

6. **Popov A. A.** (2014). *Educational programs and elective courses of competence-based approach*. Moscow: LENAND Publ., 344 pp. (In Russian)
7. **Gromyko Yu. V., Davydov V. V.** (1993). Education as means of formation and cultivation of practice of public and regional development. *Russia-2010*, no. 1, pp. 40–55. (In Russian)
8. **Shchedrovitsky G. P.** (2013). *Organizational and activity game*. Collection of texts, vol. 9, no. 1. (In Russian)

BIBLIOGRAPHY

Elkonin, B. D. (1992). Crisis of childhood and basis of design of forms of children's development. *Questions of Psychology*, no. 3–4. (In Russian)

Genisaretsky, O. I. (2012). *Social behavior as a process*. Annals of MMK. To O. I. Genisaretsky's 70 anniversary, 550 pp. (In Russian)

Glukhov, P. P. (2013). Pedagogical content of the «prospect» concept. *Professional self-determination of youth of the innovative region: problems and prospects: the collection of articles on materials of scientific and practical conference*. Ed. O. G. Smolyaninova. Krasnoyarsk, pp. 84–88. (In Russian)

Popov, A. A. (2008). *Philosophy of open education: social and anthropological bases and institutional technological capabilities*: Monograph. Tomsk: Biya Publ. (In Russian)

Shchedrovitsky, G. P. (1993). System of pedagogical studies (methodological analysis). *Pedagogics and logic*, pp. 16–200. (In Russian)

Принята редакцией: 27.06.2016

DOI: 10.15372/PHE20160411

УДК 37.0+13

ПРОБЛЕМА ФОРМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

А. А. Попов (Новосибирск), **С. В. Ермаков** (Красноярск),

П. П. Глухов (Новосибирск)

В современной теории и практике образования одним из центральных элементов является форма. От того, каким образом оформлено конкретное знание, учебный процесс и его содержательные единицы, во многом зависят конечные результаты и эффекты образовательных систем. Сегодня не уместно ставить вопрос о первичности формы или содер-

© Попов А. А., Ермаков С. В., Глухов П. П., 2016

Попов Александр Анатольевич – доктор философских наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет.

Ермаков Семён Вячеславович – кандидат философских наук, доцент, Сибирский федеральный университет.

Глухов Павел Павлович – аспирант кафедры СМК гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: Gluhovpav.pav@gmail.com

Popov Aleksandr A. – Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Novosibirsk State Technical University.

Ermakov Semyon V. – Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Siberian Federal University.

Glukhov Pavel P. – Degree seeker of the Chair of SMK of the Humanities Department, Novosibirsk State Technical University.

жания, так как форма содержательна, а содержание оформлено. Данные категории имеют непосредственную взаимозависимость.

Статья посвящена конкретизации одного из центральных понятий дидактики – понятию «форма». В работе осуществляется историческая реконструкция данного понятия и его герменевтический анализ. Проводится различение трех представлений о форме: как о структуре организации объекта, как о структуре организации ситуации и как о структуре субъекта. Показывается, что для современной дидактики форма – это не способ «упаковки» знания и не устройство процесса его трансляции, а структура организации деятельности. Обосновывается, что образование, выстроенное в репродуктивной форме, заведомо является догоняющим в отличие от образования, выстроенного в продуктивной форме, которое имеет шанс стать опережающим.

Теория образования (дидактика) может рассматриваться как достаточно узкая прикладная дисциплина, с опорой на логические и психологические модели выстраивающая способы и схемы оптимальной организации процесса освоения и усвоения знания. Эта установка четко прослеживается как в классических исследованиях, предполагающих пассивную роль ученика как объекта обучения (с предельной точностью она была сформулирована И. Я. Лернером), так и в работах, выполненных в рамках деятельностного подхода, в которых ученик является субъектом, но субъектность редуцируется к логическим либо психологическим определениям.

Возможна и иная установка: рассмотрение образования как практики философии с разворачиванием проблемы субъектности как проблемы включения человека в культурные практики и формы деятельности, его самоопределения и самоактуализации в качестве социокультурного субъекта, способного ставить собственные, а не присвоенные в процессе обучения цели и задачи. Такое понимание, развивавшееся в традиции классического европейского рационализма как философское понимание, достаточно абстрактно, поэтому выход на построение реальной теории образования требует одновременно как обращения к категориальной системе философии, в особенности к пониманию субъекта и формы, структурирующей, собирающей субъекта, так и к тем практикам в образовании, в которых так или иначе удерживается эта широкая рамка.

