

Деятельностное содержание образования и новая практика воспитания

Александр
Лазарев

Начнём с основного вопроса — «бытие определяет педагогическое сознание» или «педагогическое сознание определяет бытие»?

В подавляющем большинстве школ, принимавших участие в конкурсе «Лучшие школы России», в концепцию или программу работы записан пункт «деятельностное содержание образования». И также во многих школах и учреждениях дополнительного образования есть (оформленные на конкурсы или не оформленные, в данном случае не так важно) реальные воспитательные системы.

По отношению к этим двум, только намеченным фактам/явлениям образовательной жизни страны, возможно сформулировать множество вопросов. Мы же сформулируем (и попытаемся ответить в дальнейшем) всего на три:

- Что такое «деятельностное содержание образования»?
- Как можно перейти к «деятельностному содержанию образования»?
- Может ли «деятельностное содержание» быть в воспитательной практике?

Исходя из деятельностного подхода, «философская апория первичности Бытия или Сознания» должна быть трансформирована в следующее: «педагогическое сознание определяет педагогическую деятельность, и она (т.е. деятельность), в свою очередь, определяет бытие» или «педагогическая деятельность определяет педагогическое сознание, но по-прежнему сама (деятельность) определяет бытие». Как вы поняли, исходя из реализуемого подхода, деятельность — первична. Бытие есть её производная. А как может быть иначе? Когда в классе мы имеем дело с учеником, воспитуемым? Нам «даны» его внимание, понимание, память, наконец. И мы с этими «наростами» сознания и имеем дело в деле обучения и воспитании. Но всё-таки деятельностный подход имеет «калитку» и для втягивания «бытия»: «условия деятельности», «деятельностная ситуация», в которой субъект деятельности реализует основополагающую схему «цель—средство—результат».

Деятельностное содержание образования — это образование, выстроенное на базовом тезисе, что ученику передаются средства. (И тут уместно будет несколько отклониться и восстановить, что ученик — это не характеристика возраста, это не обязательно дети с 7 лет до 16 или молодые люди студенческого возраста. Ученик — это позиция по отношению к Учению и Учителю.) В первую очередь передаваться должны средства мышления и деятельности, средства по понятию. Т.е. это такие организованные мышления и деятельности, которые развёрнуто представлены именно в **структуре собственного употребления**. И в этом смысле молоток — не предмет с определёнными характеристиками, а орудие-средство; схема-чертёж — не рисунок на доске, а графическое средство; целое/часть — не просто некоторые слова, которые нужно запомнить и выучить как определённые фигуры речи по их произнесению, а категориальное средство; а знание того, что твой дед или брат деда в ноябре 41-го прямо с парада на Красной площади ушёл на фронт и оттуда не вернулся, — не пересказываемая, транслируемая информация, а средство самоидентификации и гражданского самоопределения. И только в ситуации, когда исходное положение «материала» субъект переводит в конечное положение «продукта» сообразно имеющейся цели, мы имеем возможность говорить о наличии средства как такового.

И как же этому можно учить? Рассказывать и пересказывать представление о деятельности — бессмысленно. Трансляция смыслов в информационном подходе будет выхолащивать содержание. Выученные и цитируемые слова-термины не смогут перевести локомотив современной школы с тупикового пути, где он оказался из-за усиления положения вербальной педагогики.

И в то же время в современной школе есть элементы в материале и содержании, а также в формах педагогической работы, которые могут быть развёрнуты до деятельности и деятельностного содержания. Это элементы, в которых в том или ином варианте (в большей или меньшей степени актуализации, или потенции) присутствует схема «ситуация: цель—материал/условия—средство—результат». Т.е. речь идёт о решении текстовых задач — в основном в них мы видим такое воплощение.

«Задача — это цель, данная в определённых условиях», «решение задачи — это переструктуризация условий и установление структурных связей между ними» — так характеризуется задача в психолого-педагогической литературе.

Поскольку нас интересует освоение средств при работе с задачами, то мы воспользуемся дополнительно нормативно-логическим анализом. В нормативно-логическом анализе, рассматривающем решение задачи как определённую последовательность мыслительных действий, выделяются несколько типов средств, употребляемых при решении: **неспецифические, специфические, предметные и операциональные**.

