

...ασουρίτης, στρέβλος, αβάρης, αουρίτης,
А.А. Остапенко

МОДЕЛИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ



.....

А.А. ОСТАПЕНКО

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
МНОГОМЕРНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РЕАЛЬНОСТИ:
теория и технологии**

Москва
«Народное образование»
НИИ школьных технологий
2005

.....

ББК 74.00
О-93

Рецензенты:

В.В. Гузеев, доктор педагогических наук, профессор
Б.М. Целковников, доктор педагогических наук, профессор
А.М. Кушнир, кандидат психологических наук

Научный консультант:

В.П. Бедерханова, доктор педагогических наук, профессор

Остапенко А.А.

О-93 Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 384 с.

ISBN 5-89922-020-1

В книге представлен опыт создания теории и практики моделирования педагогической реальности, основанный на методологических основаниях русского религиозно-философского мировоззрения, позволяющих объединить фундаментальные знания научной педагогики с положениями христианской догматики.

Среди материалов есть и сугубо теоретические размышления, и абсолютно практические технологические решения. Теоретические главы книги могут быть интересны, в первую очередь, учёным, аспирантам и соискателям, а практические разработки — преподавателям, учителям и руководителям образовательных учреждений.

ISBN 5-89922-020-1

ББК 74.00

© Остапенко А.А., 2005
© Народное образование, 2005
© НИИ школьных технологий, 2005

Содержание

От автора	5
Аксиоматика исследования: цели и стратегии образования	28
Основные образовательные стратегии	28
Сравнительный анализ основных образовательных стратегий	34

Часть первая. Теория моделирования многомерной педагогической реальности	45
Теоретические основания многомерности и антиномизма в педагогике	45
Идея многомерности в педагогике	45
Логико-смысловые модели В.Э. Штейнберга как инструмент описания исследований многомерной педагогической реальности	45
Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна	51
Типология личности по А.М. Кушнiru	66
Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной	69
Многокомпонентная модель педагогической системы Н.В. Кузьминой и её роль в создании многомерных прикладных педагогических моделей	73
Антиномизм как методологическая идея, обеспечивающая полноту педагогической реальности	89
Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса	89
Концепция интедиффии (интеграции + дифференциации) В.Ф. Моргуна	102
Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова ..	109
Принцип динамического баланса в педагогике. Исследование П.В. Скулова	117
Органическое миропонимание как философско-педагогический принцип	122
Индивидуальность как философско-педагогический принцип	134
Многомерная модель полноты педагогической реальности, основанная на методологии антиномизма	148

Часть вторая. Технологии моделирования многомерной педагогической реальности	151
Процессуальный аспект модели, или антиномия социализации и индивидуализации. Полнота образования как процесса	151
Системный аспект модели, или антиномия явного и скрытого содержания образования	159

Метроритмический аспект модели, или антиномия устойчивости и неустойчивости образовательного процесса	205
Организационный аспект модели, или антиномия общего и специального (профессионального) образования	214
Вариативная модель организации профильного обучения в сельских школах	215
Модель сетевой организации профильного педагогического образования по подготовке специалистов для сельских школ	234
Инструментальный аспект модели, или антиномия концептуального и инструментального. Полнота и классификация дидактического инструментария учителя (преподавателя)	239
Временной аспект модели, или антиномия хронотопа (временного и вечного)	263
Оценочный аспект модели, или антиномия текущей и итоговой оценки	273
Качественные признаки оценки	274
Организационные признаки оценки	281
Организационная модель системы школьной оценки	283
Содержательный и длительностный аспекты модели, или антиномия продолжительного и краткого	287
Технология сочетания концентрированного и распределённого обучения	287
Планирование образовательного процесса при сочетании концентрированного и распределённого обучения	288
Техника графического уплотнения учебной информации	296
Сгущение мысли как методологическая идея	296
Техника графического сгущения учебных знаний как процесс создания комбинированных когнитивных моделей	300
Кодирование учебной информации	300
Укрупнение закодированного материала	305
Структурирование укрупнённого материала	311
Уровневый аспект модели, или антиномия доступности и высокого уровня трудности	343
Эмоциональный аспект модели, или антиномия положительного и отрицательного	347
Возрастной аспект, или антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса	350
Модель соответствия разных фаз интеграции и дифференциации образования различным возрастам	350
Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества (в соавторстве с А.А. Касатиковым)	358
Приложение	366
Библиография	369

.....

ОТ АВТОРА

Сегодня, когда российской педагогике и психологии с её высокой исследовательской культурой стали доступны новые пласты научных знаний и свобода в изложении взглядов, именно в отечественной науке стало возможным, внедряя разнообразные критерии исследования, внести живую струю и утвердить правомерность добросовестной полемики разных мировоззренческих подходов. С другой стороны, вводя в контекст современной науки в качестве методологической основы богатейшее отечественное философское наследие, в котором содержится множество педагогических идей и выводов, современная педагогика получила возможность создать новые многоаспектные межпарадигмальные концепции и теории, обладающие более высоким уровнем обобщения и **полноты** как проявления полноценности, полновесности (С.Л. Франк) и целости (В.В. Розанов). Сегодняшняя психолого-педагогическая наука обладает тем уровнем «мозаичности как неоднородности внутренней структуры, необходимой для поддержания единства, целостности и иерархичности» (Л.Н. Гумилёв), который может дать подъём и рост качества фундаментальных педагогических исследований. Современный уровень многообразия и многомерности подходов и тематики психолого-педагогических исследований позволяет в полной мере применить к множеству разрозненных научных фактов и открытий синергетические принципы многообразия, единства, избыточности и открытости (И.Р. Пригожин), а саму педагогическую науку перевести в режим нелинейной структуры, способной к «креативным вспышкам» (К. Лоренц) и «переорганизации проблемного поля как кристаллизации знания и выхода на структуру» (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов).

Мозаичность и многообразие педагогической практики имеет ещё бóльшие масштабы, чем многообразие педагогической науки. Сегодняшняя педагогическая реальность в на-

шей стране радикально отличается от той реальности, которая была ещё 15 лет назад. «Единая» школа ушла в прошлое: больше нет единых программ и требований, единых учебников и правил для учащихся, единой формы и единого графика каникул, нет единой и «единственно правильной» идеологии для всех. Эпоха «единой школы», начатая А.В. Луначарским, завершилась. Одним словом, *педагогическая реальность стала многообразной, многослойной и многомерной*, что требует иного языка её описания и иных подходов к её моделированию.

Такая многозначность сказалась и на том, что предмет педагогики как науки по настоящее время ясно не определён. Во всяком случае, «в трактовке педагогики как науки среди специалистов нет единства»¹. Это, по всей видимости, и есть основная причина того, что к педагогике зачастую относятся как к «несерьёзной» науке, как науке нестрогой, размытой и нечёткой.

Приведём наиболее известные определения предмета педагогики.

Источник	Определение предмета педагогики
<i>Волкович В.А.</i> Педагогика-наука перед судом её противников. СПб.: Изд. О. Богдановой, 1909.	«Предмет педагогики — живой человек, ребёнок. Педагог рассматривает его не исключительно с психологической или физиологической точек зрения, но со стороны использования изученных духовных и физических сторон природы человека для поднятия его на культурную высоту» (С. 9).
<i>Гессен С.И.</i> Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995; Берлин, 1923.	«Педагогика — наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ей предметом» (С. 24).
Педагогический словарь. Т. 2. М.: Изд. АПН РСФСР, 1960.	«<...> наука о воспитании подрастающего поколения» (С. 87).

¹ Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б. Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: БРЭ, 1999. С. 111.

Источник	Определение предмета педагогики
<i>Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королёв Ф.Ф.</i> Педагогика. М.: Просвещение, 1968.	«<...> наука о воспитании человека» (С. 7).
<i>Харламов И.Ф.</i> Педагогика. Минск: БГУ, 1976.	«Предмет педагогики — область специально организованного воспитания» (С. 11).
<i>Баранов С.П., Болотина Л.Р., Воликова Т.В., Сластёнин В.А.</i> Педагогика. М.: Просвещение, 1981.	«Предмет педагогики — воспитание человека человеком» (С. 20).
<i>Краевский В.В.</i> Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1981.	«Предмет педагогики — воспитательная деятельность» (С. 20).
<i>Ильина Т.А.</i> Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984.	«Педагогика как наука о воспитании стремится понять сущность воспитания, объяснить, вскрыть определённые, присущие ему закономерности, и, познав их, оказать определённое на его протекание в интересах человека, общества» (С. 3).
Педагогика: Уч. пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988.	«Предмет педагогики — это воспитание как особая функция общества» (С. 8).
<i>Харламов И.Ф.</i> Педагогика. М.: Высш. шк., 1990.	«Предметом педагогики является исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности. Говоря понятнее, предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса» (С. 23).

Источник	Определение предмета педагогики
<i>Лихачёв Б.Т.</i> Педагогика. М., 1993.	«Объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания» (С. 85). «Педагогика как наука изучает воспитание, сложное общественное явление, вбирающее в себя многослойные и разнообразные отношения» (С. 86).
<i>Шестун Евгений, протопиерей.</i> Православная педагогика. Самара: Самарский информационный концерн, 1998.	«Процесс обретения личностью спасительного, нравственно востребованного духовного опыта и является предметом православной педагогики» (С. 28).
<i>Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б.</i> Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая российская энциклопедия, 1998.	«В конце XX века именно образование выдвинулось как ведущая категория для характеристики предмета педагогики». «Педагогика изучает образование, разворачивающееся как в организованных условиях (семья, школа, система учебных заведений), так и в сочетании со стихийными факторами». «Педагогика изучает образование с точки зрения выявления его структуры и закономерностей, а также развития его субъектов, целей содержания, методов, средств, форм, результатов, взаимосвязанных в широком контексте общественного и индивидуального-личностного развития» (С. 111).
<i>Подласый И.П.</i> Педагогика: Уч. пособие. В 2 кн. Кн. 1. М.: Владос, 1999.	«Педагогика — это наука о воспитании. Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, обучение, развитие» (С. 10).
<i>Батурина Г.И., Кузина Т.Ф.</i> Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 1999.	«Педагогика призвана раскрыть сущность, закономерности и тенденции развития педагогического процесса» (С. 12).

Источник	Определение предмета педагогики
<i>Кушнир А.М.</i> Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. 2001. № 1. С. 50–65.	«Предметом педагогики являются закономерные отношения (зависимости) эффективности учебно-воспитательных действий и аксиоматики природного устройства человека» (С. 62).
<i>Краевский В.В.</i> Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003.	«Объектом педагогики является образование как особая деятельность по приобщению человека к жизни в обществе. Предмет — это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки» (С. 11).
<i>Полонский В.М.</i> Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.	«Наука об образовании, воспитании и обучении человека, включающая направления, области отрасли, раскрывающие отдельные проблемы, формы и характерные особенности педагогических систем» (С. 19).

В большинстве определений верно сказано о том, чем занимается наука педагогика. Действительно, педагогика занимается изучением и ребёнка, и педагогической деятельности, и педагогических систем, и закономерностей, и особенностей, и тенденций, и связей между всем перечисленным. Между тем большинство приведённых дефиниций «страдают» тем, что, определяя предметом педагогики одно, автор неизбежно упускает из виду другое. Наиболее общее из всех перечисленных понятий — понятие «образование» в его современном толковании. Но, на наш взгляд, образование как предмет педагогики всё же не обладает достаточной полнотой, ибо существует множество неявных (скрытых) факторов (*hidden curriculum*), которые влияют на образование, но образованием не являются. Эти факторы, безусловно, также предмет педагогики. Итак, большинство определений не имеют необходимой **полноты** предмета, составляя подмножества целого, которое хоть и не определено, но всё же есть предмет педагогики.

Определить предмет педагогики как науки можно двумя путями. Первый — суммировать в полное множество (список) все подмножества (все известные определения). При этом список необходимо оставлять открытым для дополнения, а значит, придётся лишиться той самой определённости (определённости) предмета. Второй путь — найти, выявить или сформулировать понятие, которое включало бы в себя всю полноту множества и которое могло бы включить и неизвестные элементы такого множества. Это понятие должно быть более общим, нежели понятия «деятельность», «отношения», «процесс», «система» и т.д., оно должно включать их в себя, делать их подмножествами, оставляя поле педагогической науки **о-границ**-енным (**о-предёл**-енным), но внутренне свободным для новых педагогических открытий и изобретений. Это понятие должно быть, с одной стороны, определённым (а значит, ограниченным), а с другой — открытым. Оно должно обладать антиномией *открытой определённости* (ограниченности).