Ключевые слова: теория образования, дидактика, форма.

THE PROBLEM OF FORM IN MODERN DIDACTICS

A. A. Popov (Novosibirsk), **S. V. Ermakov** (Krasnoyarsk),

P. P. Glukhov (Novosibirsk)

Form is one of the key concepts in modern educational theory and practice. The results and effects of educational systems mainly depend on how a specific field of knowledge, the educational process and its components are shaped. Today it is inappropriate to question the primacy of form or contents as form is

substantial and contents are modeled. These categories have an immediate correlation.

The article is devoted to the concrete definition of one of the central didactics concepts, the definition of «form». The paper includes a historical reconstruction of this concept and its hermeneutic analysis. Three notions of form differentiation are provided: an object's structural organization, a situational structural organization, and a subject's structure. The fact that for modern didactics the form is not a means of «packaging» the knowledge and not a means of its transmission, but rather an activity management structure is presented. The grounds are presented for claiming that education set up in a reproductive form is certainly decelerating compared to education set up in a productive form, which has a chance to become leading.

Didactics can be viewed as a narrow applied discipline based on logical and psychological models, building up schemes of an optimal cognitive process and mastering new knowledge. This setting can be clearly traced in classical researches implying the pupil's passive role of the object of education (it was accurately formulated by I. Y. Lerner), and in the works created in the framework of functional approach, in which the pupil is meant to be the subject (with the understanding of subjectivity reduced to logical or psychological notions).

Another setting can be considered: viewing education as a philosophical practice with expanding the subjectivity problem, as a problem of involving the person into cultural practices and forms of activity, his/her self-determination and self-actualization as a socio-cultural subject able to set his/her own, not motivated by school objectives. This concept that has been developing in the classical European rationalism tradition is rather abstract as a philosophical concept. This is why the way to constructing the real educational theory calls both for addressing the philosophical category system, especially for understanding the subject and the form structuring and compiling the subject, as well as for those educational practices, in which this wide frame of concept is contained.

Keywords: *educational theory, didactics, form.*

Проблема формы, как правило, рассматривается как до конца решенная в работах представителей германской трансцендентальной философии; в большинстве работ по истории европейской философии отмечается, что как проблема она впервые обозначена И. Кантом и полностью исчерпана Г. В. Ф. Гегелем [1; 2]. Напомним, что форма в этом подходе понимается, прежде всего, как структура познающего мышления и способ организации знания.

В классической философии процесс познания мыслится как процесс оформления субъекта, одновременно структурирующего собственное знание о действительности и саму действительность, в пределе тождественную познающей мысли. В этом подходе любая деятельная установка субъекта в отношении действительности становится идеальной, не более чем поводом для разворачивания формы понятия. Более того, в обо-

значенном подходе любая еще не оформленная действительность как бы не существует.

«Форма содержательна, содержание оформлено», – утверждает Гегель [2]. С одной стороны, данный тезис оказывается весьма продуктивным там, где необходимо преодолеть установку на то, что мысль (или организующее действие) задает извне структуру, безразличную материалу. Тезис Гегеля позволяет раз и навсегда снять повод для дискуссий о возможности формы (в том числе формы организации деятельности, формы организации знания), безразличной к содержанию. По Гегелю, соотношение формы и содержания диалектично, форма является одновременно и началом внешним, накладываемым на материал (как результат деятельности), и имманентным, непосредственно разворачиваемым из содержания. При всей мистичности такой диалектики тезис точно схватывает специфику деятельности как познающей, так и преобразующей, для которой важны собственные характеристики ее предмета.

С позиции классической рациональности образование представляет собой воспроизведение отдельным человеком основных моментов пути становления человеческой мысли. Исходной посылкой считается, что сознание ученика представляет собой в «свернутом», частичном, ограниченном виде форму, в развернутом, развитом виде – становящуюся всеобщей формой мысли (прежде всего научной и философской, познающей и рефлектирующей мысли). Задача учителя, исходя из этой позиции, состоит в том, чтобы помочь сознанию ученика развернуться, постепенно освоив сложные формы знания и мышления. Отсюда такое внимание классической теории образования (дидактики) к форме знания, с некоторым даже пренебрежением к собственным формам деятельности ученика (которые должны быть преодолены, так как своеволие ребенка должно быть преодолено принятием нормирующей воли и дисциплины взрослого мира) [3; 4].

