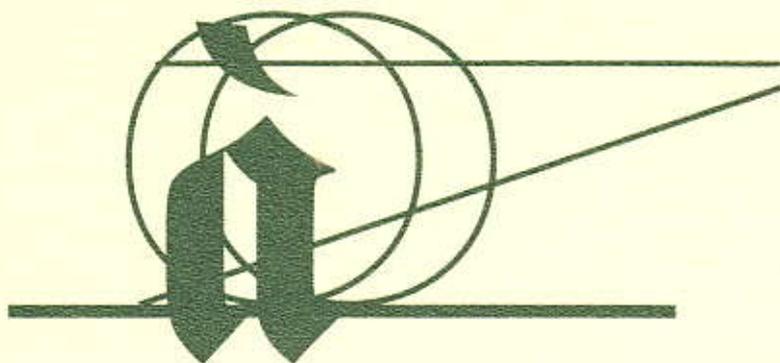


school
technologies



В номере:

Культурная деятельность подростка

Продуктивная школа

Теория решения изобретательских задач в школе

Культура школьной работы

Парковая система обучения

Музей — школа — город — мир

Обучение в глобальных
информационных сетях

5

2000

рогим и трудоёмким, насколько ценна была в то время фотография и каковы условия хранения фотографий. Затем дети работают с принесёнными фотографиями, проводят анализ фотоснимков — о чём могут они поведать. В заключение детям предлагается составить фотоальбомы с различной тематикой, а также поиграть в «Старинное фотоателье», где дети могут использовать старые костюмы, сами быть фотографами и даже сделать фоторепортаж проведённого занятия.

Таким образом, соединение различных культурных пространств позволяет использовать многоуровневые богатства музея.

Создаются условия для формирования целостной, устойчивой личности, обладающей результатами собственного непосредственного участия в реальных жизненных процессах, способами влияния на социокультурную ситуацию и навыками в её использовании, дальнейшем изменении. Можно утверждать, что в условиях современной социокультурной ситуации система продуктивного образования является одной из наиболее актуальных и востребованных.

В статье использованы материалы авторских разработок сотрудников Музея-усадьбы Н.Г.Чернышевского (г. Саратов) Д.Г.Сапожниковой, Л.Л.Калининой.

СОБОРНОСТЬ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Нас необычайно порадовало то, что в круг понятий новых ценностей образования наконец-то полноправно вошло «старое» понятие СОБОРНОСТИ¹, а также то, что оно легло в основание новых педагогических концепций². Естественно, что в новом педагогическом контексте СОБОРНОСТЬ выступает как «ключевое и объёмлющее понятие всей человеческой реальности»³, а не как изначальный богословский (точнее, экклезиологический) принцип. Но необходимо понимать, что лишь в первом (узком) приближении соборность «как душа Православия» (о.Сергий Булгаков) может быть *способом организации* школы. Модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит выродиться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то **«единение в мнениях создаёт секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, одна-**

ко, оставаться столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»⁴. Такое бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьёва, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особности, стремясь исключить или подавить чужое бытие» или «тогда частные или единичные элементы порознь или вместе хотят стать на место целого, исключают или отрицают его самостоятельное единство, а <...> всё это: и исключительное самоутверждение (эгоизм), и анархический партикуляризм, и деспотическое объединение мы должны признать злом»⁵. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектанства и избежать их, необходимо чётко представлять себе основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие, благо-*

¹См.: Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред. Н.Б.Крылова. М.: ИПИ, 1995. С. 88–89.

²См.: Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе / Ред. Н.Б.Крылова. М.: ИПИ, 1995. С. 92–96.

³Слободчиков В.И. Со=бытийная общность//Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов/Ред. Н.Б. Крылова. М.: ИПИ, 1995.

⁴Булгаков С.Н. Соч.: В 2 т. Т.1. М.: Наука, 1993. С.441.

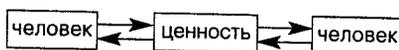
⁵Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т.2. С.131.

дать и любовь. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формул-определений, согласно которой соборное единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»¹. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно Хомяков первой поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма свобода, конечно же, несовместима с единством. По Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви»². Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, *что* есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь», *отсекает* или когда *соединяет*, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *отсечение* есть разрыв связи, нарушение единства. *Отсечение* во имя мнимой *свободы* есть процесс загона отсекающего в угол *необходимости* *отводить* взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого *отгородился* скорлупой якобы свободы.