Таким общим понятием, удовлетворяющим требованию полноты, на наш взгляд, является понятие «реальность» вообще и понятие «педагогическая реальность» в частности. Понятие «педагогическая реальность» употребляется в педагогической литературе повсеместно. Поисковые системы Интернета на заданное словосочетание предлагают от нескольких десятков до нескольких сотен электронных ресурсов. Их анализ свидетельствует, что в научных текстах (а их мы анализировали в первую очередь) чаще всего это понятие употребляется без всякого разъяснения, без толкования, как само собой разумеющееся, не требующее определения. Вот лишь некоторые фрагменты, взятые из текстов современных учёных: «поиск новой парадигмы *педагогической реальности*» (В.В. Сериков), «психологический взгляд на *педагогическую реальность*» (С.Д. Поляков), «проявления неявных *педагогических реальностей*» (И.Д. Фрумин) и т.д. При этом никаких предварительных определений и разъяснений. Ни в одном словаре (включая электронные) это понятие не приводится и не определяется. Это позволяет сделать выводы, что

понятие «педагогическая реальность»: а) либо употребляется как первичная базовая неопределяемая категория; б) либо не употребляется как научное понятие, несмотря на то что присутствует в научных текстах.

Принимая положение С.Л. Франка о том, что полнота есть признак (или атрибут) реальности, И.А. Колесникова вводит в контекст науки как категорию понятие «педагогическая реальность»¹. В отличие от С.Л. Франка, относящего понятие реальности к первичным неопределяемым понятиям, И.А. Колесникова полагает, что «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов. Таким образом, педагогическая реальность включает в себе абсолютную полноту совокупного опыта человечества как субъекта педагогической деятельности»². В другом месте она же говорит о том, что «создавалась эта реальность по мере того, как человечество, отдельные люди эти замыслы осуществляли и реализовывали»³. Больше симпатизируя позиции С.Л. Франка определяемости этого понятия, всё же примем определение педагогической реальности И.А. Колесниковой как рабочее (тем более что оно основывается на идее полноты реальности С.Л. Франка), а категорию «педагогическая реальность» как базовую для нашего исследования.

Осуществим для начала семантический анализ понятия «реальность». Обратимся к словарям. Так, на электронном портале «Глоссарий.ру: словари по общественным наукам» мы находим определение: «**Реальность** — *всё* сущее; весь мир в многообразии его форм: материальный мир, объективно существующий в действительности (объективная **реаль-**

¹ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-Пресс, 2001.

² Там же. С. 9.

³ Колесникова И.А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 144–157.

ность) и мир, создаваемый индивидуальным сознанием (субъективная **реальность**)». Большая советская энциклопедия определяет реальность как «**всё** существующее, т.е. весь материальный мир, включая все его идеальные продукты». Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, отождествляя понятия «действительность» и «реальность», определяет их как «**всё** воспринимаемое нами посредством наших чувств, находящееся в пространстве и времени». Обратим внимание на тот факт, что во всех этих толкованиях присутствует определительное местоимение «**всё**». В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова реальность определяется как «объективно существующее явление, действительность, факт»¹. Этимологически слово происходит от латинского *realis* — действительный, вещественный, от корня *rĕ-* (*rĕs* — вещь). В русском языке в виде прилагательного «реальный» слово появилось в 11-м номере «Московского вестника» за 1828 год², а в виде прилагательного «реалистичный» используется с 1864 года. Присутствует в большинстве славянских языков: «реальність» (укр.), «рэальнасць» (белорусск.), «реалност» (болг.), «reblnost» (чешск.), «realność» (польск.) и др. Имеется во всех западно-европейских языках: «réaliste» (франц.), «Realist» (нем.), «realist» (англ.) и др. Однокоренными словами русского языка являются *реализовать*, *реализация*, с одной стороны, и *реализм*, *реалистический* — с другой.

Чтобы глубже понять термин, целесообразно выстроить синонимический и антонимический ряды. Так, Словарь синонимов русского языка нам предлагает синонимы: «1. действительность, *явь*, факт, существенность; 2. осуществимость, выполнимость, *возможность*, *достижимость*»³. Антонимы к слову «реальность» таковы: *нереальность*, *невозможность*, *невероятность*, *недостижимость*, *фантастика*.

¹ Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Т. 3. М.: ТЕРРА, 1996. С. 1304.

² Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. М.: Рус. яз., 1993. С. 102.

³ Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л.А. Чешко. М.: Рус. яз., 1986. С. 369, 466.

Сформированные ряды помогают понять разницу между понятиями «реальность» и «действительность». Несмотря на то что они ставятся в один синонимический ряд, между ними есть принципиальное различие: *реальность есть и явь, и возможность, потенция, достижимость*, а *действительность есть осуществлённая возможность, достижение*. При этом надо заметить, что «возможность — это не отсутствие бытия, это *реальность* бытия, стремящегося перейти в другое качество»¹. Таким образом, понятие «реальность», очевидно, шире понятия «действительность». По этой причине мы отдаём предпочтение ему.

Примеры успешного использования понятия «реальность»: использование В.С. Мухиной концептуального понятия «исторически обусловленные реальности существования и развития человека»², введение В.И. Слободчиковым в качестве «предмета психологии»³ понятия «субъективная реальность». Для психологии как науки и её разделов (в частности, психологии развития человека) В.И. Слободчиков продуктивно вводит новое понимание их объекта и предмета.

Дисциплина \ Знания	Объект	Предмет
Психология человека	Человек	Субъективная реальность
Психология развития человека	Субъективная реальность	Развитие субъективной реальности в онтогенезе

«Одному и тому же объекту могут соответствовать несколько различных предметов»⁴. Обе науки, психология и

¹ Миронова М.Н. Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 35.

² Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 8.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. С. 26.

педагогика, являются науками о человеке, но их предметы, очевидно, различны, несмотря на совпадение объектов. Педагогика, будучи наукой о человеке, предполагает антропологический подход. «Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это, в первую очередь, ориентация на *человеческую реальность во всей её полноте* (курсив мой. — А.О.), во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека — как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия»¹. *Человеческая реальность* (синонимы: «человек как реальность», «природа человека») *состоит из объективной реальности, субъективной реальности и трансцендентной реальности.*

Объективная реальность человека вполне соответствует телесному измерению (телесной реальности), состоящему из морфологических (телесных) органов, **данных (!)** человеку от рождения в полноте. «Телесное бытие человека есть его характеристика как индивида»². В течение жизни с возрастом происходит развитие объективной реальности, понимаемое «как созревание и рост. Этот процесс мы и описываем — рождение, рост, расцвет, плодоношение, старение, дряхление, смерть»³. С возрастом «каждая новая стадия закрывает прежние степени свободы развития, которыми обладает организм»⁴. Объективность телесной реальности состоит в том, что человек не может (не в его воле) изменить (или выбрать) свой пол, биологический возраст, родителей, эпоху, в которой живёт, расовую и национальную принадлежность, родину. Это всё человеку **дано**.

¹ Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 11.

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. С. 168.

³ Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 15.

⁴ Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 349.

Таким образом, объективная (телесная) реальность природы человека находится в значительной степени вне свободной воли человека и характеризуется процессом развития как естественным, неизбежным (обязательным) процессом роста-созревания-старения-смерти.

Субъективная реальность (субъективность) человека есть «форма бытия человека и общее обозначение его внутреннего мира»¹. Мы вполне принимаем определение В.И. Слободчикова о том, что «субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека. Как общий принцип существования человеческой реальности, субъективность (по-русски — самость) обнаруживает себя в способности человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит своё высшее выражение в рефлексии»². Этой части человеческой реальности соответствует душевная реальность человека, которая «соотносима с описанием человека как субъекта»³. Наиболее принятой структурой субъективной реальности является трёхчастное её деление на **ум** (интеллект, рассудок), **нрав** (норов=характер, чувства, эмоции) и **волю** (целеустремлённость).

Трансцендентная реальность (дух, духовность) человека «как способ, как образ бытия в целом открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, во имя чего стоит жертвовать. Духовное бытие, таким образом, начинается и существует там, где начинается освобождение

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. С. 159.

² Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. С. 168.

ние человека от чужой и, главное, своей собственной самости. Свобода есть модальное (фактически инструментальное), а не предметно-содержательное определение духовного бытия человека; она есть сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому само духовное бытие определимо и описываемо лишь в его значении для нас и в его действии на нас, но не в том или ином содержании человеческой культуры самой по себе»¹.

По мнению А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко, В.И. Слободчикова, субъективная и трансцендентная реальности человека состоят из функциональных органов. «Согласно А.А. Ухтомскому, функциональный орган — это всякое временное сочетание сил, способное осуществить определённое достижение. Такими органами являются движение, действие, образ мира, психологическое воспоминание, состояние человека: например, сон, бодрствование, аффект, даже личность»². Этот список можно продолжить привычными педагогическими понятиями «знания», «умения», «навыки». «Функциональный орган — прижизненно формирующееся объединение психологических и нейрофизиологических структур на основе и с целью достижения жизненных целей человека»³. «Функциональный орган — не морфологическое, а энергийное образование»⁴. Функциональные органы не даются человеку от рождения, а формируются (вернее, могут формироваться) им по собственной воле и/или другими людьми по их воле (совместно-разделённая деятельность). Появление тех или иных функциональных органов у человека не обязательно и неоспорно (и навык, и совесть мож-

¹ Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Слово. Православный образовательный портал (<http://www.portal-slovo.ru>).

² Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10 (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 372.

⁴ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79.

но утратить). Возможность их появления носит вероятностный характер и во многом зависит от объективно данной человеку собственной свободной воли.

Таким образом, в человеке на протяжении жизни происходят два процесса: *обязательный* процесс уменьшения степеней свободы морфологических (телесных) органов от рождения (максимум телесной свободы) до состояния смерти (минимум телесной свободы) и *необязательный* (вероятностный, находящийся в воле самого человека) возможный процесс возникновения, накопления, формирования, увеличения степеней свободы функциональных органов. Если первый процесс графически можно описать только убывающей кривой (плавно ли, резко ли, но убывающей), то второй процесс может описываться и возрастающей, и убывающей кривыми.

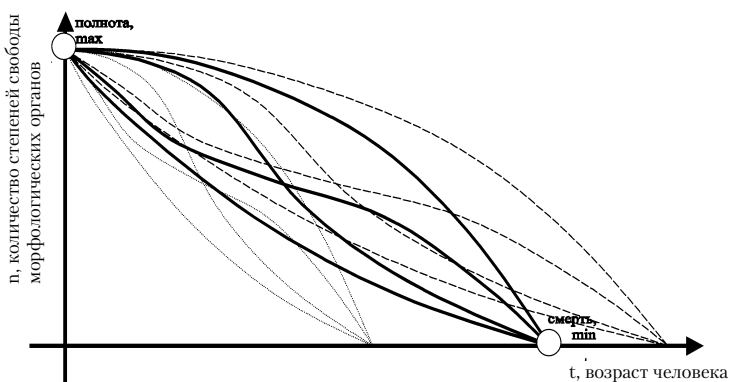


Рис. 1. График возможных состояний телесной реальности человека в течение жизни

Если говорить о душевно-духовной реальности человека, график жизни может быть более вариативным. Рассмотрим крайние случаи.

Очевидно, что все три варианта графика на начальном этапе возрастающие (на рис. 2 — до первой вертикальной пунктирной линии), что соответствует первому периоду жизни человека — раннему детству. В это время обретение

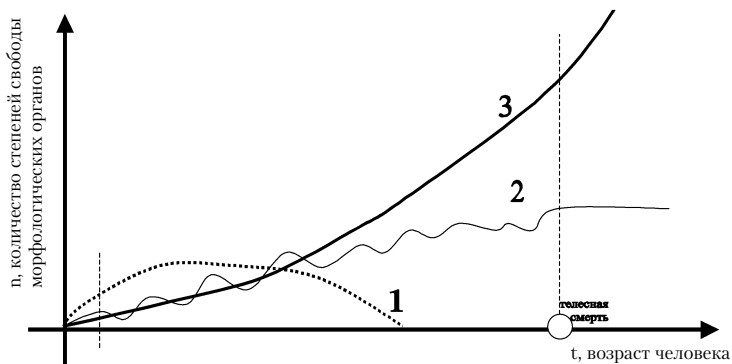


Рис. 2. График возможных состояний душевно-духовной реальности человека в течение жизни

функциональных органов маленького человека (координация движений, речь, элементарные навыки и т.д.) зависит от родного взрослого, несущего ответственность за становление этого ребёнка. На этом этапе становление человека в большей степени находится в воле других людей, нежели в его собственной воле. В дальнейшем становление, обретение функциональных органов постепенно переходит во власть свободной воли самого человека, и тогда он либо принимает на себя ответственность за собственное душевно-духовное становление, либо нет.

График 1 (пунктирная линия) на рисунке 2 соответствует жизни человека, не принявшего на себя такую ответственность. Он может растерять все обретенные ранее с помощью других людей функциональные органы. Его душевно-духовная смерть может наступить раньше телесной. Такой человек зависим от собственных страстей.

График 3 (жирная сплошная линия) соответствует жизни человека, которого в христианстве принято называть праведником. Это человек, устремлённый к высшим ценностям. Он употребляет всю свою свободную волю для собственного непрерывного душевно-духовного роста (спасения).

График 2 (тонкая сплошная линия) соответствует наиболее часто встречающемуся типу человека, в жизни которого

го были и падения (точки максимумов на графике, моменты утери обрётённых функциональных органов, например совести), и подъёмы (точки минимумов на графике, моменты раскаяния в содеянном).