Однако реализация этой установки, во-первых, «упирается» в имманентную природу детства, в многократно обоснованное научной психологией и полевой антропологией понимание того, что мышление ребенка, так же, как и мышление представителей иных культур, оформлено, структурировано принципиально иначе, мышление ребенка не есть «свернутое» мышление взрослого [5; 6]. Во-вторых, даже до столкновения с принципиальными особенностями функционирования и становления мышления в разных детских возрастах реализация данной установки сталкивается с заведомой «непрозрачностью» (выражение М. К. Мамардашвили [7]) пространства мысли, иными словами, с тем фактом, что мысль сама по себе не может быть пересажена из одной головы в другую.

Можно сопоставить философскую критику понятия формы (фактически тождественного «форме знания») производимую за счет анализа фе-

номенов деятельности, содержанием которой не является познание и результатом не является объективное знание, с практической критической дидактической формы, вытекающей из появления задач образования, которые связаны с формированием способности к продуктивной, производящей, а не только познающей деятельности. Рассмотрим эти сюжеты детально.

Уже в исходной, античной, системе категорий европейской философии форма есть, прежде всего, опора для самоорганизации и соорганизации мыслящего и действующего субъекта, осмысления собственной идентичности и жизненного пути. В философии и реальных жизненных практиках возвращение этого понимания связано, с одной стороны, с обращением мысли к экзистенциальной феноменологии, с другой – с развитием деятельностного подхода. Иначе говоря, субъект для современной философии – далеко не только познающий субъект. Это субъект продуктивной (в том числе творческой) деятельности, субъект конструирования, субъект управления. Ключевой характеристикой субъекта становится способность к порождению нового содержания и установления новой формы.

Аналогично в действительности современного образования ученик (становящийся субъект) осваивает не только и не столько знания, сколько способы деятельности [5–8]. Соответственно, форма для современной дидактики – не форма знания и не устройство процесса трансляции знания, а структура организации деятельности. Именно это понимание заставляет пересмотреть категорию формы в целом, обращаясь к исходным интуициям появления темы формы в философии и тем посылкам, которые впоследствии, возможно, «потерялись» за сменой контекстов философской и педагогической мысли.

Впервые проблема начала, собирающего, связывающего разрозненные элементы («атомы»), разрозненные впечатления, разрозненные действия в единую целостность, появляется в европейской традиции у Платона как проблема эйдоса, идеи [9]. Такое начало полагается существующим вне действительности, поскольку оно заведомо отлично от любой действительной или возможной вещи, от любого действительно или возможного события. Это понимание задается метафорой «мира идей», отличного от «мира вещей».

Идея, с одной стороны, рассматривается как структура, задающая сущность конкретной вещи. Следует отметить, что само понятие вещи включает в себя не только предметы материального мира, как это обычно интерпретируется в учебниках философии. Поводом для этого, по-видимому, является то, что в текстах Платона постоянно в качестве примеров отношения между идеей и действительностью приводятся отношения образа вещи с реальной вещью, производимой мастером-ремеслен-

ником (демиургом, тем, кто создает вещи для народа). Даже происхождение мира мыслится Платоном как его создание мастером-творцом на основе идей, образов, существующих заведомо до творения. И организация справедливого государства представляет собой вещь, выстроенную на идее справедливости. С другой стороны, идея выступает как опора для организации деятельности (это может быть деятельность мастера, создающего материальные вещи (гончара, плотника), деятельность человека, который управляет).

Одновременно Платон задает тему образования, объединяя в «мифе о пещере» и его интерпретации проявление в человеке его образа (пайдейя, чеканка) и способности непосредственно обращаться к исходным образам, идеям вещей. Развивая тему Платона, Аристотель одновременно редуцирует ее. Если у Платона идея активна, деятельна, то у Аристотеля она в качестве формы вещи статична. Базовая метафора Аристотеля – печать, отпечатывающаяся в воске. В философии Аристотеля исчезает субъект, который реально формирует вещь, форма становится внешним организующим началом сама по себе, безотносительно к чьей-либо воле [10; 11]. В этом качестве понятие формы через классическую схоластику входит в философию Нового времени, в том числе диктует направления развития педагогической мысли в период, когда возникает задача систематизации и структурирования разрозненных успешных опытов образования и трансляции педагогического опыта в виде объективного знания о правильной и эффективной организации обучения. Как известно, наиболее успешно с этой задачей справился Я. А. Коменский, задавший общий курс «науки об обучении» на несколько столетий; лишь в XX в. начали появляться альтернативные представления об организации обучения.