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и при-

нимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. «**Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием**»³. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем у человека больше количество *лучей* отношений заботы (даяния), тем *лучше*, *лучистее* его внутреннее солнце, ибо «**солнце должно быть в человеке — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме**»⁴. Солнечный человек — человек производящий, дающий. «**Дайте, и дастся вам**» (Лк. 6, 38) «**Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся**» (Мф. 5, 42)

Свободный человек — это человек, включенный в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально

проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «**Распространённое заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека от (выделено мной. — А.О.) установленных веками традиций и обычаев национальной жизни не были бы поняты нашими предками, смотревшими на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие**»⁴.

В издавна существующей системе образования школьник в течение десяти, а теперь и одиннадцати лет находится в условиях потребителя, отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим слова «Не подсказывай!», нежели «Помоги, подскажи!». Ученики поставлены системой в рамки мнимого равенства («А чем ты лучше других?»), якобы обусловленного равенством возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает — значит, я слабее») и фактически полностью исключает взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьни-

¹Хомяков А.С. Собр. соч. Т.2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С.101.

²Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т.1. С.892.

³Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С.311.

⁴Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18–20. С.17.

ками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние. А это делает бескорыстие — одну из коренных черт русского народа — нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Чтобы продвинуться по пути к соборному единству, важно, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, etc.), и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя наладить отношения **взаимоотдачи**, превратить их в ежедневную, ежеминутную норму, сделать их максимально многообразными. **Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимозабота, взаимоотдача**, отношение доверия и в конце концов **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием, соцветием**, основанное на **сочувствии, совести, солидарности**. Такое единство соратников и есть первый этап на пути к соборному единству, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н.Леонтьев, **«цветущая сложность»**.

«Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединённая внутренним деспотическим единством»¹.

Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придаёт особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт (физических и духовных) и не в схожести с эталоном или идеалом красоты, а в особенности, в «изюминке» Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. **«При естественной неодинаковости людей — столь же неизбежной, сколько и желательной, было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сама множественность людей не имела бы смысла — прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе не возможно»².**

Мы полагаем, что становление личности происходит не путём присвоения культурных ценностей, а путём их созидания. **«Культура не есть осуществление нового бытия, она есть осуществление новых ценностей»³** (курсив мой. —

А.О.). Давая себе отчёт, что данная позиция вступает в спор с позицией Л.С.Выготского, считавшего, что становление ребёнка есть присвоение культурных норм, мы повторим вопрос, заданный А.М.Лобком на страницах его **«Антропологии мифа»**: **«Да, ребёнок действительно рождается в мир культуры, которая существует до и независимо от него. И что же? Допустим, Выготский прав и собственная биография ребёнка начинается с того, что он только присваивает культуру, которая его окружает. Но ведь эта культура сама была когда-то впервые порождена. <...> Прежде чем культура может быть присвоена, она должна быть впервые сделана»⁴** Поэтому, развивая концепцию со=бытийной общности, мы считаем, что со=бытие есть не присвоение культурных норм, а **«порождение культуры впервые»⁵**. Подросток должен обязательно создавать ценности, пускай не для культуры вообще, а для тех, кто эти ценности ещё не открыл. Разновозрастность, разноуровневость — это наиболее благоприятные (наиболее соборные) условия для осуществления (производства) ценностей для другого. А производство культурных ценностей есть обязательное условие становления личности. При этом следует заметить, что производство ценностей (как материальных, так и

¹Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С.69.

²Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т.1. С.892.

³Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. С.164.

⁴Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. С.462.

⁵Там же.

духовных) должно быть постоянно обновляемым. Осуществлённая сегодня ценность завтра уже не волнует, ибо **«действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и в продукте своих действий вдруг производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других касающийся»**,¹ а значит, другой, иной, нежели вчера. Интенсивность деятельности по осуществлению ценностей культуры должна быть возрастающей. Если подросток не совершенствуется в способах отдачи, заботы, помощи другим, то он останавливается в своём становлении, ибо **«культура есть вообще воплощение интенсивности: «многое» собирается и сосредоточивается (аккумуляция), а затем действует в формах концентраций (интенсивность). Это составляет сущность культуры»**².

Таким образом, **ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ** (создание, производство, а не присвоение) **ПОСТОЯННО ОБНОВЛЯЕМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЛЯ ДРУГИХ** (не обязательно для культуры вообще) **ЕСТЬ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**. В этом осуществлении реализуются связи отношений **взаимопомощи, взаимоотдачи, взаимопонимания, а значит, свободы с [со]** (со=бытия), а не **от**, что является реализацией педагогического принципа **соборности**.

