

№ 1332



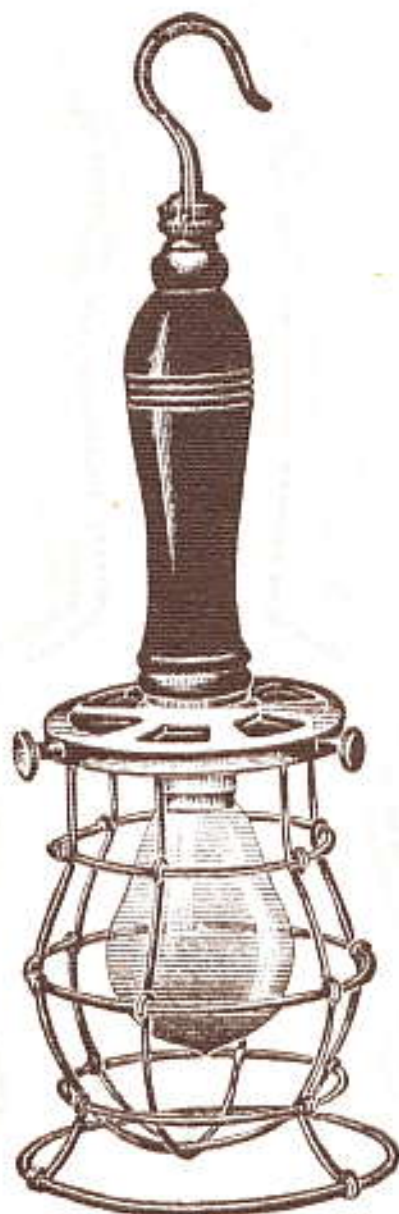
ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА

9

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

РОССИЙСКИЙ ОБЩЕСТВЕННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

XXI
век

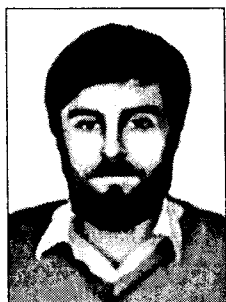


2003

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА

Желание или нежелание ребёнка ходить в школу чаще всего зависит вовсе не от того, по каким учебникам или по каким программам его учат. А скорее от того, комфортно ему в школе или нет, с уважением к нему относятся или не очень, с восьми часов утра начинаются занятия или с девяти. В.И. Даль называет всё это простым русским словом «уклад», которое понимает как «устройство, устав, порядок».

Храмовость и соборность как предметно-пространственная среда школы



Андрей Остапенко, заместитель директора Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края, кандидат педагогических наук

Побывав в одной из сверхкрупных городских школ, я вдруг понял, что *привык* к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу горящий камин, перед которым сидят школьники. А понял я это, когда открыл центральную дверь чужой школы и увидел железную решётку, закрытую изнутри на замок, и вопросительный взгляд дежурного сотрудника милиции в камуфляже.

Я всё понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами, а теперь ещё и письма с порошками. Я даже не возмущаюсь, но всё же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решётку. Если даже в этой школе детей будут учить по тем же программам и учебникам такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности двух учебных заведений будут *категорически разными*. «Детки в клетке» и дети у камина — это разные, как нынче модно говорить, парадигмы.

И.Д. Фрумин в своей книге «Тайны школы» заметил, что крикливая учительница, меняя место работы, становится другой, ибо в новом учебном заведении быть сварливым *не принято*. Всем известно, что в одних школах *принято* «законно» списывать на экзаменах, в других — нет, у одних учителей *принято* опаздывать на уроки, у других — нет. В чём же тут дело?

То, о чём мы сейчас говорим, не входит в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых блестяще прописала Н.В. Кузьмина. Согласно её теории¹, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов:

а) гностического; **б)** проектировочного; **в)** конструктивного; **г)** коммуникативного; **д)** организаторского. Схематически это изображено на рис. 1.

То, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержания образования, но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты.