С.С. Хоружий определяет¹ перечисленные состояния как: 1) противоестественное (зависимое, страстное, одновекторно направленное к низшему), 2) естественное (многовекторное) и 3) сверхъестественное (свободное, бесстрастное, одновекторно направленное к высшему, синергийное).

Мы столь подробно рассматриваем целостную природу человека, ибо она и процесс её становления, на наш взгляд, представляют основной интерес для науки педагогики.

Сведём всё вышеизложенное в схему.

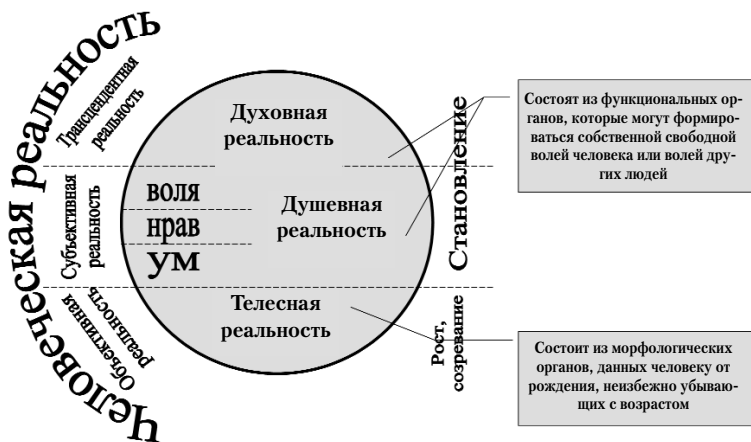


Рис. 3. Структура человеческой реальности

Совершенно очевидно, что привычные для педагогики понятия «знания», «умения» и «навыки» служат обозначениями обретаемых (формируемых) функциональных органов, а понятия «обучение», «воспитание», «образование» обозначают основные процессы обретения (формирования)

¹ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. Аскетическое учение о человеке в богословском и философском освещении. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 99.

этих органов. Обретение и формирование функциональных органов есть становление человека, а «образование — это путь и форма становления целостного человека»¹. Существует огромное количество выявленных и невыявленных факторов, явно или неявно, прямо или косвенно влияющих на этот процесс. Все эти факторы и сам процесс, видимо, и составляют предмет педагогической науки.

Таким образом, под **педагогической реальностью мы понимаем процесс становления целостного человека и всё, что на этот процесс влияет**. Мы не стали вслед за В.И. Слободчиковым употреблять здесь понятие «образование» из-за неоднозначности его толкования. Логично утверждать, что именно **педагогическая реальность — предмет педагогики как науки**. В эти определения вполне вписывается изложенное выше многообразие определений предмета педагогики как науки. Мы полагаем, что понятие «педагогическая реальность» — наиболее общее понятие, охватывающее всё многообразие изучаемых педагогикой предметов, процессов, явлений, систем и т.д., как уже исследованных и описанных, так и ещё не открытых и не изобретённых.

Итак, объект педагогики (психологии) — человек как целостная реальность, а её предмет — педагогическая реальность. В свою очередь, педагогическая реальность — объект частных разделов (отраслей) педагогики.

Знания Дисциплина	Объект	Предмет
Педагогика	Человек	Педагогическая реальность
Частные разделы педагогики	Педагогическая реальность	Частные аспекты педагогической реальности

Мы уже приводили определение реальности, в котором присутствует её деление на объективную и субъективную. И такое деление, очевидно, оправдано. Более того, оправдано

¹ Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 3. С. 9.

деление реальности на объективную, субъективную и трансцендентную. И.А. Колесникова такое деление применяет к педагогической реальности: «В онтологии человеку дана реальность. Она дана в трёх ипостасях или на трёх уровнях. Это реальность объективная, которая находится вне нас, вокруг. Это реальность субъективная, которая живёт в нас и между нами, когда мы обмениваемся ценностями и смыслами своих внутренних миров. Это трансцендентная реальность, которая не дана тому или иному виду субъекта до тех пор, пока он не выйдет за пределы своего бытия. И в своей педагогической деятельности человек занимался тем, что осваивал способы того, как узнать об этой реальности, передать знания другому, совершенствоваться на основе этого знания. И всё это фактически дало три модели, три образца, три онтологически обусловленные парадигмы. Их можно назвать по-разному. Я назвала их технократической, гуманитарной и парадигмой традиции. В парадигму традиции входят как бы три такие составные части. Это традиция этническая, традиция эзотерическая и традиция религиозная в различных конфессиональных вариантах»¹. Соглашаясь с делением педагогической реальности на три части (термин «ипостаси», видимо, здесь не вполне корректен), мы полагаем, что разумно в качестве критерия такого деления положить основания, на которых осуществляется познание этих трёх частей реальности, трёх областей бытия. Эти основания таковы: в основе познания объективной реальности (мира, твари) лежит опыт человеческий; в основе познания трансцендентной реальности (Бога, Творца) лежит Откровение как опыт Бога, данный человеку; в основе субъективной реальности (человека, его внутреннего мира, его творений, утвари) лежит сочетание опыта человеческого и Откровения. Таким образом, реальность с точки зрения познания делится на области естественную (тварную, мирскую), гуманитарную (человеческую) и религиозную

¹ Колесникова И.А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 148.

(Божественную)¹. Совершенно очевидно, что мы принимаем положение о том, что человеческая реальность делится на телесную (сочетающуюся с объективной) душевную (сочетающуюся с субъективной) и духовную (сочетающуюся с трансцендентной). С полной очевидностью можно говорить применительно к педагогической реальности о многообразии её структуры, состоящей из педагогической объективной реальности, педагогической субъективной реальности и педагогической трансцендентной реальности.

Продуктивно деление И.Д. Фруминим педагогической реальности на явную и неявную (скрытую), хотя грань между ними нечёткая и подвижная. Вполне логично предположить, что явную педагогическую реальность составляют выделенные Н.В. Кузьминой компоненты педагогических систем, а неявную педагогическую реальность составляют выделенные В.С. Мухиной «исторически обусловленные реальности существования и развития человека». Неявная педагогическая реальность (*hidden curriculum*) является «вместилищем» для явной реальности.

Таким образом, педагогическая реальность чрезвычайно многообразна, многомерна и многослойна.

Педагогическая реальность		Педагогическая реальность			
		объективная	субъективная		
			телесная	душевная	духовная
	явная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности			
	неявная (скрытая)				

С.Л. Франк говорит о том, что «реальность есть по самому существу нечто иное, чем всякое частное содержание, улавливаемое в понятии; её существо состоит именно в её

¹ Подробнее см.: Шпаков А.Э., Касатиков Алексей *прот.*, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России: Монография. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005.

конкретности — в том, что она есть конкретная, полновесная, самодовлеющая *полнота* (курсив мой. — А.О.) — в отличие от отвлечённого содержания, в котором объект мысли определяется как нечто частное через отличие его от «иного» и усмотрение его отношения к этому иному»¹.

Если принять как аксиому, что всякая (в том числе и педагогическая) реальность обладает «первичным единством» и «всеобъемлющей полнотой» (С.Л. Франк), то возникает необходимость решить ключевую для педагогики **проблему**: *как моделировать полноценную (обладающую полнотой) педагогическую реальность и как определять (выявлять, описывать) полноту уже существующей?* Решению этой проблемы и посвящено наше исследование.

Положение С.Л. Франка, процитированное выше, распространяется и на педагогическую реальность, но её сегодняшнее многообразие страдает *отсутствием полноты* как в практике, так и в науке. Суть проблемы — в отсутствии педагогической концепции или модели, при помощи которой можно было бы выявлять недостачу полноты («тонкие» места) педагогической реальности (теорий, систем, процессов, событий, состояний, переживаний и т.п.) или моделировать реальность, изначально такой полнотой обладающую. А концепцию, обладающую полнотой, невозможно построить без наличия метода, гарантирующего эту полноту. Привычные методологии вряд ли здесь помогут. Диалектика во многом потеряла актуальность с уходом от марксизма. Но даже если бы она оставалась актуальной, то как метод моделирования полноты реальности посредством «разрешения противоречий» она вряд ли бы была приемлемой по причине её требования *ликвидации* противоположностей, *исчезновения* крайностей, какими бы привлекательными они ни были. Поэтому мы обращаемся к более традиционному, хотя и непривычному для современной науки методу **антиномизма** или **антиномического (антиномистического) монодуализма** как «основоположному принципу, образующему само существо

¹ Франк С.Л. Реальность и человек. СПб.: Наука, 1997 (<http://www.realnost.ru/frank/realnost04.php>).

конкретной реальности» (С.Л. Франк). Нильс Бор называл такую методологию нетривиальной и показал, что на ней может базироваться и квантовая механика, и теория относительности. Во многом именно антиномизм стал основой современной синергетики. Попыткой перенести эту методологию на гуманитарную почву педагогики и является данное исследование, посвящённое созданию *основ моделирования обладающей признаком полноты (целостной, полноценной, полновесной) педагогической реальности на основе методологической идеи антиномизма.*

Цель работы — разработать теорию моделирования многомерной (многоосевой) педагогической реальности, мировоззренческой основой которой является антиномический подход. Такой подход, на наш взгляд, позволяет избежать крайностей и получить модель, обладающую полнотой и целостностью. Путь создания такой концепции можно было бы условно сравнить с созданием физической теории Великого объединения, включающей в себя известные теории четырёх фундаментальных взаимодействий. Можно сказать, что этот подход позволяет органично объединить известные педагогические теории и концепции. Такой подход может, на наш взгляд, помочь в решении и более частных проблем, таких, как создание надидеологической концепции моделирования педагогических теорий и систем и поиск способов взаимодействия научной и религиозной педагогических школ. Полнота, цельность, непрерывность (сплошность) описания педагогической реальности зависит от двух факторов: а) *от полноты определения набора (совокупности) осей (аспектов) её описания* и б) *от правильности определения антиномических крайностей внутри каждой оси (аспекта).* Примером многоосевой модели для нас послужила монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна, охватывающая все грани человеческой неповторимости. Дихотомические оси, предложенные им (пространственно-временные ориентации, потребностно-волевые переживания, содержательная направленность деятельности, уровни освоения деятельности, формы реализации деятельности), впол-

не соответствуют заявленной нами методологии антиномизма, так же как и сам подход (монистическая многомерность).

Исходные методологические позиции. Методологическая основа исследования — *антиномизм*, или *антиномический (антиномистический) монодуализм* в качестве метода познания реальности как «конкретной, полновесной, самодовлеющей полноты» (С.Л. Франк). Антиномия в переводе с греческого означает противоречие между двумя положениями, каждое из которых одинаково логически доказуемо. Термин «антиномия» ввёл в 1613 году немецкий философ Р. Гоклениус, хотя противоречивый характер мышления был обнаружен ещё античными философами. Так, в Греции эта методология не была развитой, хотя и была известна античности задолго до Рождества Христова (Евбулид, Хрисипп, Филет Косский, Диодор Кронос, Гераклит, Платон, Зенон Элейский). Священное Писание, в особенности текст Нового Завета, выстроено преимущественно на антиномиях. В учении Иисуса Христа любовь и сострадание Бога сочетаются с Его строгой справедливостью (Мф. 5.45; 11.20–26; 20.1–16; 25.14–30), жизнь обретается через смерть, радость — через страдание, мир — через борьбу, самореализация — через самоотречение, крест позора становится средством завоевания людских душ (Лк. 14.25–33; Ин. 12.24–26; 12.32; 16.20,33 и др). Эта методология лежит в основании православных догматов (догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Боговоплощении) и учения Отцов Восточной Церкви эпохи Вселенских Соборов (св. Афанасий Александрийский, св. Василий Великий, св. Григорий Нисский, св. Григорий Богослов, св. Дионисий Ареопагит, св. Григорий Палама и др.), в основании более позднего западного христианского богословия (Сёрен Кьеркегор, Карл Барт, Эмиль Бруннер, Рейнхольд Нибур). Антиномизм явился основой учения о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского и учения об автаркии Г.С. Сковороды. Немецкая классическая философия не обошла этот вопрос стороной (И. Кант, Г. Гегель), хотя говорить о значительном влиянии этой методологии на западный рационализм не приходится. Антино-

мизм — методологическая основа религиозной философии священника Павла Флоренского и протоиерея Сергия Булгакова, В.И. Несмелова и С.Л. Франка, кн. Е.Н. Трубецкого и Н.А. Бердяева, Вл.Н. Лосского и А.Ф. Loseва. Из современных отечественных философов продолжателями традиции являются С.С. Хоружий и отчасти Г. Померанц.

На антиномизме и парадоксальности построены основные теории неклассической физики (Н. Бор, В. Гейзенберг, М. Борн, А. Эйнштейн), периодический закон Д.И. Менделеева.

В отечественной педагогической мысли влияние антиномизма заметно в трудах протопресвитера Василия Зеньковского, но идея системно использовать антиномизм в педагогике и психологии возникла уже в наше время у священника и психолога протоиерея Бориса Ничипорова, чьи исследования были прерваны его внезапной кончиной в декабре 2003 года. То, что эта идея родилась в недрах православной педагогики, не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*. К сожалению, этот подход в отечественной педагогике практически не реализован. В зарубежной литературе нам известна только работа немецкого профессора Р. Винкеля¹.

