второе – реализовываться в рамках практики в качестве ее эффекта, а не исходно запланированного результата. Как писал сам Макинтайр, «характерной особенностью внешних благ при их достижении оказывается то, что они являются свойствами индивида и находятся в его обладании. Больше того, обычно они таковы, что чем больше кто-либо ими обладает, тем меньше их остается для других людей. <...> Внутренние блага являются результатом конкуренции за превосходство, но для них характерно то, что их достижение есть благо для всего общества, которое участвует в практике». [14]

3. Практическое мышление неразрывно, на содержательно-понятийном уровне, связано с феноменом самоопределения человека. В самом деле – ни в эмпирическом, ни проектно-технологическом режиме самоопределение не происходит. Оно может происходить только в режиме реконструкции/конструирования тех норм, отношений, ценностей, в рамках которых, у человека *получится* реализовать продуктивное действие как одновременный акт опредмечивания и «обратного» присвоения собственных сущностных сил. Более того, можно сказать, что практическое мышление и не имеет смысла вне процессов, связанных с человеческим самоопределением, поскольку, эмпирическое и инженерно-проектное мышление заведомо обеспечивают

функционирование в рамках внешне заданных ориентиров, только в первом случае детерминация также осуществляется извне, а во втором – самим актором жизнедеятельности.

4. Практическое мышление является заведомо *этически обусловленным*, поскольку, всегда и заведомо сопряжено не просто с принятием решений (это свойственно и для инженерно-проектного мышления), но с принятием решений, реализующих конкретные идеалы и ценности. Интересно отметить, что дидактика развивающего обучения В.В. Давыдова в принципе не рассматривает этику как сколько-нибудь значимый компонент образовательного процесса, даже в залоге, когда нравственная ценность приравнивается к степени рациональности решения. С другой стороны, о неразрывной связи практики (в отличие от иных форм продуктивной активности человека) и реализации/опредмечивании ценностей писали, в разной модальности и в рамках различных контекстов, и Аристотель, и И. Кант. Очевидно, что нравственные принципы человека функционируют и поддерживаются только в режиме практики. Предельным случаем решений, обусловленным функционированием *практики* как таковой, могут стать онто-практические решения, в результате реализации которых, формируются новые мировоззренческие («мировоззрения», «онтологии») и жизнедеятельностные («пространства деятельности», «миры») целостности.

5. В продолжении предыдущего пункта, можно констатировать, что практика заведомо организуется *смыслово-ценностным* способом. Как говорил уже упоминавшийся ранее А. Макинтайр, «кладка кирпича - это не практика, а архитектура – практика; пинание мяча по полю - не практика, но профессиональная игра футбол – практика». [14] Если человек наделен *функцией* укладывать кирпич или обеспечивать приход мяча, направленного по определенной траектории, в ворота (или бильярдного шара – в лузу), но не удерживаешь целостный план этого действия и целевые показатели, связанные с его осуществлением, то он находится даже вонне инженерно-проектного типа мышления. Если же он самостоятельно конструирует и удерживает *технология* прихода мяча/бильярдного шара в ворота/лузу, но не удерживает цели и ценности, делающих этот результат желанным и необходимым, то он уверенно реализует инженерно-проектное, но никак не практическое мышление. Здесь уместно вспомнить притчу о строителях Иерусалимского храма, каждый из которых, одинаково по отношению к другим, обтесывал камень, но один при этом говорил, что просто обтесывает камень, второй – что зарабатывает деньги, а третий – что строит храм. Очевидно, что один действовал в логике образца или в лучшем случае эмпирического мышления, второй – в логике эмпирического или инженерно-проектного мышления, а третий – заведомо в *практической* логике.