Любая педагогическая система находится в некоем «вместилище» (пространстве, среде, контексте, укладе, фоне), которое влияет на саму систему



Рис. 1. Модель педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

1

Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

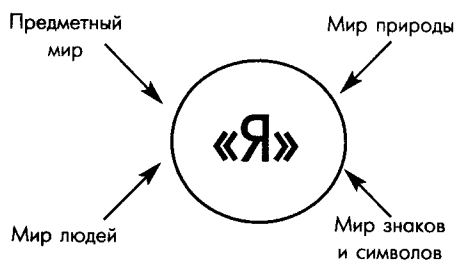


Рис. 2

и в значительной мере является решающим в её деятельности. Для анализа этого «вместилища» воспользуемся мнением академика В.С. Мухиной о том, что «каждый отдельный человек, появившись на

свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»². Эти миры иерархически связаны в едином целом и расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, — нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы предоставить мысли возможность всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <...> мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»³.

Следуя П.А. Флоренскому, попробуем «сшить» «миры», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы, проанализировав каждый из них.

Мир природы и предметный мир, «тварь» и «утварь» составляют единую цельную **предметно-пространственную среду** (ППС). Она состоит как бы из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». В словаре В.И. Даля тварь определяется как «творенье, божеское создание», а утварь — как «всё движимое в жилище, в доме». Человек (и ученик, и учитель) занимает в этой среде особое положение. Человек есть часть творения, а «утварь» — сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»⁴. Человек чувствует себя комфортно тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь — это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»⁵. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем там себя гостями, а заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия *приближения школы к природе* (вспомнил «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как к изначально комфортной среде (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творение). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью духовного о=духо=творённого пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а через *активное обживание*. Наиболее активно о=своение происходит на пути совместного создания (учениками и учителями) *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. Ученик и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у каж-

2

Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

3

Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С. 3–5.

4

Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

5

Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.



Рис. 3



дого из них должен быть «свой уголок», в котором создаётся свой уют. В противном случае школа остаётся «чужой», социальная установка отчуждения доминирует, учитель и ученик приходят сюда отбывать лишь свою повинность. И напротив: «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»⁶.

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого школьники и учителя будут либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, назовём **храмовым**.

Под **храмовостью** здесь понимается такой стил, предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и направлен к его индивидуальности. Так же, как, по мнению Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»⁷, так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционных для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в её интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха, горящих свечей, специального музыкального оформления и других элементов. При этом «стил, требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведёт к искажению как целого, так и отдельных частей»⁸.

Переходя к вопросу **локальной субкультуры отношений** (ЛСО), можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отноше-

ния. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других — тихо ненавидят; в одной школе принято списывать, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. Но большинство этих состояний, отношений и установок, на наш взгляд, являются производными от базисного формирующего чувства *доверия / недоверия*, так как именно это чувство «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от притяжения до отторжения)»⁹. Анкетный опрос около 750 учащихся трёх образовательных учреждений (Азовский педлицей, экспериментальная школа № 16 пос. Ильского и Краснодарский машиностроительный техникум), проведённый осенью 2001 года совместно с Д.С. Ткач и И.Ф. Аметовым, подтверждает гипотезу В.П. Зинченко: имеется *прямая связь* между уровнем отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровнем состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха), и уровнем доверия / недоверия. Мы не готовы утверждать, что первые два параметра (отношения и состояние) зависят от третьего — доверия / недоверия (может быть, все три зависят от какого-то четвёртого неизвестного параметра), но то, что эта связь есть, сомневаться не приходится, ибо разброс показателей составляет не более 4%.

«Опережающее (курсив мой. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»¹⁰. «Доверие — начальная установка открытости на встречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»¹¹.

Типы общественных отношений блестяще прописаны С.Л. Франком¹². Общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договора, регламенты, законы, устав и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых —

6

Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

7

Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил; Русская книга, 1993. С. 299.

8

Там же. С. 299–300.

9

Зинченко В.П. Цит. соч. С. 89–90.

10

Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

11

Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

12

Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.



внутренние, основанные на любви и доверии. Последние отношения С.Л. Франк и называет «**соборными**». Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие¹³. Равно можно сказать, что регулятором этих процессов в обществе является любовь его членов друг к другу. А основным лозунгом в нём может быть святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразии в частности, единство в главном и во всём — любовь». Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви.