К **неспецифическим средствам** при решении текстовых задач относятся средства, обеспечивающие смысловое понимание текста условий задачи. Они включают в себя структуры, построенные на основе категорий и понятий (например «род—вид», различия «больше—меньше» и др.), формально-логические речевые конструкции согласования слов в предложении, предметные знания различных областей жизнедеятельно-

сти, полученные через замещённые носители (книги, рассказы родителей, друзей и пр., кинофильмы, компьютерные игры и т.д.) и через непосредственный собственный опыт (участие в кружках, экскурсии, собственные ситуации и др.). Это выражается в ориентации в сюжетно-предметной составляющей условий. Неспецифические средства — это своего рода образовательный итог предыдущей жизни ребёнка (и всякого другого человека, решающего задачи), полученный не как результат направленного обучения, а скорее как средовой эффект активности ребёнка.

К **специфическим средствам** относятся категории и предметные понятия, являющиеся своего рода «средствивальным ядром» при решении задачи. При обобщённом усвоении категории «целое—части», «процесс—состояние», «элемент—структура» и другие определяют актуализацию и применение как неспецифических, так и предметных (а те в свою очередь — операциональных) средств. Освоение категориальных средств означает не освоение слов, а освоение системы мыслительных действий, замкнутых и «воплощённых» в этих категориях. Специфические средства могут быть освоены только в результате специально организованной формы учебно-образовательной работы педагога по освоению обобщённых способов решения типов задач. Её итогом (кроме освоения обобщённых способов решения типов задач) является возникновение категориальных форм понимания и основ теоретического и рефлексивного мышления.

К **предметным средствам** следует отнести те понятия и предметные представления, которые используются в решении данной задачи и чаще всего составляют так называемую «теоретическую часть-составляющую» традиционных учебных дисциплин: «площадь и периметр фигуры», «прямоугольный треугольник» и др. — из геометрии; «движение», «скорость» движения (как отношение расстояния и времени), «ускорение», «рычаг» и др. — из физики; «сюжет», «жанр произведения», «позиция автора» — в литературе; «существительное, прилагательное, глагол» — в русском языке и т.д. Собственно предметные средства и осваиваются в традиционном преподавании. Положительными результатами при успешном освоении данных средств является успешность в **теоретически-информационном** освоении учебного предмета. Но для того, чтобы обеспечить **практическую успешность** в традиционном обучении, как раз и вводятся текстовые задачи **в функции упражнения** для «**отработки теоретической части параграфа**».

К **операциональным средствам** решения текстовых задач в основном относятся средства математического оперирования: математические действия сложения, вычитания, умножения, деления, вычисления процентов, решение различного рода уравнений и неравенств и др. В традиционном преподавании освоение этих средств и определяет успешность в математических дисциплинах.

(**Действия по составлению уравнений**, как и отмечается опытными учителями, методистами и дидактами математических дисциплин, составляют отдельный вопрос, отрабатываются специально и отдельно при решении как раз текстовых задач. Очень часто это сводится к освоению алгоритмов последовательностей и шаблонов действий, что скорее свойственно для типа операциональных средств и не обеспечивает обра-

зовательного результата обобщённого типа, выражающегося в переносе выработанного способа составления уравнений на более сложные задачи или задачи другого вида, других сюжетных и предметных вариантов. Это происходит по той причине, что действия по составлению уравнений при решении текстовых задач определяются системой средств специфического и неспецифического типов, а не операционального.)

Если подвести некоторый итог, выяснится, что:

- в современном образовательном процессе из четырёх типов средств прорабатываются для освоения учащимися лишь средства предметного и операционального типов;
- в используемом сегодня «методическом формате» текстовые задачи применяются в основном в функции упражнения для «отработки теоретической части параграфа».

Дополнительно следует отметить как проблему расхождение и отставание понятийно-категориальных языков и представлений современных передовых научных исследований, разработок и подходов — с языком учебно-преподавательским и современным методическим. Расхождение лексики (и базовых представлений) определяет то отставание практики, которое мы имеем. Хотя следует отметить и другой факт: «выучивание слов», освоение лексических составов модных теоретических подходов не приводит как следствие к перестройке практической работы педагога. И часто мы это наблюдаем: написание программ и концепций, выступления и сообщения на теоретических круглых столах научно-практических конференций — это одно, а реальная практика и её результаты по обучению и воспитанию — другое. (Следует специально оговорить, что мы не осуществляем таким образом огульную критику «всего и вся». Работа многих экспериментальных площадок и экспертных советов округов и города Москвы, работающих по реализации программ «Столичное образование», демонстрирует другой подход и другие результаты по преобразованию образовательной практики.)