Для Коменского принципиально было выстроить форму организации образовательного процесса как транслируемую и масштабируемую структуру, которая не зависит от индивидуального мастерства учителя, от его убеждений как частного человека, которая может быть развернута как на уровне отдельной школы, так и на уровне национальной системы образования [3]. Отсюда, по-видимому, вытекает приоритет формы по отношению к любому возможному содержанию – жесткая структура класно-урочной системы сама определяет, что будет происходить в классе, независимо от намерений учителя и учеников. Для этого в качестве основы процесса берется учебный текст, не тождественный культурному тексту (например, учебник арифметики не копирует тексты создателей арифметики, но интерпретирует и пересказывает их идеи). Учебный текст существует независимо от учителя, и форма учебного процесса как существенную часть включает в себя чтение и толкование этого учебного текста. Второй основой является формально установлен-

ный авторитет учителя. Независимо от того, кем учитель является по жизни, что он представляет собой как личность, независимо от его ценностей и убеждений, входя в класс, учитель становится представителем культурной формы и в этом качестве имеет право и обязанность формировать учеников.

Безусловно, это не обходится без личностных последствий. Интересно, что эти последствия были неоднократно отмечены в художественной литературе (достаточно вспомнить «Человек в футляре» А. П. Чехова), но лишь сравнительно недавно стали предметом психологических и социологических исследований. Можно утверждать, что учитель в классно-урочной форме становится не субъектом, но инстанцией, носителем формы. В метафоре Аристотеля – той печатью, которая отпечатывается в воске (если допустимо воском или *tabula rasa*, чистой доской, по определению Дж. Локка, считать сознание ученика).

Если Коменским, глубоко религиозным человеком и патриотом, в основу содержания обучения была положена своя философско-религиозная система («Пансофия») и национальный язык вместе с культурным наследием, наработанным на этом языке, то его наследниками и последователями в ту же структуру включались древние языки, точные и естественные науки, вплоть до научного атеизма. В итоге, в интерпретации последователей Коменского, в том числе современных дидактов, форма организации учебного процесса оказалась безразлична к материалу (то, что учебный материал называют содержанием обучения, можно считать методологической ошибкой). Корректно говорить о том, что учебное содержание является результатом трансформации исходного материала (например, научного знания) дидактической формой. При таком подходе если дидактическая форма не рефлектируется, а принимается за единственную возможность организации учебного материала, форма организации легко редуцируется к организационной форме в узком смысле, пространственно-временному структурированию учебного процесса. Отсюда феномен «ящичности» содержания обучения: легкость замены курса закона Божия курсом научного атеизма и наоборот.

Там, где задачей обучения является воспроизводство культурных представлений о мире (называть то, что транслируется школой Коменского, знанием в категориальном смысле не вполне корректно) и сложившихся схем действия (не деятельности), проблемы не возникает. Аристотелевская статичная форма сама определяет законы собственного репродуцирования, воспроизведения, сама отпечатывается в учениках и учителях так, что в итоге (подчеркнем снова: независимо от того, что является материалом) мир оказывается поделен на «предметы» и в дальнейшем на «факультеты». Отдельные возражения (например, реплика выдающегося физика Р. Фейнмана, который буквально сформулировал: вселенная, в от-

личие от университета, на факультеты не делится) не могут проблематизировать сложившуюся схему организации школы и подготовки будущих педагогов.

Проблема возникает, когда ставится задача перехода от школы, производящей знания, умения, навыки в сложившейся форме к педагогике, ставящей задачу организации собственного продуктивного действия ученика. Эта задача во многом обусловлена ценностно. В текстах практически всех создателей нового поколения педагогики, альтернативного классно-урочной системе, отчетливо видно, что транслятивная педагогика для них неприемлема, прежде всего, антропологически, как схема, формирующая всех по одному образцу. Категориально это значит, что для всех оппонентов классно-урочной схемы динамика (воплощающаяся в собственном действии ученика) имеет больший приоритет, чем статика сложившейся и воспроизводящейся культурной формы.