Принципом организации локальной организационной субкультуры отношений в школе мы считаем принцип **соборности**.

Говоря о **знаково-символьной реальности** (ЗСР), рискнём предположить, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» (ППС и ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак \dagger , одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева: «Символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»¹⁴. **Знаково-символьная** реальность — это те части предметно-пространственной среды

и локальной субкультуры отношений, которые наполнены особым смыслом. **Знаково-символьная** реальность, которой «обрастает» школа, становится **значимо-символической** для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, — это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. «Это — стул, на нём сидят», и этот стул превращается в «стул, на котором сидел...». Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой общую *сегодняшнюю* школьную реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, etc.), а с другой стороны, это *тетория* конкретной школы (школьный музей, стенды с именами медалистов и прочие атрибуты материально зафиксированной истории образовательного учреждения). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть мёртвой. (Я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы.)

Та часть локальной субкультуры отношений, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую* традицию и *живую* культуру школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, etc.).

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, представляют собой единое «вместилище» (рис. 4), которое и можно назвать укладом школы.



13

Первыми серьёзными научными исследованиями феномена доверия являются работы: *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998; *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

14

Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.



И устроен этот уклад должен быть, на наш взгляд, на принципах храмовости и соборности, помогающих раскрытию внутренней свободы человека.

Ритмика и метрика образовательного процесса (Гипотезы будущего исследования)

Образовательный процесс есть процесс **периодический**. **Образовательным** (учебным) **периодом** ($T_{обр.}$) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели»¹⁵. Другими словами, началом этого периода можно считать момент постановки образовательной цели, концом — момент получения результата (достижения цели). Причём момент завершения одного образовательного периода может *совпасть* или *не совпасть* с моментом начала следующего периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным**, а может быть **дискретным**.

Говоря о периодичности процесса, имеет смысл сказать о его ритмике и метрике. Что касается ритмики образовательного процесса, то эта проблема в педагогике возникала неоднократно, но до реальных исследований этого вопроса так и не дошло. Обозначим некоторые крайние во времени точки постановки этой проблемы. С одной стороны, ещё в середине 30-х годов отец Василий Зеньковский писал о том, что «развитие ритма <...> имеет огромное духовное и воспитательное значение»¹⁶ и даже выделил маленький подпараграф в своей книге «Педагогика», который так был и назван — «Внутренняя ритмизация»¹⁷. С другой стороны, в 1999 году в одном из своих последних исследований И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»¹⁸. Но, как правило, дальше обозначения проблемы дело не идёт, во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

Попробуем сформулировать **гипотезы** будущего масштабного исследования.

Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система является системой сложной. В связи с этим совершенно логично предположить, что педагогические системы подчиняются законам синергетики. В сложной системе работает «механизм ритмической смены состояний»¹⁹. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»²⁰. Неискушённому в естествен-

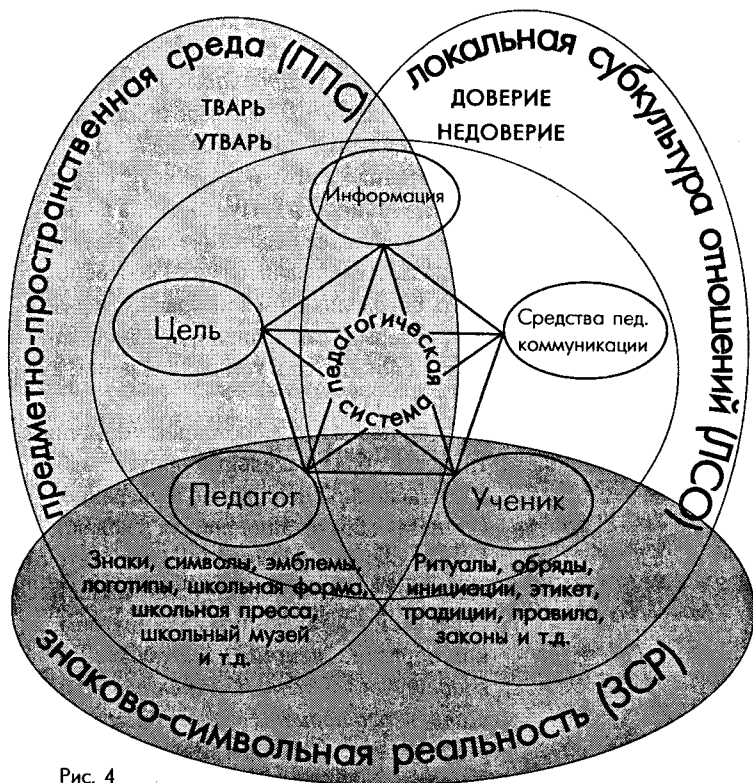


Рис. 4

15

Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.