Первый и основной вопрос — как сделать так, чтобы учащийся «увидел» работающее средство? Так как средства «впечатаны» в структуру действий и операций и для того, чтобы показать и освоить в общем виде, его необходимо каким-то образом «выдрать» из действия, выделить его, показать его «средствительность» по отношению к деятельности в структуре ситуации: условия, материал, цель. Чтобы задать средство как предмет освоения, его нужно сделать предметом действия, отодвинув на периферию внимания другие составляющие учебной работы. Какая схема деятельности работы педагога здесь возможна? Как вообще возможно это сделать? Ученик младших классов так же, как и старшеклассник, нацелены «на результат»: получить правильный ответ, хорошую оценку, сдать экзамены, поступить и т.д. Всё завязано на результат. Первая педагогическая задача на этом пути заключается в том, чтобы сдвинуть внимание ученика на процесс, на «закономерности» протекания-осуществления процесса решения задачи. Организуя ситуацию «принятия» задания — требования учителя, чтобы ученик начал решать задачу, он должен принять требование и начать понимать условия и решать задачу. Но что произойдёт, если наша ситуация будет одновременно определена сразу тремя—четырьмя задачами и в зависимости от того, в какой связи

эти задачи будут между собой, будет происходить разное? Это зависит от того, какую структуру учебной ситуации сами задачи задают. В контрольной работе все 3–4–5 задач заданы как разрозненные, но одномоментные. А если мы зададим, например, задачи в последовательности таким образом, чтобы решение одной было ступенькой для решения следующей? Своего рода метод программируемого обучения в действии? Или дадим для решения две задачи, разные по сюжету и числовым данным, но абсолютно идентичные по средствам решения вплоть до фактуры и последовательности действий? Да еще спросим: «Отличаются ли данные задачи между собой? А отличаются ли они по способу решения?» Таким образом, используя операции сравнения, анализа и другие, мы можем выйти к исследовательским действиям по отношению к такому объекту, как задача. И в дальнейшем, варьируя различные элементы в структуре задачи в процессе совместной с ребёнком исследовательской деятельности, получить искомое — сам процесс решения как предмет осмысления работы и освоения самими учащимися.

То же самое можно сделать, если задать ситуацию сопоставления моделей для решения одного и того же (а в последующем и разного) типа задач. Сопоставить совместно с ребёнком решение одной и той же задачи с помощью схемы-модели, последовательности действий, применённого для решения уравнения. Или, рассмотрев наличие в условиях задачи то количество ситуаций, которое там представлено, и определив, через какие характеристики и параметры ситуации связаны между собой, вывернуть результат данной и уже учебной ситуации в следующий ход: «Усложните эту задачу таким образом, чтобы количество ситуаций в ней (с сохранением сюжета) увеличилось на одну. Какие связи между ситуациями в задаче вы заложили?» Это, конечно, имеет очень далёкое отношение к проектированию и конструированию, но от схемы работы учителя «объяснение материала—задание—время на его выполнение—проверка» мы имеем возможность перейти к другой схеме (или даже другим схемам, блокам схем и системам схем), принципиально отличающимся от распространённой традиционной.

И в качестве следующего промежуточного подведения итога: на этом абрисно предложенном материале следует отметить, что является принципиальным для разворачивания деятельностного подхода в учебно-образовательном процессе и задачной формы организации деятельности учения-обучения. А именно: кроме того, что предметом становится процесс и определяющие его компоненты — средства, мы имеем последовательную цепь учебных ситуаций, когда образовательный результат (выявленные и освоенные средства решения одного типа задач) становится средством продвижения в другой (следующей) учебной ситуации и соответственно — её образовательные результаты в следующих образовательных ситуациях будут использоваться также как средства. И что также очень важно — что это использование осуществляется осознанно, контролируется самим учебным коллективом и самим учеником, включённым в эту образовательную ситуацию. И для самого ребёнка явлено его собственное продвижение, рост его способностей: то, чего он раньше не мог, а теперь может, и ещё знает — за счёт чего ему это удаётся. Как говорится, «процесс роста образовательной мотивации ученика

пошёл». Ученик перестаёт быть «обучаемым»: в процессе специально организованной учителем деятельности наш «обучаемый» становится кооперантом учителя в совместной деятельности по исследованию, конструированию задач. Вот оно — деятельностное «содержание» как «совместное держание общего» в совместной деятельности.