В то же время мы можем проследить вполне определенные внешние основания для появления новых образовательных форм.

Во-первых, это необходимость учить детей, которые по определенным причинам не вписываются в формат классно-урочной системы, например, не готовы работать с культурными текстами, но с удовольствием работают руками (вокруг этого выстроена школа Монтессори), не вписываются в школьный социум, вплоть до неврозов и болезней, вызванных невротизацией (пионером в работе с такими школьниками был Александр Нилл, смоделировавший в своей школе свободный социум, где все взаимоотношения строятся не на авторитете учителя, а на свободных договоренностях всех участников образовательного процесса).

Во-вторых, это ситуация социального слома, когда педагог должен иметь дело с детьми и подростками, выбитыми из своих социальных ниш, в некотором смысле расформированными или не сумевшими оформиться. Там, где приоритетной оказывается не трансляция культурной формы, а определение учеником своего места в социуме, необходимо реконструировать не форму знания, а форму социальной организации.

В более мягком выражении такой слом задается миграцией либо иными формами столкновения институтов традиционного общества с индустриальными. И. Иллич показал, что именно установка на репродуцирование формы в том виде, в каком она задается классно-урочной системой, может приводить к разоформлению, деструкции сознания, школьной и социальной неуспешности учеников, если только культурная форма, транслируемая школой, не опирается на формы культурной жизни, транслируемые семьей и социальным окружением [5].

Иначе говоря, ориентация школы на форму книжного знания усиливает школьника, сознание которого уже выстроено соответствующим образом, но затрудняет развитие того, для кого книжность противоре-

ственна, а естественны прямые предметные действия, выстраивание социальных связей и коммуникаций, работа не столько с текстами, сколько с образами.

В-третьих, это постановка рекордных задач в образовании. Такие задачи были поставлены, например, Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, развившими тезис Л. С. Выготского об образовании, ведущем за собой развитие в конкретную методику обучения (система развивающего обучения) [12; 13]. Интересно, что авторы этой системы не проблематизировали классно-урочную схему организации образовательного процесса, но радикально перестроили форму самого урока. Как показала практика реализации этой модели, учитель (так же, как, возможно, в модели Монтессори) вышел в позицию ситуативного управления, перестав быть «исключительным авторитетом». Иначе говоря, форма организации образовательного процесса окончательно разделилась на форму организации содержания (в модели Монтессори эта форма «упакована» в организацию рабочих материалов, в модели Эльконина – Давыдова – в систему учебных задач) и форму управления образовательной ситуацией.

Подобные постановки педагогических задач приводят нас к необходимости окончательно различить форму как структуру организации объекта, как структуру организации ситуации и управления ситуацией и как структуру субъекта. Различие с классическим пониманием формы здесь связано с тем, что если в классической традиции форма понимается как внешнее начало, то тема становления субъекта и субъектности предполагает, что становящийся субъект сам определяет форму своего действия, сознания и мышления. Такой подход может быть обозначен как опережающее образование. Если классическая форма образования есть, в конечном итоге, форма репродуктивного действия, в классно-урочной модели достигая своего предельного совершенства (во многом именно поэтому она уже не может быть развита), то новая форма должна быть выстроена как форма продуктивного действия.

Для репродуктивного образования основной формой существования человеческой мысли является знание, а наиболее развитой формой деятельности человеческого духа считается познание. В новом образовании, с установкой на продуктивность, необходимо фиксировать многообразие форм человеческой мысли и в качестве основной деятельности рассматривать деятельность, создающую новые сущности. Теоретически это актуализируется тематикой жизненного пути.

Жизненный путь как предельная форма человеческого существования был впервые представлен в религиозной философии. Возможно, наиболее полной является репрезентация формы как начала, организующего жизненный путь, в интерпретации М. К. Мамардашвили. Для его философст-

ования характерна метафора формы как скрепа, организующего как целостность сознания, так и целостность события, акта, поступка.

Отход от понимания формы как «всеобщей схемы познания» и полагание ее в качестве начала, структурирующего жизненное событие, поступок, манифестацию человеческой «самости», позволяет конструировать образовательное событие как новую дидактическую единицу и рассматривать образовательную форму именно как форму события.