Теоретическую основу исследования составляют философское положение о реальности как «всеобъемлющей полноте и как основе объективной действительности, существо которой образует антиномистическое двуединство тождества и различия, полноты и отрешённости» (С.Л. Франк), а также теории, концепции и модели двух направлений: те, в основе которых лежит идея многомерности или многослойности педагогической реальности, и те, в основе которых идея антиномизма и баланса.

К первой группе относятся: многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека (В.С. Мухина), многокомпонентная модель педагогичес-

¹ Winkel R. Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf, Schwann, 1988.

кой системы (Н.В. Кузьмина), монистическая концепция многомерного развития личности (В.Ф. Моргун), теория дидактических многомерных инструментов (В.Э. Штейнберг). В исследовании также использовались идеи: межпарадигмальной рефлексии в познании многомерной педагогической реальности (И.А. Колесникова), многослойности скрытой педагогической реальности (И.Д. Фрумин), многомерной матричности дидактических инструментов (В.В. Гузеев), многокомпонентности профессиональной педагогической позиции (В.П. Бедерханова), многокомпонентности педагогического мастерства (И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич).

Ко второй группе относятся: идея интедиффии (интеграции + дифференциации) образования (В.Ф. Моргун), принцип совместно-разделённой дозированной деятельности (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Э.В. Ильенков), идеи антиномизма педагогики и онтологической психологии (протоиерей Борис Ничипоров, протоиерей Евгений Шестун), идея динамического баланса в педагогике (П.В. Скулов). В работе также использовались: идея антиномизма хронотопа (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко), идея о переносе на образовательную почву антиномизма автаркийного подхода Г.С. Сковороды (И.А. Зязюн), парадокс «сложности простоты» при уплотнении учебных знаний (А.К. Сухотин), идея интегративного знания и полиморфизма знания (С.Ф. Клепко).

АКСИОМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ: ЦЕЛИ И СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные образовательные стратегии

Данная часть работы является её аксиоматической основой. Её необходимость обусловлена тем, что различные мировоззренческие системы порождают принципиально разные, порой взаимоисключающие педагогические теории и практики. Время советского единообразия педагогических взглядов и убеждений прошло, и поэтому перед началом изложения гуманитарных (в том числе и педагогических) научных взглядов есть необходимость определить понятия и чётко обозначать свою мировоззренческую позицию.

Согласно теории педагогической системы Н.В. Кузьминой один из компонентов любой педагогической системы — проектировочный, суть которого составляют педагогические цели¹. И если в недавнем прошлом любой педагог без запинки мог сказать, что «цель советского образования — формирование всесторонне развитой гармоничной личности, будущего строителя коммунизма», то сегодня отсутствие государственной позиции в этом вопросе привело к вакууму целей образования. Мало того, в учительском сознании произошла странная подмена — образовательные средства стали образовательными целями. Ещё совсем недавно было ясно, что умения читать, писать, считать есть средства, а цель — воспитать человека. Сегодня учителя повсеместно (и в столице, и в станице) отвечают, что научить читать, писать, считать и т.д. — главная цель их работы. А на вопрос «А должно ли волновать учителя *то, что* читает, пишет и считает их воспитанник?» многие отвечают отрицательно. Отсутствие госу-

¹ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 13.

дарственной идеологии и национальной идеи, закреплённое 13-й статьёй Конституции РФ, привело к отсутствию государственного заказа системе образования, который должен быть сформулирован в виде ясных образовательных целей. Отсутствие целей приводит к отсутствию стратегий образования или их путанице. Ясные цели есть условие порядка, и эта аксиома вполне применима к сфере образования.

С другой стороны, провозглашённый плюрализм идеологий и целей приводит к растаскиванию целей образования в разные, порой противоположные стороны: одни «формируют личность», другие «воспитывают индивидуальность», третьи «взрачивают конкурентоспособность», четвёртые «адаптируют к реалиям» и т.д. А бедный руководитель школы пытается зачастую соединить всё это воедино, не вникая в то, что разные образовательные цели диктуют принципиально взаимоисключающие стратегии. Для нашего общества актуальны, на наш взгляд, три. Они основываются на различных мировоззренческих основах, которые в разные исторические эпохи были по сути государственными. Но, поскольку они принципиально различны, рассмотрим каждую стратегию в отдельности.

Основа каждой образовательной стратегии — понимание природы человека (и в первую очередь природы ребёнка).

Стратегия первая: «tabula rasa». Суть этой образовательной стратегии в том, что ребёнок от рождения есть «чистый лист» (*tabula rasa*), «бесформенный кусок глины», «незаполненный бланк», «несформированный индивид». При этом *все индивиды одинаковы* в своей «незаполненности», «несформированности», «бесформенности», «чистоте листа». Мало того, *в ребёнке от рождения нет ни доброго, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного, ни духовного, ни бездуховного*, а добрым или злым ребёнок становится в зависимости от того, какие взрослые руки формируют эту «бесформенную глину» или заполняют этот «чистый лист». ***Все дети равны в своей чистоте, бесформенности (несформированности).*** В «добрых» руках (и сердцах) ребёнок ста-

новится (формируется) добрым, в «злых» — злым. Одним словом, «кого надо, того и наформируем». Наиболее ёмко эта позиция выражена, на наш взгляд, у выдающегося мыслителя, последовательнейшего марксиста Э.В. Ильенкова: «<...> процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей *до, вне и совершенно независимо* (курсив мой. — А.О.) от этого материала»¹ или «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным, в общем и целом можно охарактеризовать так: *всё человеческое в человеке* — то есть всё то, что специфически отличает человека от животного, — представляет собою на 100% — не на 90 и даже не 99 — результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»². Стратегия «*tabula rasa*» заключается в том, что *становление человека происходит путём его внешнего формирования* (придания формы бесформенному) *другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры*. Основная роль педагога — это педагогическое воздействие на формируемого человека и создание культурной человеческой среды, необходимой для его формирования, и тогда «талантливым становится любой человек с биологически нормальным мозгом, если ему посчастливилось развиваться в нормальных человеческих условиях»³. Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

Следует заметить, что эта стратегия свойственна не только советскому, но любому материалистическому мировоззрению. Но в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистичес-

¹ Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М.: Политиздат, 1991. С. 397.

² Ильенков Э.В. *Школа должна учить мыслить*. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.

³ Ильенков Э.В. *Психика и мозг* // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 151.

кое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «формирования **всесторонней** гармоничной личности» и иметь «моральный кодекс».

Таким образом, *образовательная цель общества с материалистическим мировоззрением (идеологией) — **формировать** человека, нужного (или удобного) этой идеологии.*

Стратегия вторая: «доброе семя». Суть этой образовательной стратегии в том, что в ребёнке от рождения потенциально заложено доброе, чистое и светлое начало. Ребёнок от рождения непорочен и безгреховен. ***Все дети равны в своей безгреховности и непорочности.*** И всё зависит от того, в какую «почву» упадёт это «семя» и сможет ли оно прорасти в ней. Кривым дерево становится не по причине «кривизны» семени, а по причине «кривизны» условий, в которых оно произрастает. При таком подходе основные педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых он растёт. Согласно этой стратегии, ребёнок не может быть от рождения капризным или упрямым, так как капризы и упрямство есть приобретённые следствия неправильных педагогических условий. «Лечить» от капризов и упрямства необходимо не ребёнка, а «почву», которая деформировала «доброе семя». Такая стратегия, которую можно назвать гуманистической, практически полностью исключает наказания. Педагог должен всячески поощрять любое внутреннее самодвижение ребёнка, стимулировать его, поддерживать и корректировать. Она родилась не сегодня, ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит. <...> Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач — не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы»¹.

¹ Сковорода Г.С. Соч. В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

Гуманистическая педагогика — это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на *само-*: *самоактуализация*, *самореализация*, *самоопределение*, *саморазвитие*, *самодетальность* и пр. «Смысл гуманизации образования — это конструктивное самоизменение людей»¹. В постсоветские времена такая педагогическая стратегия связана, в первую очередь, с именем О.С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: равенстве, свободе выбора, толерантности, лояльности и реализации разнообразных интересов. «Высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования — обеспечить свободу ребёнка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору»², «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества — это главная цель образования человека XXI века»³. И ещё: «Гуманистический взгляд на систему воспитания связан с созданием условий для человека с целью освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни»⁴.

Таким образом, *образовательная цель сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) — создать условия выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека*. «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»⁵. Именно эта

¹ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

² Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84.

³ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёмной. М.: Бонфи, 2002. С. 27.

⁴ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁵ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 85.

стратегия в настоящий момент во многом близка к официальной, что закреплено в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Стратегия третья: «по Образу и Подобию». Суть этой образовательной стратегии в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе (чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная стратегия направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»¹. «Человек как существо духовное глубоко болен и ему нужен Христос Спаситель»². Повреждённость одного человека, в том числе и новорождённого младенца, непохожа на повреждённость другого. Все здоровые люди одинаковы, а болен каждый своей болезнью. Один «болен» упрямством, другой — капризностью, третий — ещё чем-либо. ***Все дети неодинаковы, ибо у каждого своя индивидуальная «повреждённость» полноты природы.*** Возможности становления *разных* людей *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»³. Такую стратегию правильно было бы называть не просто христианской, а православной. ***Цель православного воспитания состоит в восстановлении полноты,***

¹ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, Папы Римского, 2001. С. 206.

² Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд: Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Выпуск 4. Студия «Духовное образование».

³ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

исцелении, спасении человека, цельности его душевного и духовного здоровья. А это путь к «здравию как отсутствию недуга, болезни»¹. И тогда трудно не согласиться с профессором А.И. Осиповым, утверждающим, что такая **цель воспитания обуславливает две простые воспитательные задачи**: «а) поверить в то, что человек «болен» и его надо «лечить»; б) научить человека бороться со всем дурным, что есть в нём самом»². По его же словам, вся разница в воспитательных подходах состоит в том, что «больной ищет здоровья (а значит, ищет пути, как стать лучше, чище, добрее), а здоровый ищет наслаждений, удовольствий и развлечений (которые вряд ли делают человека лучше)»³. Да, человеку (а тем более ребёнку) очень трудно согласиться с тем, что он не вполне здоров, с тем, что он неполноценен. Но с православной точки зрения это единственный путь **восстановления полноты (полноценности) человека, исцеления (восстановления цельности) человека** ради того, чтобы «сделать человека святее, а не богаче»⁴. «Подлинное величие человека не в его бесспорном родстве со вселенной, а в его причастности Божественной полноте, в сокрытой в нём тайне «образа» и «подобия». <...> Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»⁵.

Сравнительный анализ основных образовательных стратегий

Проведём сравнительный анализ образовательных стратегий, выделив аспекты, важные для образования и педагогики. Первую, **материалистическую стратегию** мы будем рассматривать в том варианте, который можно назвать советским, или коммунистическим. Вторую стратегию можно считать **гуманистической**, или **либерально-гуманистической**.

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Прогресс, 1994. С. 1684.

² *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни.

³ Там же.

⁴ *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 53.

⁵ *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

Третья стратегия соответствует **христианской** мировоззренческой основе и соответствует **православному** мировоззрению. Эта оговорка необходима, ибо либерально-гуманистическая стратегия вполне совместима с протестантским мировоззрением.

Аксиоматика видения изначальной природы ребёнка.

Разные аксиоматические основания во взглядах на природу человека (и в особенности ребёнка) порождают разные педагогики, разные психологии. Даже ответы на вопрос о происхождении человека приводят к различным педагогикам. В одном случае «обезьянье» поведение человека можно оправдывать происхождением (дескать, зов предков), в другом — такое поведение есть порча Образа и требует покаяния и исправления.

Разберёмся в принципиальных различиях, обуславливающих взаимоисключаемость стратегий. Согласно советской стратегии разные дети от рождения *одинаковы* в своей чистоте (несформированности, незаполненности). Наиболее образно эту мысль, на наш взгляд, выразил экс-президент РАО А.В. Петровский: «Да, научная психология отвергает врождённость способностей. Способности — это психические особенности человека. Однако на свет человек появляется без психических свойств, а лишь с общей возможностью их приобретения. Так, изготовленная на заводе индукционная катушка, через которую ещё не пропускали тока, не обладает пока ещё магнитными свойствами, содержит в себе лишь общую возможность намагничиваться, а также имеет ряд индивидуальных характеристик, которые могут проявиться только в процессе её использования. Подобно тому как с включением электрического тока возбуждаются электромагнитные свойства катушки и проявляются её технические качества и достоинства, человеческий мозг в результате столкновения с действительностью начинает отражать окружающий мир. В процессе психической деятельности он обнаруживает свои индивидуальные качества и достоинства (т.е. способности), которые реально не существовали до

этого. Прежде всего, в этом смысле можно сказать, что способности не являются врождёнными»¹.