Этот подход практически воплощается в разрабатываемой нами образовательной технологии концентрированного обучения. **Под концентрированным обучением мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий**. Эта технология имеет различные модели: «погружение» в предмет, или однопредметное «погружение» (М.П. Щетинин), двухпредметная система «погружения» (Е.В. Сквин, С.Д. Месяц, Г.М. Вебер, И.Г. Литвинская), тематическое «погружение» или «погружение» в образ (С.А. Терскова, Е.В. Шубина), эвристическое (метапредметное) «погружение» (А.В. Хуторской), «погружение» в сравнение, или межпредметное «погружение» (А.Н. Тубельский), «погружение» в культуру (Е.Б. Евладова), «погружение» как средство коллективного способа обучения (С.Д. Месяц), выездное «погружение» (А.А. Остапенко, Л.Н. Снегурова) и др. Большинство из перечисленных моделей предполагает, что учащие и учащиеся самостоятельно создают новые образовательные продукты (программы, средства наглядности, компактные схемы-опоры, концепты и

т.д.) Обязательные компоненты технологии — групповые и (или) коллективные способы обучения, в основу которых положено *взаимообучение*. Чтобы процесс взаимообучения был успешным, мы создали так называемые кафедры для школьников. Идея создания «кафедр» была почерпнута у П.П. Блонского, предлагавшего при каждой трудовой школе иметь пять студий: физико-математическую, биологическую, социально-историческую, литературно-философскую и философско-географическую³. Одна из задач работы «кафедр» — подготовить учеников-консультантов, которые становились помощниками учителя во время «погружения» Наличие учеников-консультантов позволило включить в систему «погружения» работу под их руководством малых групп, получивших название «экипажей» Сама же работа в таких группах была названа «экипажной работой», или «работой по взаимообучению». В отличие от Бёлль-Ланкастерской системы, где взаимообучение было доминирующей деятельностью, в нашей работе взаимообучение — органичный, но не довлеющий элемент «погружения» Благодаря «кафедре» и взаимообучению ученики, выбравшие любимый предмет, имеют возможность выходить не просто на репродуктивный, но и на творческий уровень познания. Работа «кафедр» предполагает несколько уровней учебной и учебно-методической ра-

¹Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

²Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Республика, 1993. С. 293.

³Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 111.

боты. Вот деление этих уровней с позиции ученика — члена «кафедры по интересу».

зуемых этими же учениками при обучении других. Зачастую наглядные разработки уча-

батывает вдвойне. Астроном, не знающий методики преподавания астрономии, но глубоко изучивший астрономию во всех её внутренних органических связях, способен совместно с учениками создать более точный, более системный, более компактный обучающий продукт, нежели это делает учитель астрономии, владеющий методикой преподавания, а значит, и её стереотипами.

«Я учусь»	Репродуктивный уровень
«Я учусь учить»	Уровень постижения методических знаний
«Я учу»	Уровень взаимообучения
«Я учу учить»	Уровень передачи методических знаний

Положительным моментом работы «кафедры» мы считаем и то, что учитель, наблюдая за процессом взаимообучения, имеет возможность выявить педагогически одарённых школьников.

Технология концентрированного обучения удачно сочетается с так называемым **методом проектов**¹. В нашей работе мы практикуем проектную деятельность школьников по систематизации, сжатию и обобщению отдельных учебных тем и созданию наглядных синтетических концептов, исполь-

щихся отличаются особой оригинальностью и свежестью решения, что объясняется так называемым феноменом дилетанта.

Особая модель концентрированного обучения — уже упомянутое выездное «погружение», во время которого учащиеся на базе научно-исследовательских учреждений (НИИ, обсерватория, селекционная станция и т.д.) создают образовательные продукты в сотрудничестве с учёными, не имеющими педагогической практики. «Феномен дилетанта» сра-

зуется нами в условиях Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса Северского района Краснодарского края с ноября 1994 года². В основу работы положена философская концепция русской школы, впервые обнародованная нами на XI Международной конференции по логике, методологии и философии науки в 1995 году³.

¹Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 79–88.

²Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. 1997. № 17.

³Остапенко А.А. Философские основания педагогики русской школы // Логика, методология, философия науки: Материалы XI Международной конференции. Ч. IV. М.; Обнинск: ИФ РАН, 1995. С. 107–112.