Вернемся к Платону. В диалогах, посвященных государству и политике, уже появляется представление о деятельности управления и о том, что эйдос (форма) справедливости является для политика такой же опорой, как эйдос кувшина для гончара. Еще в раннем диалоге «Алкивиад» выделяются три уровня управления на примере мореплавания. Если рулевой управляет кораблем, осуществляя в основном техническую работу (и эйдос управления для него организован так же, как эйдос вещи для мастера), то кормчий уже имеет дело непосредственно с идеальной формой пути, выстраивая маршрут на основе звезд и других ориентиров. Еще в большей степени с идеальным (в виде смысла, назначения пути) имеет дело наварх либо хозяин торгового судна. Его уровень управления включает в себя постановку целей и определение надлежащего пути исходя из этих целей. Аналогично, уже в поздних диалогах, действует правитель. Форма справедливости задает ему одновременно цель, в направлении которой следует вести государство, и структуру организации членов государства (граждан). Иначе говоря, уже у Платона форма является одновременно формой организации и горизонтом целеполагания [9]. Еще в большей степени связь формы с управлением видна у Аристотеля в его трактатах, посвященных политике и этике [10; 11].

После этого тема управления, описанная в другой терминологии, вновь появляется в рамках немецкой классической философии в связи с вопросом о субъекте права и праве как форме организации субъекта. Как и в античной традиции, вопрос здесь начинает разворачиваться из этической проблематики. Именно этическая проблематика (в терминологии Канта – это проблематика этического императива [1], у Фихте – проблематика самоопределения) показывает несводимость субъекта «вообще» к субъекту только лишь познавательной деятельности.

Еще в большей степени напряжение между формой мышления и формой деятельности возникает там, где речь идет о совмещении воле многих субъектов. Право рассматривается Гегелем и его учениками как форма, позволяющая выстроить такое совмещение, выстроить взаимодействие равных свободных граждан (то есть взаимодействие, внутри которого субъектность не теряется) [2]. Более того, Гегелем (правда, в превращенной форме), а затем Марксом впервые ставится вопрос о такой форме взаимодействия, внутри которой субъектность появляется. В развитом

виде – в рамках системомыследеятельностного подхода – этот сюжет разворачивается в понятие схемы деятельности, которое позволяет удерживать форму деятельности одновременно как описание объективной действительности и как предмет конструирования, преобразования, управления.

Если в классической философии речь шла о редкой фигуре политика, мудреца, стратега, отдельной от «массы» тех, кто выполняет действия, форма которых задана установленной «от века» традицией, то в современном мире представители очень многих практик сталкиваются именно с необходимостью выстраивать авторское действие в конкретных обстоятельствах, как менеджер, конструирующий будущее своей фирмы, или учитель, конструирующий будущее своих учеников, как офицер на поле боя, организующий действия своего подразделения как автономной боевой единицы. Очевидно, что здесь речь идет не о мастере-одиночке. Для Платона и Аристотеля в своем ремесле каждый человек частен, оформления в общественных институтах требует участие в общественной жизни (политики).

Иное – современные формы производства в форме индустрии, требующие нормировать разделение труда в форме институтов, опирающихся в том числе на технологическое и управленческое знание. Иное – школа как массовый институт, независимо от содержания требующий оформить структуру взаимодействия не только учителей и учеников, но и учителей между собой. Иное, согласно Г. П. Щедровицкому, сама тенденция, присущая любому социальному институту, независимо от содержания деятельности, становится еще и местом социального взаимодействия [14].

То новое, что обнаруживается в понятии формы в современных практиках в сравнении с античными практиками политики и управления, в сравнении с массовыми и массовидными практиками организации коллективной деятельности Нового времени, связано, на наш взгляд, с принципиальным преодолением отчуждения между формой и оформленным материалом. Здесь мы возвращаемся к проблематике продуктивного действия, принципиальной особенностью которого является разрыв между формой мысли и тем содержанием, на котором мысль разворачивается. Можно в этом случае говорить, например, о разоформлении, когда структура, упорядочивающая содержание деятельности, входит в противоречие с самим содержанием, его внутренними связями (являющими себя как сопротивление предмета целям и способам деятельности) и требуется увидеть эту структуру, «вынуть» ее из содержания, преодолев инерцию заранее заданной формы; о переоформлении, когда меняется тип структуры, содержанию придается новая форма, например, когда неотчужденный опыт, носителем которого является один человек, коллектив, социальная

группа, превращается в объективное знание либо в образ, фиксирующий новую структуру.