Либерально-гуманистическая стратегия принципиально расходится с положением о том, что человек от рождения чист и бесформен (а поэтому его надо формировать). Эта стратегия утверждает иное: во всех детях изначально заложено «доброе» семя и качество его взращивания (педагогической поддержки) зависит от условий, в которое оно попало. Между тем у первых двух стратегий есть очевидное сходство. Это знаменитое «Мы все равны» и «Человек — это звучит гордо». Идея *равенства* порождает идею *конкуренции* и *соревновательности*. Обратим внимание на то, что и конкурентность в либерализме, и соревновательность в коммунизме — значимые педагогические средства личностного роста человека. И в этом отношении разница между «конкурентной борьбой» и «социалистическим соревнованием» невелика, ибо и то и другое направлено на «отстаивание индивидуальности». Классическая формула «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (ставшая в гуманистических педагогических кругах не менее бесспорной, чем «Свобода. Равенство. Братство») с одинаковым успехом используется и либеральными педагогами, и «коммунистическими». «В рамках лично-сти ориентированного образования принцип индивидуализма получает вторую жизнь, наряду с такими вечно живыми ценностями, как Свобода, Демократия, Саморазвитие»². Приведём некоторые значимые для наших рассуждений принципы индивидуализма: «...В моральном и правовом отношении *все индивиды равны и равноценны* в своих правах и обязанностях перед сообществом; естественная природа человека даёт *основание для веры в изначальную доброту* (курсив наш. — **А.О.**) и порядочность человека»³. Коль речь идёт о *вере* в определённую природу человека, то можно эти положения счи-

¹ Петровский А.В. Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992. С. 313.

² Крылова Н.Б. Индивидуализм // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 39.

³ Там же. С. 38.

тать аксиоматикой гуманистическо-индивидуалистической либеральной стратегии. Совершенно очевидно, что такая стратегия легко сочетается с протестантским мировоззрением, провозгласившим главным «учение об оправдании верой и *равенство* (курсив мой. — А.О.) верующих перед Богом»¹.

С православной же позиции идея равенства есть посыл ложный, ибо установка на «отстаивание индивидуальности» заменяет установку заботы и доминанты на другого, установка потребления заменяет установку даяния. Это приводит, с одной стороны, к инфантилизации общества, которая понимается как потеря роста ответственности, а значит, взросления, и, с другой — к замене понятных установок любви, дружбы, заботы и уважения лукавой установкой толерантности и лояльности. Православное мировоззрение *верит* в то, что человеческая природа нарушена. Говорить об изначальной природной доброте и порядочности для нарушенной природы не приходится, ибо эта «повреждённость человека настолько сильна, что носит наследственный характер»². Поскольку человеческая природа больна и греховна, то все люди изначально *неравны* и *неодинаковы*, ибо все здоровые люди — одинаковы, а каждый больной — болен по-своему. На соревнованиях по штанге спортсменов делят по весовым категориям (ввиду неодинаковости их возможностей поднятия тяжестей), и в этом есть спортивная справедливость, так же и в православной стратегии для исцеления одних нужен «санаторий», а для других — «хирургическое вмешательство». Одним для исцеления или исправления необходимо поощрение и поддержка, иным — наказание и порицание. В рамках православной стратегии к наказаниям относятся иначе, чем в гуманистической, породившей идею свободного воспитания. «Наказание — это воспитательное средство, которое помогает ребёнку удержаться от дурного»³. Соответственно право-

¹ Р.В. Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.

² Осипов А.И. Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Выпуск 1. Студия «Духовное образование».

³ Шестун Евгений, протоиерей. Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004. С. 61.

славное понимание педагогической справедливости иное: справедливость — это *разное* отношение к *разным* людям.

Гуманистическая и советская стратегии, веря в изначальное равенство и полноценность людей, ведут их к индивидуальности (непохожести) и в этом видят одну из своих целей. Православие ведёт своих изначально различных в своей неполноценности и болезненности (и поэтому «человек» гордо не звучит) чад к единству во Христе, к похожести на Христа. И в этом есть цель и евангельский путь православно-го образования. Первые две стратегии — это путь от равенства (одинаковости) к непохожести (индивидуальности), третья — это путь от неодинаковости (как признака неполноценности) к единству, целостности и полноте во Христе. Это стремление делает людей схожими между собой в праведности и святости, ибо происходит их приближение к Образу Божию. Восстановление полноты есть изживание ущербности, проявляемой в грехе и страстях. Ущербность есть небытие, есть нехватка полноты, есть разрыв целостности, и ущербность у каждого своя. И поэтому несхожесть людей в отсутствии полноты (в грехах, в пороках) есть знак удалённости от Образа Божия. Но такая несхожесть не имеет ничего общего с истинным пониманием индивидуальности. «Индивидуализация душевной жизни есть кардинальная и глубочайшая инверсия индивидуального духа, пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, которая зачастую складывалась не по воле, а по неведению самого человека. В свете высших смыслов и высших ценностей (убеждений, верований, жизненных принципов) любой фрагмент своей самости, любая душевная способность проходят испытание на подлинность, истинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего «я» человека. В этом — суть, смысл, ценность и назначение человеческой индивидуальности»¹.

Возвращаясь к странной аналогии академика А.В. Петровского, можно сказать, что все исправные, нормально

¹ Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // <http://www.portal-slovo.ru>.

функционирующие индукционные катушки *одинаковы* по признаку полноценности и неиспорченности, а неисправные (испорченные) — *различны* ввиду многообразия возможных поломок. С православной точки зрения принципиальное различие стратегий заключается в том, что «больной человек ищет здоровья, а здоровый (или мнящий себя таковым) ищет наслаждений»¹.

Образовательная тактика и образовательный идеал.

Различие изначальных аксиоматических установок на природу человека и образовательные цели порождают разные образовательные **тактики**. Под тактикой мы понимаем совокупность средств и приёмов для достижения намеченной цели. Так, советская педагогика сосредоточивала педагогические средства на формировании человека путём прямого внешнего воздействия и/или путём косвенного воздействия через «рукотворное» пространство человеческой культуры. Гуманистическая педагогика направляет педагогические усилия не на растущего (становящегося) человека, а на условия (развивающая среда, ситуация выбора, договорные отношения), в которых он растёт. Православная же педагогика направляет свои средства на возвращение всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём. Очевидно, что совместить подобные тактики невозможно.

У каждой из педагогик есть свой **образовательный идеал**, своё понимание того, каким должен стать человек. И мы согласимся с Э.В. Ильенковым в том, что «идеал — это представление об итоговом совершенстве человеческого рода»². В советской педагогике — это «всесторонне развитая гармоничная личность». Вот только *сколько* этих «*всех сторон*» у личности, договориться, видимо, не успели — эпоха закончилась. В либерально-гуманистической педагогике — это «свободная, успешная, конкурентоспособная индивидуальность», а сама педагогика определяется как «деятельность,

¹ Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд: Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Выпуск 4. Студия «Духовное образование».

² Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 204.

способствующая становлению свободной индивидуальности»¹. В православии этим образом и образом является Иисус Христос. «Сущность христианства состоит в Богочеловечестве, в обожении (теозис) человека, что и есть его спасение. Иисус Христос есть истинный Бог и истинный человек»². А уж какой из этих идеалов *конкретнее и понятнее*: «всесторонняя личность», «свободная индивидуальность» или евангельский образ Христа, детально изображённый в Священном Писании, судить не берёмся. Апостол Павел определяет ясно и недвусмысленно: «В Нём обитает вся полнота (πληροα) Божества телесно» (Колос., 2; 9).

Общественный идеал и тип регуляции общественных отношений. Для различных мировоззренческих установок будет различным и **общественный идеал**. Под этим термином мы понимаем оптимальное устройство социальных отношений. А создание оптимальной системы отношений будет педагогически целесообразным для любой стратегии. Принципиальное различие устройства социальных отношений в стратегиях будет заключаться в различном соотношении между «я» и «мы», между «личным» и «общественным».

В советской педагогической стратегии «мы» стоит над «я» («Раньше думай о Родине, а потом о себе»), а в гуманистической, наоборот, «я» над «мы». В православном мировоззрении установлено антиномическое равновесие или баланс между «я» и «мы» («Спасись сам и вокруг тебя спасутся другие»). Эти различия общественных идеалов блестяще сформулировал С.Л. Франк в книге «Духовные основы общества»³. Предел мечтаний для советской педагогики — здоровый *коллективизм*, в котором происходит формирование и/или «переплавка» человека. Основа отношений между людьми — принятые в этом коллективе законы, устав, регламент, причём они первич-

¹ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семёной. М.: Бонфи, 2002. С. 37.

² Ильин В.Н. Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С. 6–7.

³ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 37–103 (часть первая «Онтологическая природа общества»).

ный (но внешний) регулятор этих отношений. Ключевые слова коллективистской педагогики, характеризующие педагогические отношения, — «товарищ» и «регламент».

В гуманистической педагогике «ребёнок и педагог (взрослый вообще) являются *равноправными* (курсив мой. — А.О.) носителями договорного содержания образования, они сообщаются и одновременно на основе своих субъективных позиций выстраивают общее образовательное пространство, и характер их взаимоотношений всегда носит субъект-субъектный характер»¹. Ключевые слова гуманистической педагогики «партнёр» и «договор» увязаны в принцип: «...ребёнок сам выбирает себе партнёра по договору, тем самым он берёт на себя ответственность не нарушать принятых при совместном обсуждении договорённостей»². Педагогами с гуманистической позицией договор воспринимается как фактор доверия: «В образовательном договоре педагог избирается в качестве доверенного лица»³.

С точки зрения православной стратегии и регламент, и договор есть различные формы *внешнего* регулирования отношений между людьми, если в этих отношениях отсутствует внутренний регулятор — доверие и любовь. В первых двух стратегиях, для которых коллективизм и партнёрство являются образцами социального устройства, первичными основаниями регуляции педагогических отношений служат регламентации и договорённости. Ключевые слова христианской православной стратегии: «брат», «любовь» и «доверие». При этом «братство снимает оппозицию *индивидуализм — коллективизм*»⁴ или, как мы выше её обозначили, *партнёрство* («я» над «мы») — *коллективизм* («мы» над «я»). Это реализуется посредством основного педагогического механизма — **послушания**, которое вместо гуманистичес-

¹ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 199.

³ Там же.

⁴ Ничипоров Борис, протоиерей. Времена и сроки. Кн. первая: Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 170.

кого равенства воплощается в принципе иерархичности, суть которого в том, что младший слушается старшего, а старший несёт ответственность за младшего. Равноправное партнёрство рано или поздно неизбежно приводит к нарушению пятой заповеди, а непочитание старших определяется как хамство¹. Социальный педагогический идеал православной стратегии — соборность, которую С.Л. Франк определяет как «органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей. Поэтому эти две инстанции, единство целого и самостоятельность каждой из его частей, не конкурируют здесь между собой, не стесняют и не ограничивают одна другую»².

Справедливости ради заметим, что сходство советской и православной стратегий в том, что условием нормального существования человека в обществе является необходимость даяния другому. Это не есть сходство православия и тоталитаризма. Скорее, указанная черта советской стратегии есть следствие того, что она развивалась на исторической почве, в течение многих веков возделанной православием. Эта черта советской идеологии выделяет её из прочих идеологий, признанных тоталитарными. Правда, в советской и православной стратегиях это выражено в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек «растёт» там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»³. В православии это выражено более кратко: «Моеё есть то, что я *отдаю* другим» (св. Максим Исповедник). Либерально-гуманистическая стратегия пользы даяния не отвергает, но во главу угла всё же ставит потребление.

Для наглядности сведём изложенное выше в сравнительную таблицу, выделив в ней отличия актуальных для нашего Отечества стратегий образования, основанных на различных мировоззрениях.

¹ Медведева И., Шишова Т. За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243–249.

² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

³ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

Таблица 1

Признак для сравнения	Мировоззренческая основа		
	Либерально-гуманистическая	Материалистическая (советская)	Христианская
Взгляд на изначальную природу ребёнка	В ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое	Ребёнок есть «чистый лист» (tabula rasa), в нём от рождения нет ни доброго, ни злого	В ребёнке от рождения есть и доброе, как отражение образа Божия, и злое, как следствие повреждённости человеческой природы
Цель образования	Создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека	Формирование всесторонне развитой гармоничной личности — будущего строителя коммунизма	Восстановление в человеке утраченного в грехопадении образа Божия
Образовательная тактика	Педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых он растёт	Становление человека путём его внешнего формирования другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры	Взрачивание всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём
Образовательный идеал	Свободная, успешная и конкурентоспособная индивидуальность	Всесторонне развитая гармоничная личность	Богочеловек Иисус Христос
Отношение к справедливости	Все люди равны, поэтому справедливость есть равное отношение ко всем		Возможности становления разных людей различны и неравны, поэтому справедливость — разное отношение к разным людям
Отношение к соревновательности	Соревнование есть стимул личностного роста		Соревнование есть источник страстей и раздора
	Конкурентная борьба	Социалистическое соревнование	
Общественный идеал (в терминах С.Л. Франка)	Общественность («я» над «мы»)	Коллективизм («мы» над «я»)	Соборность («я» в «мы»)
Основной регулятор общественных отношений	Договор (партнёрство)	Регламент (товарищество)	Послушание (братство)
Религиозная направленность	Атеизм, оккультизм или протестантизм	Атеизм или оккультизм	Православие

Совершенно очевидно, что названные образовательные стратегии взаимоисключающие, несмотря на некоторые совпадения по отдельным позициям. Например, если смотреть с советской позиции на две другие стратегии, то одна из них «буржуазная», вторая — «опиум для народа». С православной позиции две другие — антихристианские. С либеральной позиции — одна тоталитарная, другая — архаичная. И объединение позиций (а любое объединение возможно только на общем) без утери существенного и основополагающего невозможно.