16

Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.

17

Там же. С. 101.

18

Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.

19

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 17.

20

Там же.

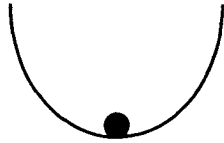


Рис. 5. Устойчивое равновесие («шарик в ямке»)

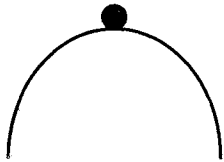


Рис. 6. Неустойчивое равновесие («шарик на горке»)

21

Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

ных науках читателю напомним, что под *состоянием устойчивости* (устойчивого равновесия) понимается состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в него возвращается. Примером может служить «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он всё равно скатывается в ямку. Условно обозначим это состояние рисунком 5.

Под *состоянием неустойчивого равновесия* мы понимаем состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в него не возвращается («шарик на горке» — рис 6).

При таком состоянии малейшее воздействие на систему выводит её из равновесия, причём путей выхода из этого состояния множество (в зависимости от того, в какую сторону толкнуть шарик).

Вернёмся к терминам педагогики. Образовательный процесс, являясь периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы (Н.В. Кузьмин²¹).

Возвращаясь к определению образовательного периода (Тобр.) (начало — постановка цели; конец — её достижение), выскажем *первую гипотезу: состоянию неустойчивости педагогической системы соответствует момент достижения образовательной цели и, соответственно, момент выбора (определения) новой цели; состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью, направленной на достижение цели.* Очевидно, что моменты неустойчивости по продолжительности короче промежутков устойчивого образовательного процесса.

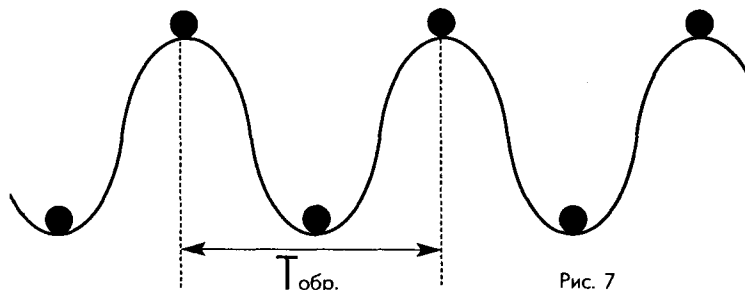


Рис. 7

Как уже говорилось, момент определения новой цели может следовать за моментом достижения прежней цели или непосредственно совпадать с ним. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Такому процессу соответствует рисунок 7. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным** (см. рис. 8), а состояние педагогической системы в промежутки перебива можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»).

В такие моменты разрыв сплошного процесса образования (как совершенствования ума, нрава, воли) происходит по простой причине *снятия напряжения* фактом достижения цели. Этот факт предполагает наличие важнейшего элемента образовательного процесса — *рефлексии* (анализа средств достижения цели, анализа эффективности путей достижения цели). Рефлексия должна перетекать в выбор новой цели (варианта дальнейшего пути развития). Именно о выборе идёт речь (см. рис. 9), ибо *состояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития* («налево пойдёшь... направо пойдёшь... прямо пойдёшь...»).

Именно в этот момент неустойчивости, растерянности («Ну, достиг, а дальше куда?») внешнее педагогическое влияние (даже самое незначительное) способно стать определяющим в выборе пути развития, который, как правило, не единствен (шарик покатится в том направлении, куда его толкнут).