Итак, мы применили эту загадочную формулировку «задачная форма организации процесса учения-обучения». Что же это значит: «ЗФО деятельности?»

По «деятельности» мы имеем реализацию схемы «условия—способ—результат», но вместо цели имеем «задачу». Изменение в данной схеме «цели» на «задачу» означает следующее: прорабатывая исходные условия и условия осуществления предстоящей деятельности по получению желаемого результата, мы ещё до её начала определяем те способы, которые будут использованы в этой намечаемой деятельности. Т.е. мы проводим своего рода инвентаризацию и выбор способов. Эту работу и характеризует позиция постановки задачи — первая из трех позиций в ЗФО деятельности.

Реализация способа — вторая позиция ЗФО — предполагает действия по реализации нормативно-мыслительного способа, выдвинутого при постановке задачи. Т.е. мы осуществляем актуализацию намеченных способов через определённые деятельностные способности.

Замыкающая позиция в ЗФО деятельности — рефлексивная позиция. Но рефлексивная позиция в ЗФО не является банальным подведением итогов того, что мы получили (то, «что намечали изначально, или не совсем то; что нам помешало или помогло, хорошо ли работали и качественно ли сделали» и т.д.). Рефлексивная позиция в ЗФО — это «формула» получения осознанного опыта деятельности: выделение особой конфигурации осуществлённой схемы деятельности («условия—задача—средства/способ—результат»), ответ на вопрос «Какая конфигурация средств была применена?» И самое главное — что нового с точки зрения средств было получено? И в этом смысле **ЗФО деятельности в образовании** есть направляемо-контролируемый путь освоения новых средств именно в процессе их употребления. Такое, своего рода, контролируемое продвижение в незнакомой местности с фиксацией находок и приобретений, но и возможностью вернуться в «знакомое», знакомое место за счёт периодически осуществляемого отслеживания собственного продвижения.

И ещё раз повторим: **ЗФО деятельности педагога (в образовании) — форма деятельности, предназначенная для направленного освоения средств деятельности и мышления через специальную организацию опыта деятельности в разных предметных действительностях, ситуациях и практических областях.** То, что мы имели при формировании обобщённого способа решения задач, а именно «перенос освоенного способа на другой материал», — теперь мы это осуществляем как направленный перенос в другую область самой формы работы по освоению новых средств, но осуществляем это уже не по отношению к текстовым задачам.

Вернёмся к вопросам преподавания. Новое, деятельностное содержание (в данном, нами обсуждаемом случае — обобщённые способы реше-

ния задач как исходное) с необходимостью требует изменения преподавания, изменения педагогической технологии. Таков первый и общий тезис. Что это значит? Каковы следствия, если мы принимаем этот тезис к исполнению?

Во-первых, это значит, что, передавая ученикам, деятельностное содержание, сам педагог является носителем, но не транслятором его. Т.е. он сам также осуществляет деятельность и может демонстративно развернуть тот или иной фрагмент работы со средствами в организуемой ситуации. «Развернуть» означает: «в развернутой форме осуществить сами действия в новых для самого себя условиях, материале (что служит контролем от повторения, когда заученные последовательности действий проговариваются учителем как уже осуществлённые, но не осуществляемые в ситуации по принципу «здесь и теперь»).

Во-вторых, демонстрируемый образец (самим педагогом или «продвинутым» учеником, или кем-то третьим) в разворачивающейся педагогической технологии не является единственным вариантом обучения. Выстраивание работы учащихся по формату ЗФО деятельности вводит участников в порождение образца, если учащиеся оказываются способными полностью пройти по намеченным нами этапам работы с задачами и в дальнейшем последовательно и продуктивно «пройти» по трём позициям ЗФО деятельности (для учеников) — учебной деятельности.

В-третьих, при реализации деятельностного содержания, ориентированного на освоение средств, — новая ситуация заключается и в том, что осуществляется включение демонстрируемого образца в ситуацию рефлексивного анализа: образец решения задачи выступает не как последовательность действий по решению задачи, а как образец деятельности, основывающийся на присвоении системы средств. И работа с образцом, организуемая педагогом, состоит именно в этом — в выделении средств, используемых в образце деятельности (или её фрагменте).