Различные геометрии (Евклида, Н.И. Лобачевского, Г.-Ф. Римана) построены на различных системах аксиом. Как известно, аксиомы принимаются на веру и у каждого математика она своя. У каждого педагога своя педагогическая аксиоматика во взгляде на природу человека, а следовательно, и в понимании образовательных целей, и во взглядах на справедливость и соревновательность. Поэтому и учёному-математику, и учёному-педагогу прежде чем доказывать теоремы и строить теории, необходимо обозначить аксиоматику, в которой происходят эти построения, иначе получается либо нечестно, либо непонятно.

Наша работа выстроена в аксиоматике и логике христианского мировоззрения, в логике целей и стратегий христианского образования. При этом мы чётко осознаём, что христианская ориентация школы вовсе не делает её придатком Церкви. «Каждая из сфер должна заниматься своим делом. Воцерковление ребёнка — дело совсем не школы, а семьи и Церкви. Задача школы — просвещение ребёнка»¹.

¹ Шестун Евгений, протоиерей. Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004. С. 85.

Часть первая

ТЕОРИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В этой главе мы представляем обзор концепций и моделей, в которых присутствуют методологические идеи многомерности и антиномизма (парадоксальности), положенные в основу исследования. Мы сознательно уделили разное внимание разным идеям. Широко известные идеи и концепции представлены обзорно и выборочно. Малоизвестные идеи рассмотрены более подробно. Обзор весьма избирательный: представлены только те идеи, которые напрямую повлияли на создание нашей концепции.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МНОГОМЕРНОСТИ И АНТИНОМИЗМА В ПЕДАГОГИКЕ

Идея многомерности в педагогике

Логико-смысловые модели В.Э. Штейнберга как инструмент описания исследований многомерной педагогической реальности

Мы открываем обзор прикладной, а не фундаментальной концепцией В.Э. Штейнберга по той причине, что его педагогическое изобретение мы используем для анализа и наглядного представления большинства остальных концеп-

ций и идей. Из двадцатилетней переписки с профессором П.М. Эрдниевым вспоминается письмо 1985 года, в котором маститый учёный советовал мне, пятикурснику педвуза, помнить о том, что главные единицы учебных знаний — не только изучаемые факты (законы, правила, даты, имена, события и т.д.), но и **связи** между ними. Сегодня в эпоху тестомании и поголовной егэзации эта мысль ещё более актуальна, ибо тестовая форма контроля знаний диктует совершенно иное содержание образования. Учитель, зная, что у его ученика будут проверять фрагментарное эпизодическое знание фактажа, будет «натаскивать» учеников на конкретную задачу успешного выполнения теста. А тестовая форма контроля в очень незначительной степени предусматривает проверку системности и цельности знаний. Увлечение тестами сегодня, во время резкого возрастания информационных объёмов, вдвойне странно. Вместо того чтобы вооружить учеников эффективным инструментарием системного познания, мы тратим время и деньги на освоение способов громоздкого неэффективного запоминания огромных объёмов несистематизированной информации. В этом легко убедиться, сравнив объёмы продаж сборников всевозможных тестов и системных справочников. Зачастую работа учителя со старшеклассниками превращается в дрессуру по точному попаданию ручкой в нужный квадратик, в стремление к многознанию, которое, как метко заметил Гераклит Эфесский, «уму не научает».

Пример иного пути в образовании — педагогическое изобретение дидактических многомерных инструментов профессором В.Э. Штейнбергом. Согласимся с ним в том, что «сегодня многомерность выступила на первый план педагогической науки и практики как антагонист множества одномерных методик обучения, в которых преобладают сценарные и операциональные подходы, низкая управляемость и произвольность учебного процесса и его опора преимущественно на механизмы памяти»¹. Иную педагогическую прак-

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 12–13.

тику порождает использование многомерных дидактических инструментов, ибо они «адекватны окружающему нас миру, многомерному социальному опыту, который передаётся учащимся, многомерности человека, а также пригодны для совершенствования основных видов деятельности педагога»¹. В.Э. Штейнберг определяет «дидактические многомерные инструменты (ДМИ) как универсальные образно-понятийные модели для многомерного представления и анализа знаний на естественном языке во внешнем и внутреннем планах учебной деятельности. Такие инструменты используются в качестве основных инструментов дидактической многомерной технологии»². Мы полностью согласны с автором в том, «что результатом урока должен быть некий сгусток, экстракт знаний в виде свёрнутого образа, способного к развёртыванию»³.

По В.Э. Штейнбергу, конкретная реализация дидактического многомерного инструмента, представление знаний на естественном языке в виде образа-модели — это *логикосмысловые модели* (ЛСМ). Они «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности»⁴. Именно это свойство представлять и анализировать знания мы используем для результатов нашего исследования.

Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет наиболее распространённые в природе, математике и информатике её структуры. Таковыми, по его мнению, являются «солярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

Общий вид этих моделей (по В.Э. Штейнбергу) таков⁵:

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 13.

² Там же. С. 20.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 22.

⁵ Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 14–15.

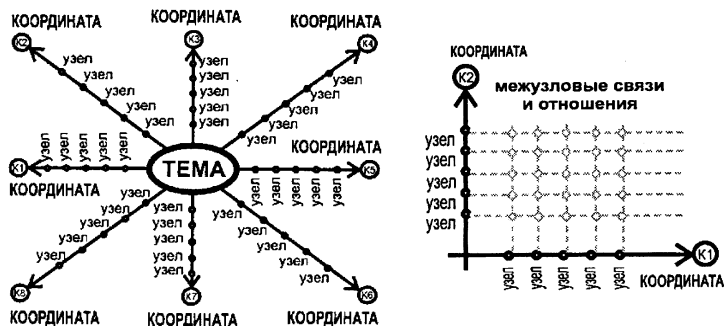


Рис. 4

Сочетание этих двух моделей позволяет создать универсальный координатно-матричный каркас опорно-узлового типа. Он имеет следующий общий вид¹:

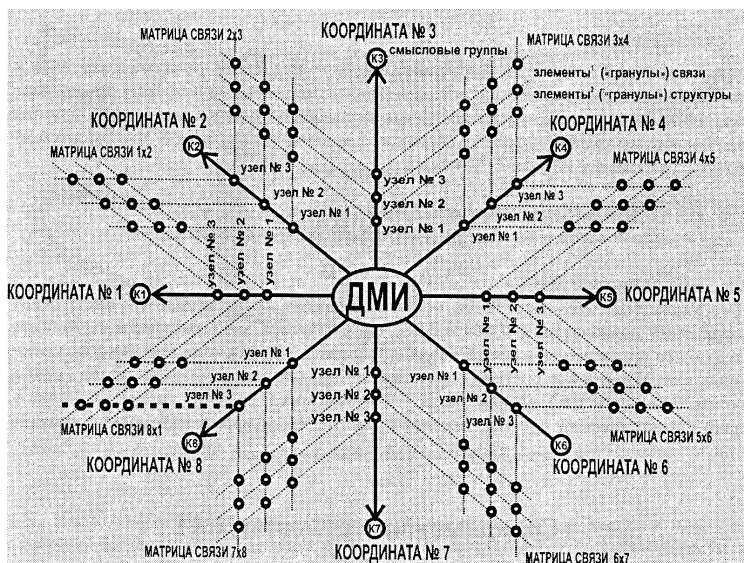


Рис. 5

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 96.

Включение дидактических многомерных инструментов в педагогическую и исследовательскую деятельность приводит к тому, что познавательная деятельность «во внешнем плане выполняется в предметной и речевой формах, в ней задействованы первая и вторая сигнальные системы, между которыми перекодируется информация. Параллельно во внутреннем плане предметная деятельность порождает мысли-образы, а деятельность в речевой форме — мысли-слова, и также взаимно перекодируется информация. Познаватель-

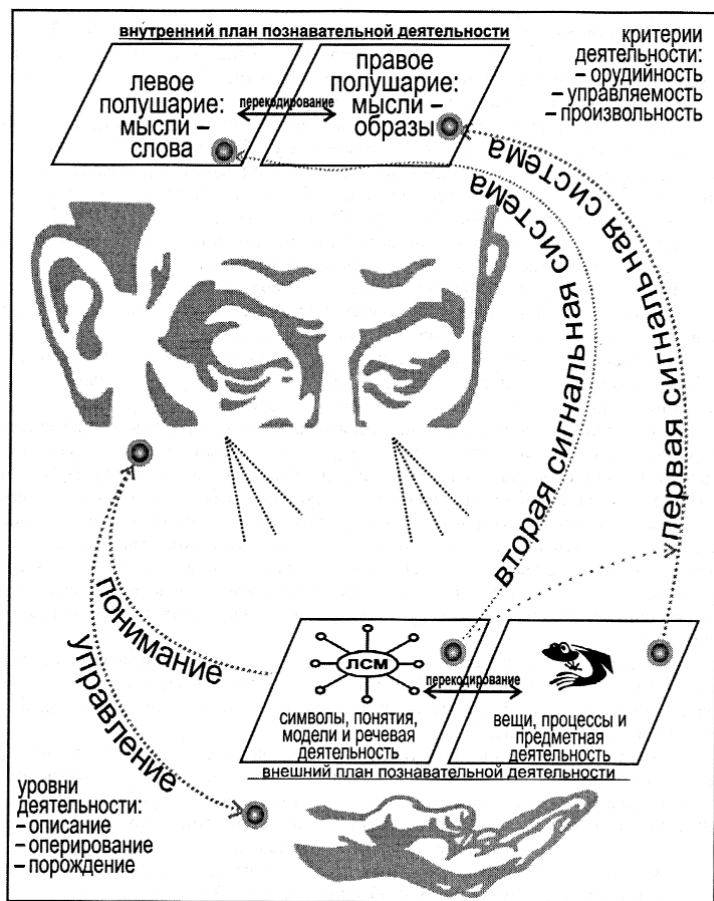


Рис. 6

ная деятельность разворачивается последовательно на трёх уровнях: описание изучаемого объекта, оперирование знаниями об объекте и порождение новых знаний о нём, а критерии её эффективности — орудийность, произвольность и управляемость»¹.

Имея значительный пласт экспериментальных результатов использования ДМИ, В.Э. Штейнберг, начиная с публикаций 2002 года вводит понятие фрактальности, а ДМИ называет «координатно-матричными семантическими фракталами» или просто «семантическими фракталами Штейнберга». Ставя задачу создать дидактические инструменты, соответствующие принципу природосообразности и требованию универсальности, он опытно-экспериментальным путём вывел целый ряд важнейших свойств² ДМИ. А именно:

Координатно-матричный каркас	Солярная графика	Семантически связанная система ключевых слов
программирует в невербальной форме типовые операции переработки и усвоения знаний, выполнение которых необходимо для эффективной учебной деятельности (выделение узловых элементов знаний, ранжирование, установление смысловых связей, систематизация, свёртывание с помощью переформулирования)	позволяет правому полушарию воспринимать фрактал как целостный образ, содержащий ключевые слова	инициирует мышление как на достраивание недостающих фрагментов представляемого знания, так и на исключение избыточных фрагментов
	придаёт каркасу визуально удобную форму при расположении информации на плоскости и её считывании	облегчает анализ и синтез
	совместно инициируют эффект аутодиалога, то есть диалога пользователя с многомерным мыслеобразом, вынесенным во внешний план познавательной деятельности	
	совместно облегчают запоминание разнородной информации в свёрнутой форме и её восстановление при пользовании	

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. С. 106–107.

² Штейнберг В.Э. «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 206–207.

Применение ДМИ в последние двадцать лет оказалось чрезвычайно продуктивным. Прикладные исследования под руководством В.Э. Штейнберга проводились в общеобразовательных школах, в сфере высшего профессионального образования и научного творчества. Описание этого опыта представлено в известной монографии В.Э. Штейнберга¹. Другие публикации² значительно расширяют перечень прикладных исследований этого автора.

В нашем исследовании мы обращаемся к этому опыту по двум причинам: 1) ДМИ — удачный пример реализации редко применяемой в педагогике идеи многомерности; 2) это изобретение удобно как инструмент описания (или иллюстрирования) нашего исследования многомерной педагогической реальности, закономерности которой зачастую не обладают свойством очевидности или высокого уровня наглядности.

Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна

Более двадцати лет назад появилась первая публикация³ В.Ф. Моргуна по монистической концепции многомерного развития личности. С тех пор она получила широкое развитие и прикладную реализацию. На наш взгляд, это одна из концепций, обладающих высоким уровнем полноты описания природы личности человека.