И, наоборот, в состоянии устойчивости, когда образовательный процесс идёт к поставленной цели ровно и уверенно («телега» образования попала в колею), любые внешние влияния (даже достаточно сильные) чаще всего будут тщетными (не перебивая поставленную цель другой!). Таким образом, *внешние педагогические воздействия в разные моменты образовательного периода имеют разный уровень эффективности влияния на учащихся и педагогическую систему в це-*

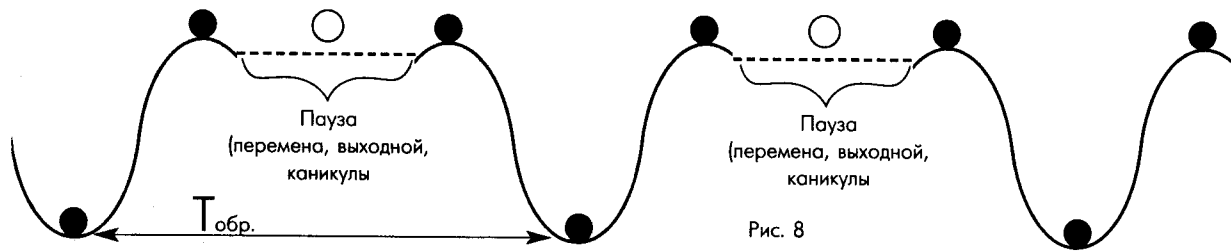


Рис. 8

лом. Педагог в гораздо большей мере влияет на ученика в момент выбора цели, а не в то время, когда ученик увлечённо решает задачу. В этом и состоит суть **второй** выдвигаемой нами **гипотезы**. Свойство субъектов процесса обучения по-разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образовательного процесса, на наш взгляд, имманентно свойствам самого образовательного процесса. Развивающаяся педагогическая система имеет внутренне присущее ей свойство легко поддаваться внешнему влиянию в моменты неустойчивости (рис. 10) и, соответственно, пути её будущего развития носят вероятностный характер (либо туда, либо сюда). В этом, видимо, и кроется тайна неудавшегося урока в 5 «Б» классе, в то время как уроком раньше в 5 «А» при изучении той же темы всё удалось блестяще.

А всё дело в том, что школа — не театр, в котором можно повторять один и тот же спектакль для разных зрителей и иметь постоянный успех. В школе проявляются сотни скрытых факторов (*hidden curriculum*), влияющих на то, куда «скачнет шарик» образовательного процесса, ибо «зритель» в этом процессе не пассивен.

Итак, можем сделать вывод, что образовательному процессу внутренне присуща (имманентна) **пульсация** (чередование фаз устойчивости и неустойчивости), **периодичность которой зависит от глобальности (локальности) выбранных целей**.

Рискнём предположить (и это **третья гипотеза**), что **интенсивность образовательного периода описывается естественной функцией, широко известной кибернетикам как функция «взрыва порогового склада», «сгорания костра» или «увядания листа»**. В науке эта функция описывает кривую «жизни» сверхновой

звезды от вспышки до угасания, кривую этногенеза (по Л.Н. Гумилёву) от пассионарного толчка до реликтовой фазы (рис. 11). Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна.

В этой кривой есть как бы внутренний метр. Он описывает один полный образовательный период, в котором есть упорядоченное чередование **сильных и слабых подпериодов (долей)**. Он и является единицей образовательного процесса, подобно тому, как стопа является единицей длительности стиха или такт — единицей музыкального метра.

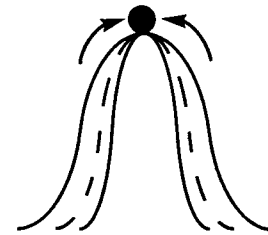


Рис. 9

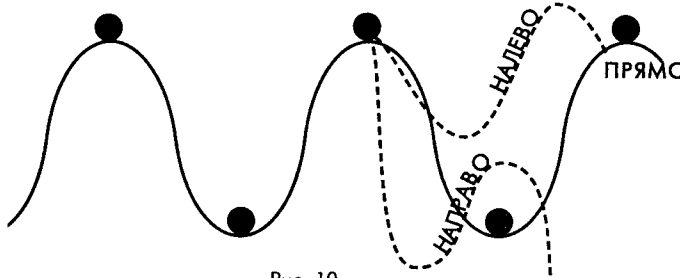


Рис. 10

Поскольку образовательный процесс обладает признаками (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния), сходными с признаками музыки, считаем, что «теория музыки может обогатить теорию и практику воспитания»²². Поскольку законы музыкальной теории, видимо, даны Богом, согласимся с отцом Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчинённость ритму

Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.