Управление репродуктивным действием в образовательном процессе требует полностью нормировать пространство, начиная с заданий, результат выполнения которых однозначно определен, и заканчивая однозначным регламентом, устанавливающим социальную иерархию, форма которой как бы подчеркивает доминирование культуры по отношению к некультурному и необразованному.

Управление продуктивным действием требует иной формы, включающей в себя (как инвариант):

– открытое пространство, позволяющее выстраивать и рефлексировать различные формы коммуникации и кооперации, ставить различные цели;

– открытое задание, допускающее различные интерпретации и варианты успешного действия;

– материал, в котором совершенное действие воплощается в непосредственно данный продукт.

Таким образом, можно утверждать, что образование, выстроенное в репродуктивной форме, заведомо является догоняющим по отношению к линиям развития цивилизации и культуры. Образование же, выстроенное в продуктивной форме, имеет шанс стать опережающим. Остается понять, что является технологической опорой для построения такого образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кант И.** Критика практического разума // Кант И. Сочинения: в 8 т. – М.: Чоро, 1994. – Т. 4. – С. 373–565.
2. **Гегель Г. В. Ф.** Наука логики. – М.: Мысль, 1998. – 1072 с.
3. **Коменский Я. А.** Великая дидактика // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 638 с.
4. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. **Иллич И.** Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = Deschooling Society (1971). – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
6. **Алексеев Н. Г.** Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика: сб. науч. тр. – М.: Касталь, 1993. – С. 378–412.
7. **Мамардашвили М. К.** Проблема сознания и философское призвание // Вопросы философии. – 1988. – № 8. – С. 37–47.
8. **Попов А. А.** Открытое образование: философия и технологии. – М.: Либроком, 2013. – 256 с.
9. **Платон.** Алкивиад I // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева и др. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 220–267.
10. **Аристотель.** Метафизика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. / под ред. В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 63–367. (Филос. наследие)
11. **Аристотель.** Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1981. – Т. 4. – С. 53–293. (Филос. наследие)

12. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. – М., 1996. – Т. 544. – С. 337.
13. **Эльконин Д. Б., Давыдов В. В.** Возрастные возможности усвоения знаний. – М. : Просвещение, 1966.
14. **Щедровицкий Г. П.** Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология: курс лекций. – М. : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2014. – 466 с.

REFERENCES

1. **Kant I.** (1994). Criticism of practical reason. *Kant I. Works in 8 vol.* Moscow: Choro Publ., vol. 4, pp. 373–565. (In Russian)
2. **Hegel G. W. F.** (1998). *Science of logic.* Moscow: Mysl Publ., 1072 pp. (In Russian)
3. **Komenskiy Ya. A.** (1995). *Great didactics. Selected pedagogical works.* Moscow: Uchpedgiz Publ., 638 pp. (In Russian)
4. **Lerner I. Ya.** (1981). *Didactic bases of methods of training.* Moscow: Pedagogics Publ., 186 pp. (In Russian)
5. **Ilich I.** (2006). *Liberation from schools. Proportionality and modern world = Deschooling Society* (1971). Moscow: Education Publ., 160 pp. (In Russian)
6. **Alekseev N. G.** (1993). *Formation of the conscious solution of an educational task. Pedagogics and logic:* coll. of scientific works. Moscow: Kastal Publ., pp. 378–412. (In Russian)
7. **Mamardashvili M. K.** (1988). Problem of consciousness and philosophical calling. *Questions of Philosophy*, no. 8, pp. 37–47. (In Russian)
8. **Popov A. A.** (2013). *Open education: philosophy and technologies.* Moscow: Libroky Publ., 256 pp. (In Russian)
9. **Platon.** (1990). *Alkiviad I. Platon.* Collected works in 4 vol. Transl. from ancient Greek; ed. Of A. F. Losev, etc. Moscow: Mysl Publ., vol. 1, pp. 220–267. (In Russian)
10. **Aristotle.** (1976). *Metaphysics.* Aristotle. Compositions: In 4 vol. Ed. of V. F. Asmus. Moscow: Mysl Publ., pp. 63–367. (Filos. heritage) (In Russian)
11. **Aristotle** (1981). *Nikomakh ethics.* Aristotle. Compositions: in 4 vol. Transl. from ancient Greek, ed. A. I. Dovatur. Moscow: Mysl Publ., pp. 53–293. (Filos. heritage) (In Russian)
12. **Davydov V. V.** (1996). *The theory of the developing training.* Moscow, vol. 544, pp. 337. (In Russian)
13. **Elkonin D. B., Davydov V. V.** (1966). *Age opportunities of assimilation of knowledge.* Moscow: Education Publ. (In Russian)
14. **Shchedrovitsky G. P.** (2014). *Organizational-control thinking. Ideology, methodology, technology.* Course of lectures. Moscow: Publishing house of Studio of Artemy Lebedev Publ., 466 pp. (In Russian)