На следующем шаге задачей педагога является как раз организация ситуации, в которой учащиеся вырабатывают свою образовательную задачу (позиция постановки задачи в ЗФОД) на «контролируемое использование» мыслительно-выделенных из образца средств в новых (своих для ученика) условиях и на новом материале. Выделенные из образца средства несут для последующей деятельности ученика нормативную функцию.

С выше заявленных оснований выход современных педагогов к работе с деятельностным содержанием образования состоит в освоении задачной формы организации педагогической деятельности. В дополнение к вышеизложенному содержанию, выступающему как теоретико-нормативное, следует на первом шаге определить, «что доступно, а что не доступно в ЗФО деятельности традиционному педагогу в осуществляемой им работе?» Что-то уже сейчас доступно и возможно, а что-то нет. В работе с задачами по деятельностному содержанию — это то, что можно специально развернуть относительно обобщённого способа решения типов задач. Отталкиваясь от этого, можно выходить к следующим тактам работы в задачной форме организации педагогической деятельности и задавать с определённого момента ЗФОД — как осваиваемое содержание уже для самого ученика.

Следует отметить, что никакое содержание образования не будет задано раз и навсегда. Особенно деятельностное содержание и особенно в современных стремительно меняющихся условиях. Поэтому продвижение и освоение новых средств, новых образцов мышления и деятельности и их преобразование в содержание и втягивание в педагогическую практику требует открытой формы педагогической работы, открытой к освоению нового, открытой к накоплению новых форм деятельности и развитию педагогического профессионализма. Задачная форма организации деятельности, с нашей точки зрения, наиболее адекватная и эффективная в современных условиях, форма трансформации и развития педагогической практики.

Что мы имеем, вводя деятельностное содержание образования в том виде, в котором мы её освещаем (обобщённые способы решения задач и сама задачная форма организации учебной деятельности)? Изменяется ли с этим что-то в качестве образования?

Следует отметить следующие моменты, непосредственно определяющие, с нашей точки зрения, подходы к решению вопроса качества образования:

Во-первых, мы получаем такую важнейшую характеристику для традиционного обучения, как обобщённые способы решения типовых задач.

Во-вторых, сами ученики могут освоить тип учебной деятельности (ЗФО), который позволит им с определённого момента самостоятельно осуществлять образовательный процесс (именно как выявление и освоение средств).

В-третьих, ученик сам становится субъектом учебной деятельности, ему видны собственные состояния прирастания своих возможностей. Этим решается такая насущная проблема, как мотивация к обучению (особенно в средней и старшей «до выпускной — экзаменационной» школе).

В-четвёртых, за счёт освоения ЗФО учебной деятельности и такой особенности педагогической технологии, используемой при выработке обобщённого способа решения задач, как **рефлексивное выделение средств**, мы имеем технологический подход (и возможность) к формированию способностей рефлексии и рефлексивного мышления. Это является ключевым моментом для развития профессионализма и вхождения в новые типы деятельности, а также в случае смены профессий, что является актуальным в современных условиях.

И в-пятых, наряду с рефлексивными способностями в намечаемом нами технологическом подходе к деятельности учения-обучения, мы также имеем выход к формированию и других деятельностных способностей: анализа ситуации и постановке задач, понимание, моделирование, конструирование системы средств из имеющегося набора «средств-конструктов», способность к мыслекоммуникации. Это даёт основание для качественного решения на другом уровне вопроса «качества образования».

Введение деятельностного содержания образования в средней школе с необходимостью требует (как мы пытались показать выше) изменения не только деятельности учащихся, но и изменение деятельности педагога. Так же понятно, что освоение ЗФО педагогической деятельности как

педагогической технологии не может осуществляться в лекционно-учебном формате повышения квалификации учителей. Передача фрагментов деятельности невозможна через лекционное обучение. Само обучение педагогов должно строиться в условиях, «безотрывных» от самой деятельности. ЗФО педагогической деятельности может быть «выращена», только отталкиваясь от имеющихся сегодня у педагога форм и средств, которые он использует в своей педагогической практике. Это означает следующее: предстоит выделить и осмыслить имеющиеся средства и формы педагогической работы; проработать тот тип образовательного результата, который типичен для новой педагогической технологии; и далее — разобрать вопрос: может ли он (новый тип результата) быть получен на прошлом опыте и на уже имеющихся у педагога средствах. И самое важное — **должно ли организовываться сценирование ситуаций работы с учащимися на конкретном материале и реализующая этапы работы, заданные в вышеописанных представлениях о задачной форме организации деятельности и обобщённом способе и различного типа средствах?**

Таким образом вырабатываются, передаются и осваиваются новые схемы и фрагменты технологии педагогической работы с деятельностным содержанием образования.