Структура природы личности, или, как пишет В.Ф. Моргун, «онтологизация структуры деятельной лично-

¹ Штейнберг В.Э. «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 127–296.

² Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты для традиционных и перспективных технологий обучения // Вестник Башкирского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2000. № 1. С. 166–175; Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. Известия Уральского центра РАО, 2001. № 4. С. 20–29.

³ Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 2 / Под ред. В.Ф. Ломова и др. М., 1984. С. 24–28.

сти»¹, предполагает определение пяти инвариантов личности:

- 1) пространственно-временные ориентации (на прошлое, настоящее, будущее);
- 2) потребностно-волевые эстетические переживания (негативные, амбивалентные, позитивные);
- 3) содержательные направленности личности (на предметно-орудийно-результативное преобразование природы, на других людей, на процесс деятельности, на себя самого);
- 4) уровни освоения деятельности (обучение, воспроизведение, учение, творчество);
- 5) формы реализации деятельности (моторная, перцептивная, речевая, умственная).

Эти инварианты были определены В.Ф. Моргуном в публикациях² 1984–1987 годов. Они взаимосвязаны и образуют пучок векторов, пересекающихся в одной точке, «узле», который В.Ф. Моргун вслед за М.М. Бахтиным называет хронотопом. Полагаем, что в связи с употреблением этого термина более точным было бы упоминание имени А.А. Ухтомского. Приведём эту векторную диаграмму по публикации³ 1986 года.

Рассмотрим, что понимает автор под каждым из инвариантов.

1. Пространственно-временные ориентации личности
«складываются из соотношения локализаций личности в

¹ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. 1992. № 2. С. 29.

² Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы / Под ред. Н.Д. Никандрова, Г.В. Воробьёва. М.: АПН СССР, 1984. С. 196–199; Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности // Методологические проблемы оснований науки: Тезисы докладов IX Всесоюзного совещания по логике, методологии и философии науки / Под ред. Л.Б. Баженова, А.М. Кравченко. Киев: Наукова думка, 1986. С. 102–103; Morgun V.F. The type of personality: the unity of monism and multimetricism // Abstracts of VIII International congress of logic, methodology and science. Vol. 5. Part 3. Moscow: Nauka, 1987. P. 433–435.

³ Моргун В.Ф. Схема монистической структуры личности // Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М.: Просвещение, 1986. С. 70.

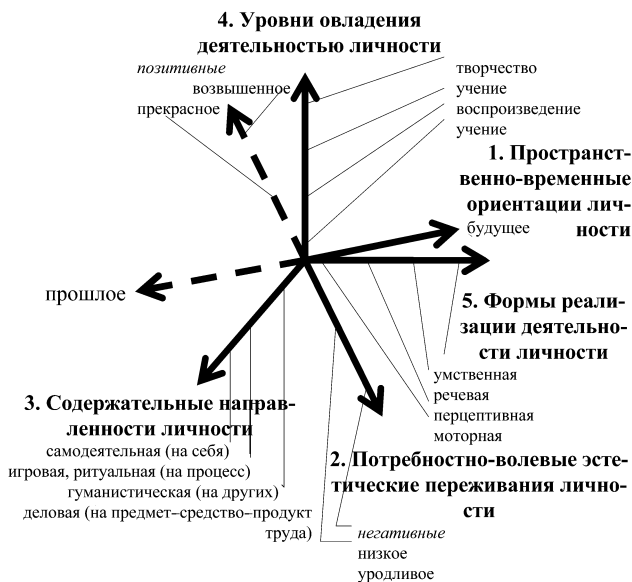


Рис. 7. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (векторная диаграмма)

прошлом, настоящим и будущем» и «задаются разрешением противоречия между бытием и небытием материальных и духовных носителей личности — тела человека, знавших его людей, его деяний и творений»¹.

2. *Потребностно-волевые переживания личности* «можно представить в виде соотношения *отрицательных* (низменное, безобразное), *амбивалентных* (трагическое, комическое) и *положительных* (прекрасное, возвышенное) чувств»².

3. *Содержательная направленность деятельности личности* выстраивается В.Ф. Моргуном из системы разделения труда и онтогенеза субъекта деятельности в «следующую последовательность деятельностей по их содержанию: 1) направленность на предметно-орудийно-результата-

¹ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. 1992. № 2. С. 29.

² Там же.

тивное преобразование природы (*труд* в узком смысле); 2) направленность на субъектно-знаковое познание и преобразование других людей (*общение*); 3) направленность на преобразование способов собственной активности (*игра, ритуал*); 4) направленность на преобразование самого себя («самодетельность» по терминологии С.Я. Рубинштейна)¹.

4. Уровни освоения личностью деятельности выстроены автором в следующую иерархию: «1) *обучение* как передача опыта от «учителя» к «ученику»; 2) *воспроизведение* деятельности личностью; 3) *учение* как уровень «надситуативной познавательной активности» (по В.А. Петровскому); 4) высший уровень — *творчество*»².

5. Формы реализации личностью деятельности представлены таким образом: «1) моторная («материальная» по П.Я. Гальперину); 2) перцептивная (по Н.Ф. Талызиной); 3) речевая; 4) умственная (рефлексия)»³.

На основании анализа изложенных выше пяти инвариантов В.Ф. Моргун даёт собственное определение личности: «Личность — это активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность человек, обладающий уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых эстетических переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которое обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия (включая и неосознаваемые) перед природой, обществом и своей совестью»⁴.

Это определение автор представляет в виде символической квазиформулы как «функции» перечисленных пяти инвариантов:

¹ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль. [Киев]. 1992. № 2. С. 29.

² Там же. С. 31.

³ Там же. С. 32.

⁴ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток: Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 9–10.

$$\langle L = B \cdot \mathcal{E} \cdot C \cdot Y \cdot \Phi, \rangle$$

где L — личность, B — временная локализация, $\mathcal{E}$ — эмоциональные переживания, C — содержательная направленность, Y — уровень усвоения, Φ — формы реализации деятельности личностью»¹.

В.Ф. Моргун представляет схематическое изображение многомерной структуры личности в виде круговой диаграммы, в которой, с одной стороны, появляются новые нюансы концепции в виде уточнений временных ориентаций и уровней освоения деятельности, а с другой — утрачиваются отдельные элементы, представленные в векторной диаграмме, которая, на наш взгляд, менее наглядна, но более полна².



Рис. 8. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (круговая диаграмма)

¹ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток: Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 10.

² Там же. С. 12.

Воспользуемся техникой построения дидактических многомерных инструментов В.Э. Штейнберга¹ для создания логико-смысловой модели, изображающей многомерную структуру личности по В.Ф. Моргуну. В качестве основы структуры возьмём опорно-узловую систему координат (см. рис. 5).

В результате мы получим модель структуры личности, обладающую высоким уровнем наглядности.

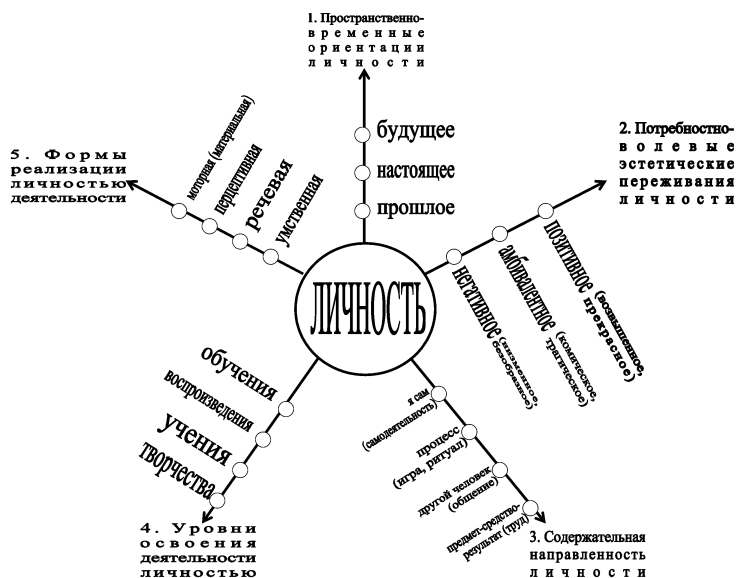


Рис. 9. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (многомерная логико-смысловая модель)

Если графически концепцию В.Ф. Моргуна изобразить в виде многогранной координатно-матричной модели, то в ней откроются новые глубины в виде матрицы многообразия проявлений личности. На рисунке это многообразие изображается в виде множества точек пересечения осей, что открывает новые возможности как теоретических построений, так и практических реализаций.

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002.

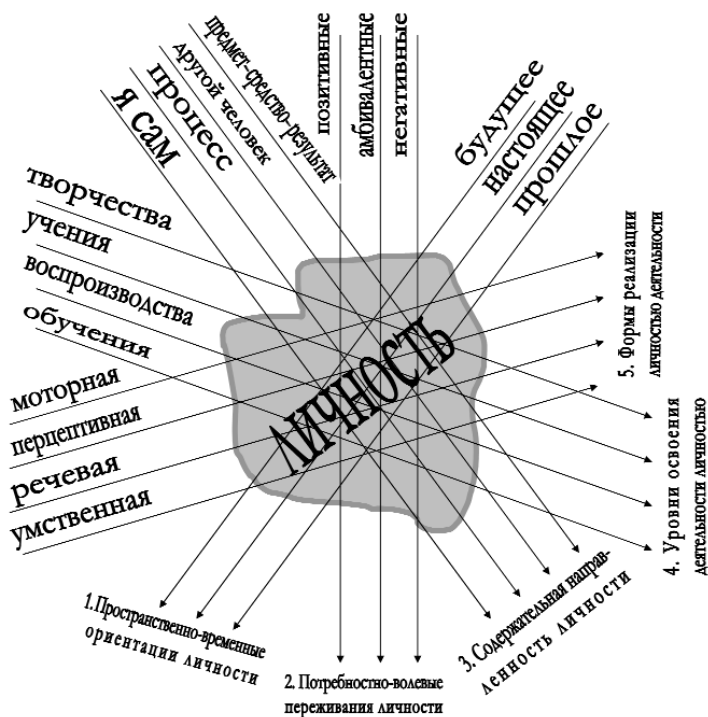


Рис. 10. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (многогранная координатно-матричная модель)

Точки пересечения осей можно считать многообразными проявлениями личности. Так, каждое (от первого до n -го) проявление будет иметь свой набор параметров, описанных формулой:

$$Pr_1 = B_1 \cdot \mathcal{E}_1 \cdot C_1 \cdot Y_1 \cdot \Phi_1, \quad Pr_n = B_n \cdot \mathcal{E}_n \cdot C_n \cdot Y_n \cdot \Phi_n,$$

где $Pr_1 - Pr_n$ — это то или иное проявление личности. Может быть, вернее было записать это уравнение в виде функции

$$Pr_1 = f(B_1, \mathcal{E}_1, C_1, Y_1, \Phi_1), \quad Pr_n = f(B_n, \mathcal{E}_n, C_n, Y_n, \Phi_n),$$

но это вопрос дальнейшей разработки концепции.

Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна имеет не только теоретическое значение как самобытная концепция. Она имеет несколько прикладных реализаций. Рассмотрим наиболее важные из них, поскольку их практическая значимость служит критерием истинности и глубины теории.

Типология методов исследования и психодиагностики личности. В.Ф. Моргун разработал пятикомпонентную типологию методов психодиагностики личности. 1) «В зависимости от того, какое из *времён* жизни испытуемого берётся во внимание, методы делятся на: биографический (ориентация на прошлое); срезовой (ориентация на актуальное настоящее — «здесь и теперь»); лонгитюдный или пролонгированный (ориентация на будущее)»¹. 2) В зависимости от *потребностно-волевого отношения* испытуемого «методы делятся на: прямые (при адекватной мотивации); косвенные или проективные; естественные (человек не подозревает о своей роли испытуемого)»². 3) Соответственно инварианту содержательной направленности «методы делятся на: экспериментальный; опрос (беседа, интервью, анкетирование); наблюдение и интроспекцию (самонаблюдение, самоотчёт). 4) По уровню взаимодействия можно выделить формирующий и констатирующий методы (первый часто подразделяют на обучающий и развивающий). 5) Наконец, в зависимости от преобладающей формы деятельности испытуемого методы группируются на: инструментальные; демонстрационные; вербальные и нейропсихологические»³.

Автор сводит этот массив знаний в круговую диаграмму⁴ (рис. 11).

В изобретённой В.Ф. Моргуном концепции есть огромное достоинство: она, подобно ряду естественно-научных законов, позволяет предсказывать или конструировать новые знания, новые методы. Так, им же были детально разработаны:

¹ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. 1992. № 2. С. 33.

² Там же. С. 34.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 35.