6. Практическое мышление заведомо неразрывно связано с реализацией продуктивного действия, заведомо преобразующего действительность – внося в нее новый элемент, преобразуя какой-то из существующих элементов, убирая нечто лишнее. Говоря метафорически, оно обуславливает быстрое обращение к платоновскому «миру идей» и воплощение идеальных конструкций, почерпнутых в нем, в конкретной ситуации предметной или управленческой деятельности. Иными словами, практическое мышление обеспечивает воплощение реконструированную/сконструированную форму не просто в пространстве объективных физических возможностей, но в совокупности конкретных уникальных обстоятельств. Можно говорить, что практика обеспечивает конструирование личностно значимой и продуктивной, притом, не целенаправленной, а именно *формирующей* событийности, опирающейся при этом на идеальные представления о сущности человека, его назначении, механизмах реализации этого назначения. Исходя из совершенно других изначальных позиций, П. Х. Хёрст отказывается от акцента на эпистемологии как основе правильного понимания сути образования. Он приходит к мнению, что достойная жизнь коренится не в когнитивных суждениях и теоретическом знании, основанном на формах знания, но в удовлетворении желаний, практических

умозаключениях и включенности в стабильные социальные практики, в отношении которых наша жизнь становится структурированной, а мы получаем удовлетворение. [23]

7. Следующий предлагаемый тезис может быть, скорее, дополнением/иллюстрацией к ряду предшествующих тезисов, чем самостоятельной функциональной интеллектуальной конструкцией. Практика на содержательно-смысловом уровне заведомо соотносится с понятием «мудрости» (в отличие от понятий «ум», «интеллект», и т.д.). Примером может служить диагностика, проведенная Л. Шульманом в одной из клиник. Фактически он, подобно вымышленному «Доктору Хаусу», исследовал ситуации, когда правильный диагноз ставился не за счёт формально-логического, собственно «рационального» анализа, а за счёт реконструкции событий, сопоставления их с различными ценностными установками и построения многопозиционной вариативной объяснительной модели. [24] Именно такая реконструкция и репрезентация наиболее вероятного сценария протекания событий, в отличие от формально-механического сбора, сопоставления, анализа большого массива данных, и может быть признана реализацией «мудрости», в отличие от «ума», от «умелой аналитики».

8. Возвращаясь к тезису из п. 4: предельным типом практики, а следовательно, в режиме «производной», предельным типом практического мышления, можно считать онтопрактику. Она представляет собой обусловленную непрерывным самоопределением *продуктивную* деятельность человека, направленную на постоянный поиск и реализацию той модели мира, которая бы отвечала его персональным намерениям и ценностям. Если труд как способ/форма человеческой активности опирается на образец и обуславливает формирование *умения*, то деятельность опирается на метод, формирует *способность*, а уже практика, в свою очередь, опирается (а точнее, «существует за счёт») процесса капитализации, формирует компетенцию. Как мы уже обсуждали в п. 6, онтопрактика предполагает воплощение идеальных принципов и моделей не просто в «действительности», но в ситуации деятельностной соорганизации, разворачивающейся здесь и сейчас, при этом, за счёт таких организационно-управленческих опор, которые позволят обеспечить подобное воспроизведение и в каждой последующей ситуации. Соответственно, онтопрактическое мышление должно обеспечивать соотношение частных, вариативных, изменчивых явлений, каждый раз реализующихся особым способом и в конкретном сочетании обстоятельств, с единым инвариантным источником смыслов – не как с формальным ориентиром, а как с деятельно-организующим фактором.

На основе перечисленных структурных характеристик практического мышления, можно реконструировать и базовые требования к той дидактической системе, которая оптимально обеспечит формирование и функционирование данного типа мышления:

1. Опора на парадоксальные задачи с заведомой вариативностью как конкретных решений, так и способов их получения.

2. Построение общего образовательного процесса в логике реконструкции и конструирования учениками окружающей действительности как совокупности личностно значимых ресурсов (но в том числе, ресурсов для достижения возможных будущих целей, которые пока для них не являются актуальными).

3. Специально организуемые педагогические действия по актуализации для обучающихся тех ценностей, которые могут обуславливать их цели и/или познавательные интересы.

4. Использование в качестве базовой дидактической единицы социокультурного объекта: конкретного объективированного явления, которое аккумулирует в себе знания из разных предметностей и одновременно актуализирует в себе целеполагания обучающихся.