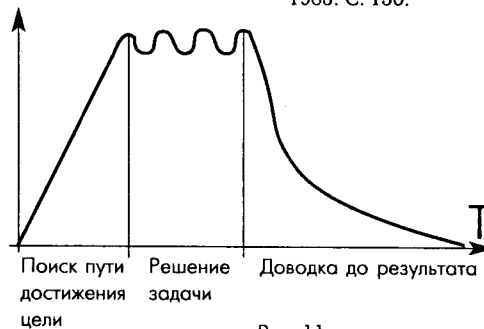


Рис. 11



23

Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

24

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973. С. 276.

означает включённость в духовную жизнь»²³.

Вспомним, что музыкальный лад состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых ступеней, которые при определённой ладово-интонационной и ритмической организации образуют мелодию. Причём, как правило, *момент звучания устойчивой ступени лада тяготеет к сильной доле музыкального метра, а неустойчивые ступени стремятся к «разрешению» в устойчивые*. Неустойчивые ступени не терпят длительного сдерживания момента «разрешения» в устойчивые.

«Мелодия» образовательного процесса (чередование устойчивых и неустойчивых состояний) протекает в условиях внешних рамок времени этого процесса (расписание звонков, недельный график занятий, график каникул и т.д.), причём эти рамки, как правило, никоим образом не учитывают внутреннюю структуру процесса (учитель подстраивается к режиму звонков, а не наоборот). Другими словами, на мелодию процесса накладывается каркас расписания.

Таким образом, **задача** сводится к выявлению условий *совмещения внешней ритмики образовательного процесса* (режим звонков, выходных, каникул) *с внутренней* (чередование устойчивых и неустойчивых положений — «цель — процесс — результат»). И это *совмещение будет продуктивным в том случае, если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса* (и это **четвёртая гипотеза**). Например, начало урока (сильная доля) не должно совпадать с неустойчивым моментом постановки цели (что необходимо было сделать накануне).

Урок, учебный день, учебная четверть (семестр), год должны завершаться не подведением итогов работы (это нужно делать раньше), **а совместной постановкой целей и задач**. Это необходимо потому, что сразу после начала образовательного периода (сразу после звонка, сразу в понедельник, сразу после каникул) образовательная система находится в «сильной доле», на которую и должна попадать активная деятельность, а не подготовка к ней (постановка целей и задач).

Цель необходимо ставить до звонка, планёрку нужно проводить в пятницу, ученик и учитель, уходя на каникулы, уже должны знать, с чего они начнут первый урок, первый день, первую неделю. *В «паузу» они должны вступить озадаченными*. Именно такая постановка дела **обеспечит временную непрерывность образования**, ибо тогда и пауза (перемена, выходной, каникулы) «работает» на качество образования (рис. 12).

Вспомним эффект К. Левина и Б. Зейгарник для незавершённых задач: «Всякая мотивация, направленная на выполнение задач, создаёт у субъекта состояние напряжения, которое сохраняется до завершения задачи. Поэтому если выполнение задачи прерывается до её завершения, система напряжения продолжает сохраняться, обслуживая, таким образом, устойчивость относящихся к задаче мнемонических следов»²⁴.

В случае «ухода в паузу» после постановки цели, по-видимому, включаются механизмы подсознания, удерживающие психическую установку незавершённой задачи (вспомним исследования установки Д.Н. Узнадзе). Возвращаясь к музыкальной аналогии, уместно заметить, что для обеспечения временной непрерывности образовательный процесс должен начинаться как бы из «затакта» (как наш новый старый гимн).

Постановка будущих целей и задач должна совпадать с подведением итогов и предшествовать «паузе» (перемене, выходному, каникулам). Тогда после «паузы» образовательный процесс начинается без раскочки, а сама «пауза» не нарушает целостность образовательного процесса. **НО**



Рис. 12