BIBLIOGRAPHY

- Aristotle** (1981). *Policy.* Aristotle. Compositions: in 4 vol. Transl. from ancient Greek; ed. A. I. Dovatur. Moscow: Mysl Publ., vol. 1, pp. 375–644. (Filos. heritage) (In Russian)
- Hegel, G.W.F.** (2006). *Phenomenology of spirit.* St. Petersburg: Nauka Publ., 448 pp. (In Russian)
- Hegel, G.W.F.** (1990). *Legal philosophy.* Moscow: Mysl Publ., 524 pp. (Filos. heritage). (In Russian)
- Kun, T.** (1977). *Structure of scientific revolutions.* Moscow: Progress Publ., 304 pp. (In Russian)
- Lokatos, I.** (1967). *Proofs and denials. How theorems are proved.* Moscow: Nauka Publ., 152 pp. (In Russian)
- Mamardashvili, M. K.** (1995). *Lectures about Proust (psychological topology of a way).* Moscow: Ad Marginem Publ., 548 pp. (In Russian)

Mamardashvili, M. K. (1968). *Forms and content of thinking (on criticism of the Hegel's doctrine about knowledge forms)*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 191 pp. (In Russian)

Platon (1994). *State*. Platon. Collected works in 4 vol. Transl. from ancient Greek; ed. of A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Takho-Godi. Moscow: Mysl Publ., pp. 79–420. (In Russian)

Rozin, V. M. (1988). *Specifics of education in natural sciences, technical disciplines and humanities*. Krasnoyarsk: Publishing house of Krasnoyarsk State university Publ., 197 pp. (In Russian)

Schedrovitsky, G. P. (1995). *The principle of «overlapping of form and content of thinking» and its value for traditional logical and psychological researches*. Shchedrovitsky G. P. Selected works. Moscow: School of cultural policy Publ., pp. 1–33. (In Russian)

Schedrovitsky, G. P. (1993). *System of pedagogical researches (methodological analysis). Pedagogics and logic: coll. of scient. works*. Moscow Kastal Publ., pp. 16–200. (In Russian)

Schedrovitsky, P. G. (2005). *In search of a form: collection of articles*. Moscow : Federal State Unitary Enterprise TSNIATOMINFORM Publ., 179 pp. (In Russian)

Wertheimer, M. (1987). *Productive thinking*. Transl. with English; ed. S. F. Gorbova and V. P. Zinchenko. Moscow: Progress Publ., 336 pp. (In Russian)

Принята редакцией: 27.06.2016

DOI: 10.15372/PHE20160412

УДК 376+796.0+615.8

КАТЕГОРИИ ЕДИНИЧНОГО, ОСОБЕННОГО И ВСЕОБЩЕГО В СФЕРЕ АДАПТИВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С. Г. Дудкина (Белгород)

Цель данной работы – рассмотрение философских категорий единичного, особенного и всеобщего в аспекте адаптивной физической культуры относительно лиц с нарушениями речи. Данные категории, отражаясь в адаптивном физкультурном образовании, преломляются в работе как методологическая основа коррекции общего недоразвития речи. Они представлены и как исходные положения нового принципа адаптивной физической культуры (связи физического развития и речи), взятого за основу методики коррекции адаптивной физической культуры средствами физической культуры.

Проблема категорий единичного, особенного и всеобщего в сфере адаптивной физической культуры недостаточно освещена, особенно относительно лиц с нарушениями речи. Использование категорий единичного,

© Дудкина С. Г., 2016

Дудкина София Георгиевна – учитель, Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа № 30» г. Белгорода; аспирантка кафедры теории и методики физической культуры факультета физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

E-mail: ms.sd4444@mail.ru

Dudkina Sofia G. – teacher, Municipal comprehensive secondary school № 30, Belgorod; degree seeker of the Chair of the Theory and Methods of Physical Education, Department of Physical Education, Belgorod State National Research University.