5. Использование ценностно-целево организованной, межпредметной по содержанию «карты» объективной действительности как ключевого педагогического инструмента.

Исходя из наших содержательных оснований, именно дидактика, опирающаяся на *практическое мышление*, обеспечивает образование как таковое, в отличие от иных форм и процессов формирования у взрослеющих людей качеств, носящих нормативный характер и востребованных социальной и социокультурной ситуацией. Если работу по формированию знаний, представлений, компетентностей, связанных с эмпирическим мышлением, корректнее, на наш взгляд, называть «подготовкой», поскольку, она действительно обеспечивает *готовность* взрослеющих людей к конкретным деятельностным ситуациям; если работу по формированию проектно-инженерных алгоритмов рассуждения и паттернов поведения можно назвать «формированием» - то «образованием» в собственном смысле слова, то есть, деятельностью, «образующую» новую содержательно-смысловую и деятельностную целостность, притом, «образующую» на основе не конкретной цели а, скорее, общей содержательной рамки, можно назвать именно дидактику, основанную на практическом мышлении. Иные содержательно-управленческие организационности, обеспечивающие когнитивные или компетентностные новообразования взрослеющих людей, фактически являются лишь пропедевтикой образования в собственном смысле слова, которое заведомо содержит в своей основе работу с само-образом и его реализацией в ходе практического действия.

При этом, мы допускаем, что *образование* как таковое становится актуальным преимущественно в младшем юношеском возрасте, то есть, в старших классах, а до этого, действительно, необходимо обеспечить его пропедевтику в виде подготовки, формирования, обучения в *собственных* смыслах этих терминов. Но именно в старших классах задача формирования практического мышления приобретает принципиальный характер.

Можно привести несколько различных типов проблемных образовательных задач открытого типа, соответствующих содержательно-управленческим задачам старшей школы и обеспечивающих становление/усиление именно *практического* мышления.

1. Стратегико-аналитическая задача по типу: «Какова социально-экономическая ситуация твоего региона, за счёт чего ты сможешь оттуда уехать и организовать свою жизнедеятельность на новой территории?»

2. Онтоконструирующие (обеспечивающие работу с персональным мировоззрением) задачи, сконструированная в рамках проекта «НооГен»: «Построить физический мир на плоскости», «Построить город в таком месте, где постоянно образуется туман», «Построить физический мир, не предполагающий образование дыр (полостей)», «Построить такой сказочный мир по типу сказки о Буратино, где каждый Буратино сам для себя одновременно является Карабасом-Барабасом», и т.д. . [10]

3. Проектно-исследовательские задачи, требующие реконструировать реальные представления по тому или иному научному либо практическому вопросу, отличные от обыденно-принятых либо основанных на не критически принимаемых разрозненных представлениях в рамках той или иной научной сферы. Примерами могут служить проверка того, мог ли быть достаточно безалаберный и неорганизованный казак Емелька Пугачев лидером грандиозного восстания; определение принципиальной возможности использовать в качестве источника электроэнергии материалы, кажущиеся совершенно для этого не подходящими, и т.д. .

4. Практические задачи, предполагающие создание такого изобретения, которое, с одной стороны, будет противоречить известным научным представлениям и, следовательно, требовать их расширения, а с другой стороны, будет реализовывать принципиально значимые человеческие ценности.

Можно наблюдать, что обучающиеся, имеющие опыт решения именно таких задач, очень легко, на первый взгляд, «естественно» одерживают победы в рамках престижных проблемно организованных интеллектуальных состязаний (например, проводящихся во

всероссийском образовательном центре «Сириус»). Важно, что этот успех обуславливается не «тренировкой», то есть, не последовательной методичной отработкой решения задач определенного типа, а фактом становления определенного типа мышления, происходящего в ходе этого решения.

С нашей точки зрения, к моменту перехода в старшую школу, у взрослеющего человека должны быть сформированы 3 типа мышления:

- объектное (аналогично научно-исследовательскому);
- понятийное, соотносимое с проектно-инженерным;
- ориентированное на употребление базисных представлений – фактически, альтернативное обозначение практического мышления.