При таком подходе методист выступает в нескольких нетрадиционных для методиста функциях и позициях: как организатор рефлексивного выделения имеющихся схем и работы; как организатор-фасилитатор и консультант по сценированию учебных ситуаций в ЗФО деятельности; как дизайнер-конструктор схем работы учащихся на определённом используемом материале. При этом, с нашей точки зрения, педагог не должен получать готовый сценарий, поскольку это не приведёт к выработке необходимых самому педагогу деятельностных способностей. В конечном итоге, педагог должен выработать сценарий сам (или в команде), исходя из конструктора, передаваемого методистом, и реализуя при этом схему «цель—средство—результат» в своих условиях, исходя из своих возможностей, ограничений и условий.

Мы хотели бы отметить, что ЗФО деятельности педагога в современных условиях позволяет втягивать на осознанных и контролируемых основаниях результаты других гуманитарных практик, исследований и разработок. Задавая деятельностно-технологический подход к педагогической (учебной и воспитательной) работе, мы отчётливо можем понять, какое средство, какие методики, формы работы мы втягиваем из психологии, конфликтологии, дипломатической, издательской работы, работы генерального штаба или PR-агентства и др. Определившись с целями и переведя их в конкретный «образ желаемого педагогического, воспитательного продукта», мы открыты к поиску и заимствованию средств «немероприятного» типа.

На сегодня понятно, в каких условиях предстоит работать педагогу-воспитателю в ближайшие 10–15 лет: осуществляющая экспансию молодёжная субкультура, ориентирующая на удовольствия и потребление; плотно работающие с сознанием различные СМИ (телевидение, интернет) и видео-аудио-компьютерная индустрия; формирование стилей и форм жизнедеятельности и отдыха, вводящих и отчуждающих от реаль-

ности; расслоение населения (и молодёжи в том числе) по уровням обеспеченности и уровням образованности; появление новых профессий и постоянная актуальность в повышении квалификации, смене профессий и условий деятельности; разреженность сумм и систем идей, определяющих общественно-коллективные формы жизни и над-персональные формы самоидентификации в условиях нарастания межнациональных, межконфессиональных, межпоколенных и межсоциально-групповых напряжений.

Задачная форма организации деятельности педагога, деятельностное содержание образования не решит эти проблемы, но вооружит педагога-воспитателя и позволит быть более адекватными в своих средствах против современных вызовов имеющимся педагогическим системам и технологиям.

Современные разработки и подходы в педагогических, психологических, антропологических практиках стремятся решить эти вопросы. Они нацелены на выработку таких форм работы с детьми и молодёжью, которые позволяют выделять себя из информационных потоков и транслируемых форм ценностей и жизнедеятельности потребительских или редуцированных форматов; разворачивать процессы самоопределения в культурных, социальных и исторических горизонтах; выводят к выработке и постановке социо-культурных целей и задач, «самостоянию» в социальных условиях и становлению субъекта деятельности, освоению различных типов деятельности, в отличие от того, чтобы быть только человеческим материалом чужих форм и других субъектов деятельности.

С нашей точки зрения, деятельностное содержание образования и задачная форма организации деятельности:

а) являются одним из подходов и технологий **неадаптивной социализации** (абрис решаемых проблем и намечаемых целей которой мы выше обозначили);

б) освоение мыслительных средств и средств, актуальных для деятельности в современных условиях, и является новой воспитательной практикой. Практикой не вербально—морально—мероприятийно—идеологической.

Конкретно-практически данное «словоблудие» (как может кому-то показаться) уже сейчас реализуется в различных формах:

- в форме социальных проектов (где старшеклассники, работая над осмыслением социальных проблем и вырабатывая проекты по их решению, не только осваивают базовые средства проектного типа деятельности, но и на этапе реализации получают опыт переговоров, коммуникации и кооперации с различными функционерами, позициями);
- в форме учебных модулей по освоению способов понимания и визуальных СМИ, где разворачивается изначальная ситуация понимания того отражения-освещения одного и того же события (от террористической атаки башен-близнецов в США в 2002 году, ситуаций и военных действий в Югославии до выборов в Московскую городскую Думу), которое даётся разными печатными изданиями (от «Коммерсанта», «Московского комсомольца», «Российской газеты» до «Завтра», «Эксперта» и др.). Размышляя над вопросами — так что и как «на самом деле» имело место быть, какие позиции и цели реализуются различными изданиями, какие