Все эти типы мышления не просто могут, но и должны формироваться и удерживаться на конкретном предметном материале, в ходе освоения реальных объектов и систем действительности. Выше мы показали, как задачи, связанные с формированием практического мышления, реализовывались на различном предметном или межпредметном (но ни в коем случае не на метапредметном!) материале.

Однако, нельзя не признать, что практическое использование дидактических принципов, соотносящихся с практическим мышлением, на сегодняшний день является затруднительным в условиях действующих нормативных норм, предполагающих весьма жесткие организационно-управленческие условия протекания образовательного процесса. Дело в том, что ключевой дидактический принцип открытого образования – реконструкция и конструирование заведомо не может быть реализован за счёт жесткой, не предполагающей согласования и переговоров, организационно-управленческой формы, в том числе, жестко заданного образовательного формата. Стоит ответить на вопрос: где и в какой ситуации подобные задачи не просто могут употребляться непосредственно, но выступят в качестве оптимального дидактического инструмента?

Одним из наиболее очевидных пространств употребления дидактической системы, опирающейся на практическое мышление, является Российская компетентностная олимпиада, как одновременно образовательное и состязательное пространство. Можно привести примеры задач, решаемых в ходе данной олимпиады: «Придумать и описать общество на планете, где экономика будет справедливой и одновременно рыночной». Первый день решения предполагает определение семиотики данного социально-социокультурного мира, затем следует управление, затем политика, экономика, этика, и т.д. . После прохождения такой программы, обучающиеся сдают экзамены по обществознанию на уверенные «пятерки». Однако, Российская компетентностная олимпиада не является даже постоянно функционирующей формой дополнительного образования, не говоря уже о том, чтобы быть формой стационарного основного общего образования, реализуемой в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами – на сегодняшний день является лишь «разовым» образовательным событием, носящим, скорее, статус состязания, чем источника базисных знаний и компетентностей.

Следовательно, вопрос об оптимальных институциональных и управленческих формах, которые могли бы обеспечивать реализацию дидактики, культивирующей практическое мышление, в постоянном и всеобщем, а не разовом и элективном режиме, остается открытым.

Список использованной литературы

1. Аристотель. Никомахова этика. Любое издание.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.:

- Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996
3. Бродель Ф. Материальная цивилизация. Экономика и капитализм XV-XVIII веков: В 3 т. – М.: «Наука», 1988-1993.
 4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Любое издание.
 5. Воронцов А.Б. Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы. – М.: «Вита-Пресс», 2009.
 6. Гегель Г.В.Ф. Философия права. Любое издание.
 7. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: «Учпедгиз», 1940.
 8. Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. – М.: «Искусство», 1990.
 9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
 10. Ефимов В. С., Лаптева А.В., Ермаков С.В. и др. **Возможные миры** или создание практики творческого мышления. Пособие для преподавателей. – М.: – Интерпракс, 1994. – 128 с.
 11. Кант И. Критика практического разума. Любое издание.
 12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. —М.: Педагогика, 1982.
 13. Локк Дж. Мысли о воспитании. Любое издание.
 14. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. Пер. с англ. В.В. Целищева. – М.: Академический проект; Екатеринбург, Деловая книга, 2000. – 384 с.
 15. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., «Политиздат», 1956.
 16. Пинкевич А.П. И.Г. Песталоцци. – М.: Жургазобъединение, 1933.
 17. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. – 3 изд-е. – М.: URSS, 2016. 256 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37111118>.
 18. Попов А. А., Ермаков С. В. Дидактика открытого образования: монография. – М.: «Национальный книжный центр», 2019. – 264 с.
 19. Руссо, Жан Жак. Педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. – М.: Педагогика, 1981.
 20. Уваева Э.В. Классно-урочная система в педагогических теориях Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского и отечественной дидактике с 1917 по 1990-е гг. Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008
 21. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. – М.: Наследие ММК. 2005. – 800 с.
 22. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов. – М.: «Политическая энциклопедия», 2018.
 23. Hirst P.H. Knowledge and the curriculum. L.: Routledge, 1974. 193 p.
 24. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.