приёмы и способы воздействия используются в современных средствах массовой информации, школьники нарабатывают также способы «рефлексивного чтения и понимания», вырабатывают собственные взгляды и позиции;

- в форме деловых, ролевых и организационно-деятельностных игр, где через игровой сюжет задаётся и разворачивается значимая и имеющая натяжение в современном сознании проблема—событие (например, празднование 9 мая и имевшее место отношение к этому различных позиций как внутри страны, так и «международной общественности»), а различные группы должны выработать своё понимание, отношение к данному событию (Победе в Великой отечественной войне 1941–1945 года), понять, что значит празднование этого события, «вычислить и переосмыслить» проявившиеся различные «голоса» и «позиции» в их факте отношения к празднованию, разобраться с их аргументацией, отделить факты от идеологий, выявить цели и интересы данных субъектов и в конечном итоге сделать свой фильм об этом с проработкой вопроса — какое социальное действие они хотят сделать этим своим фильмом и по отношению к кому;

- в форме исследовательских и организационно-деятельностных экспедиций, когда в режиме исследовательской работы или режиме организационных и деятельностных актов и мероприятий осуществляется встреча с иными позициями, образцами жизнедеятельности и самоопределения. Это требует, кроме освоения средств исследовательской деятельности, средств мыслительной и организационной работы по анализу территории, её проблем, природных, деятельностных и человеческих ресурсов, по созданию кооперативных форм деятельности, решающих проблемы территории выхода и решения вопросов персональной, групповой, национальной и конфессиональной самоидентификации. «Кто я? Кто мы? Как кто я/мы здесь? Что делаем и почему именно здесь, именно это и именно мы? Почему именно так и почему именно в направлении этих целей?» Эти вопросы при соприкосновении с «иным» с необходимостью возникают и с необходимостью должны быть решены.

- в форме молодёжных акций, когда, например, по интернет коммуникации в режиме видео конференции в Доме общественных связей г. Москвы разбирается вопрос о введении нового праздника 4 ноября — Дня освобождения от ... и происходит переход от мнения, где вводимый праздник видится как фрагментарное формально-административное действие введения ещё одного выходного дня (под каким идеологическим объяснением это делается — это и не важно) — к пониманию и знанию различных слоёв — социальных, политических, исторических, сходящихся в этом действии, в позиционном раскладе и необходимости определяться уже в собственной позиции и относительно ситуации в стране, и относительно видения истории и значимости исторических событий, в отношении осуществляемых в политическом — гражданском пространстве действий разных политических субъектов, сил и позиций.

И во всех этих формах и примерах (которые, к сожалению, мы не имеем возможности полностью представить и проработать с точки зрения педагогических технологий, применявшихся в них) реализуется деятельностная схема «организация ситуации—введение в неё учащихся—

разворачивание изначальной ситуации таким образом, чтобы у них выявилось отсутствие средств, — движение к наращиванию, заимствованию, выработке необходимых средств — применение полученных средств».

И в данном случае ценностное самодообраивание, самовытягивание (как Мюнхаузен, — себя и коня вытащил из болота) также является необходимым **ценностным средством**, которое необходимо для разрешения позиционной реальной ситуации, созданной со сценированной жизнью и педагогом-воспитателем. И данная ситуация, в которой педагог находится так же, как и все остальные участники, и он также не имеет изначальных «готовых ответов», но имеет свой способ разрешения — это есть организуемое педагогом (или группой, педагогической командой) движение по этапам задачной формы организации деятельности, где присутствуют и аналитическое понимания ситуации, и действия ценностного самоопределения, и определение — выработка — занятие деятельностной позиции, которой они как субъекты собственной деятельности могут осуществить социальное действие для реализации ценностей.

В данной статье мы только определили основные положения новой практики образования, включающей деятельностное содержание образования, и указали на уже сейчас имеющиеся конкретные варианты реализации данного подхода в обучении и воспитании, в которых достигаются кардинально другие образовательные результаты.

Но, как известно, определённая в целях и способах — подходах по их достижению с необходимостью приводят, толкают нас к продолжению поиска и выработке новых средств, форм и способов работы.