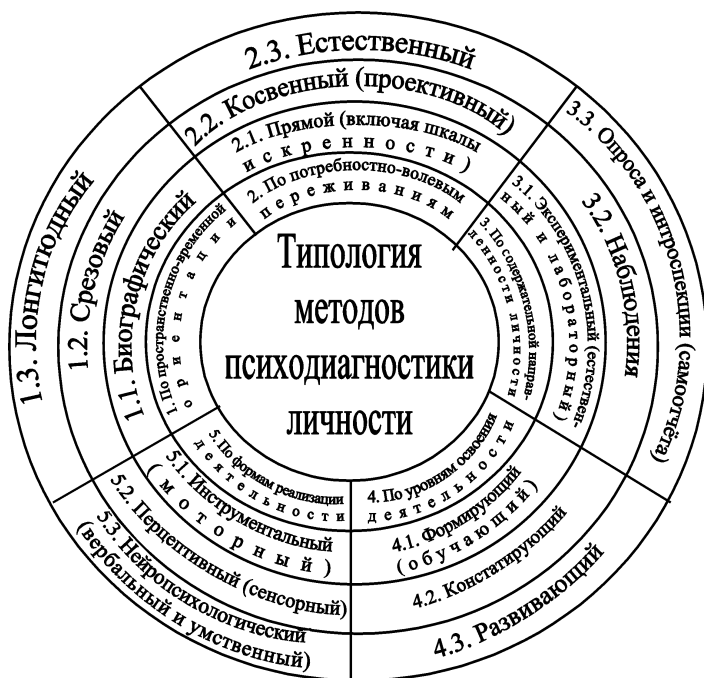


Рис. 11. Схематическое изображение типологии методов психодиагностики по В.Ф. Моргуну

- метод анализа документов и собеседования с абитуриентами педвузов¹;
- метод многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации²;
- опросник определения реального, желаемого и фантастического бюджетов времени человека³;
- методика исследования мотивации любви⁴ и др.

¹ Моргун В.Ф. Анализ документов, психодиагностика, собеседование и экзамены при профотборе в высшую школу // Ориентация молодёжи на педагогическую профессию / Под ред. В.Ф. Моргуна. Полтава, 1987. С. 21–26.

² Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997.

³ Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. Полтава: Оріяна, 2002.

⁴ Моргун В.Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности // Семья и личность. Ч. 1. М.: МГУ, 1986. С. 237–252.

Периодизация развития личности. Продолжая начатое в 1980-х годах¹ в Москве исследование проблемы периодизации личности, В.Ф. Моргун на основании своей концепции создал собственную модель периодизации развития человека в течение всей жизни, которая была впервые обнародована в апреле 1995 года². Она выглядит так³:

Стадия (по уровням и формам деятельности) Периоды (по ориентациям, переживаниям и содержательным направленностям)	1. Обучение (в моторной, перцептивной и речемыслительной фазе)	2. Воспроизводство (в моторной, перцептивной и речемыслительной фазе)	3. Творчество (в моторной, перцептивной и речемыслительной фазе)
	Кризисы адаптации-деадаптации	Кризисы автономности-зависимости	Кризисы самоактуализации-конформизма
1. Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее	1(1.1.) Младенчество: до 1 года Кризисы новорожденности: "первый вздох", 0-3,5 мес.	2(1.2.) Раннее детство (дети): 1-3 года Кризисы младенчества: "первый шаг", 11-18 мес.	3(1.3.) Дошкольное детство (ребенок): 3-6 лет Кризисы раннего детства: "я сам", 2,5-3,5 года
2. Общение с оптимистической ориентацией на будущее	4(2.1.) Отрочество: 7-13 лет Кризисы детства: "обязанность", 5,5-7,5 года	5(2.2.) Юность: 14-18 лет Кризисы отрочества: "независимость", 11-14 лет	6(2.3.) Молодость: 19-30 лет Кризисы юности: "любовь, профессия", 17-21 год
3. Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое	7(3.1.) Взрослость: 31-45 лет Кризисы молодости: "брак, признание", 27-33 года	8(3.2.) Зрелость: 46-60 лет Кризисы взрослости: "признание", 39-45 лет	9(3.3.) Старость: 61 год и долголетие Кризисы зрелости: "наставничество", 55-65 лет Кризисы старости: "жизнь, любовь и покой"

Рис. 12. Схематическое изображение многомерной периодизации развития личности по В.Ф. Моргуну

В середине 1990-х годов появляется ставшая знаменитой периодизация развития личности В.И. Слободчикова⁴. Разночтений в интерпретации кризисных и стабильных периодов жизни человека у В.Ф. Моргуна и В.И. Слободчикова мы находим немного, но подходы двух исследователей принципиально различны, как различны и таблицы, отражающие периодизацию. Так, в основе деления жизни человека

¹ Моргун В.Ф., Качёва Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981.

² Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.) / За ред. А.М. Бойко. Полтава, 1995. С. 135-139.

³ Приводится по: Рибалка А. В. Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. 2003. № 20 (68). С. 14 вкладаша.

⁴ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

на периоды В.Ф. Моргуна — временные ориентации и содержательные направленности, а у В.И. Слободчикова — «базисные общности, или ступени развития субъектности»¹. Соответственно у В.И. Слободчикова жизнь человека поделена на пять периодов-ступеней и в общем периодизация выглядит так²:

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления со=бытийности		Период реализации со=бытийности	
	кризисы рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	Родовой кризис (–2)–3 мес.	Новорождённость 0,5–4 мес.	Кризис новорождённости 3,5–7 мес.	Младенчество 6–12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества 11–18 мес.	Раннее детство 1 г. 3 мес.–3 г.	Кризис раннего детства 2,5–3,5 г.	Дошкольное детство 3–6,5 лет
Персонализация	Кризис детства 5,5–7,5 лет	Отрочество 7–11,5 лет	Кризис отрочества 11–14 лет	Юность 13,5–18 лет
Индивидуализация	Кризис юности 17–21 год	Молодость 19–28 лет	Кризис молодости 27–33 года	Взрослость 32–42 года
Универсализация	Кризис зрелости 39–45 лет	Зрелость 44–60 лет	Кризис зрелости 55–65 лет	Старость 62– ... года
	Кризис индивидуальной жизни			

Рис. 13. Периодизация развития человека в онтогенезе по В.И. Слободчикову

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга «благодаря» наличию госу-

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Уч. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 194.

² Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 64.

дарственных границ между Россией и Украиной, резко снизивших связи между научными школами) приводит к мысли о том, что это разные грани одного подхода. На процесс онтогенеза человека каждый учёный смотрел по-своему и таблицы они построили по разным основаниям. Попробуем их свести воедино, построив «ленту жизни» от рождения до смерти, разумеется, без соблюдения временного масштаба.

Периоды онтогенеза человека по В.Ф. Моргуну											
Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее				Общение с оптимистической ориентацией на будущее				Самостоятельность с ностальгической ориентацией на прошлое			
Родовой кризис		Кризис новорождённости		Младенчество		Кризис младенчества		Раннее детство		Кризис раннего детства	
Новорождённость		Кризис новорождённости		Младенчество		Кризис младенчества		Раннее детство		Кризис раннего детства	
Оживление		Одушевление		Персонализация		Индивидуализация		Универсализация			
Ступени развития субъективности по В.И. Слободчикову											

боты им была предложена базирующаяся на многомерной концепции развития личности интегративная структура многомерного интеллекта личности. Она выглядит следующим образом¹:

1. Способности к пространственно-временным ориентациям (транспективное мышление)	2. Способности к эмоционально-волевой регуляции (эмотивность мышления)	3. Способности к содержательной деятельности (общий и специальный интеллект)	4. Способности к многоуровневому овладению опытом (одарённость)	5. Способности к различным формам реализации деятельности (гибкость мышления)
1.1. Историческое мышление (о прошлом)	2.1. Принудительно-волевое (вынужденное) мышление	3.1. Предметно-деловое (профессиональное) мышление	4.1. Обучаемость (сообразительность)	5.1. «Ручной интеллект», действенное мышление
1.2. Оперативное мышление (в настоящем)	2.2. Произвольно-уравновешенное мышление	3.2. Коммуникативное мышление, социальный интеллект	4.2. Репродуктивное мышление	5.2. Сенсорно-перцептивное (наглядно-образное) мышление
1.3. Прогностическое (антиципирующее) мышление (о будущем)	2.3. Послепроизвольно-захватывающее мышление	3.3. Рефлексивно-самоосознающее мышление	4.3. Творческое (креативное) мышление	5.3. Словесно-логическое мышление

Рис. 15. Схематическое изображение интегративной структуры многомерного интеллекта личности по В.Ф. Моргуну

Одним из результатов этого исследования стало определение *интегративного мышления* (менталитета): «интегративное мышление — это мышление, которое объединяет все

¹ Моргун В.Ф. «Психозойська ера» В. І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // ПостМетодика [Полтава]. 2001. № 5–6 (37–38). С. 18. На русском языке см.: Моргун В.Ф. Психолого-педагогические факторы развития и структура целостного мышления // Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественно-научного образования. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2003. С. 25.

операции мышления (дедукцию, абстракцию, рефлекссию, структурирование, систематизацию, обобщение в понятии или теории и т.п.) и, в широком смысле, объединяет все операции и функции мышления»¹. Автор подходит к определению *целостного мышления*, которое, по его мнению, «объединяет пять интегративных механизмов мышления — трансспективность, эмотивность, содержательность, многоуровневость, полимодальность — в соответствии с основными закономерностями природы и человеческого мышления: сохранения, направленности и периодичности движения»².

В завершение анализа многомерных идей В.Ф. Моргуна приведём почти без комментариев две многомерные структуры.

Типология адаптивных психологических механизмов в многомерной структуре личности. Исследуя совместно с К.В. Седых механизмы психологической защиты лиц, склонных к делинквентному поведению, В.Ф. Моргун приводит полную их типологию³ (рис. 16).

Классификация криминальных типов. В том же исследовании авторы, опираясь на концепцию многомерной структуры личности, приводят собственную типологию противоправной личности⁴ (рис. 17).

Мы столь подробно анализировали многомерную концепцию В.Ф. Моргуна и её прикладные аспекты, чтобы показать если не универсальность, то очень широкую применимость методологической идеи многомерности. На наш взгляд, эта концепция даёт пример стремления к созданию обладающих признаком полноты психолого-педагогических моделей, на основании которых можно строить полноценную педагогическую практику, избегая крайностей, категоричности мнений и узости трактовок. И в стремлении к этому я могу считать Владимира Фёдоровича Моргуна своим учителем

¹ Моргун В.Ф. Психолого-педагогические факторы развития и структура целостного мышления. С. 29.

² Там же. С. 30.

³ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток: Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 79.

⁴ Там же. С. 91.

1. Пространственно-временные ориентации и виды адаптации	2. Потребностно-волевые переживания и виды адаптации	3. Содержательные направленности личности и виды адаптации	4. Уровни освоения деятельности и виды адаптации	5. Формы реализации деятельности и виды адаптации
1.1. На прошлое	2.1. Негативные	3.1. Деловая	4.1. Обучение	5.1. Моторная
Регрессия	Отрицание Негативизм	Сублимация Смещение Конверсия Конденсация	Образование Реакции Компенсация	Агрессия Уничтожение
1.2. На настоящее	2.2. Амбивалентные	3.2. Коммуникативная	4.2. Воспроизведение	5.2. Перцептивная
Перенос	Вытеснение Подавление Эквиваленты аффектов Изменение качества аффектов	Проекция Интроекция Идентификация	Защитные маски Защитная классификация Деперсонализация	Перцептуальная защита Символизация
1.3. На будущее	2.3. Позитивные	3.3. Самодетельная	4.3. Творчество	5.3. Речемышлительная
Отсрочивание аффектов	Симпатизм Идеализация	Уход от себя Диссоциация Ограничение «я» Изоляция Эгоцентризм	Фантазия	Вербальная реформуляция Рационализация Интеллектуализация
Выделены основные адаптивные механизмы, которые чаще всего встречаются в психологической литературе				

Рис. 16. Типология адаптивных психологических механизмов в многомерной структуре личности по В.Ф. Моргуну

(ещё со студенческой скамьи) и причисляю себя к полтавской психолого-педагогической школе академика И.А. Зязюна и профессора В.Ф. Моргуна, у которых учился и с которыми поддерживаю тёплые отношения и научные контакты без малого четверть века.

1. Пространственно-временные ориентации и виды адаптации	2. Потребностно-волевые переживания и виды адаптации	3. Содержательные направленности личности и виды адаптации	4. Уровни освоения деятельности и виды адаптации	5. Формы реализации деятельности и виды адаптации
1.1. На прошлое	2.1. Негативные	3.1. Деловая	4.1. Обучение	5.1. Моторная
Рецидивист-мститель	Мазохист («кающийся грешник»)	Грабитель Мошенник	Делинквентный тип	«Золотые руки» (карманный вор, медвежатник)
1.2. На настоящее	2.2. Амбивалентные	3.2. Коммуникативная	4.2. Воспроизведение	5.2. Перцептивная
Ситуативный тип	Холодно-бездушный тип	Насильник Развратник	Криминологид-исполнитель	Наводчик-наблюдатель («на стрёме»)
1.3. На будущее	2.3. Позитивные	3.3. Самодетельная	4.3. Творчество	5.3. Речемыслительная
Идейный рецидивист	Садист	Вандал Аутоагрессор (членовредительство, суицид)	Лидер-вожак (наиболее опытный и квалифицированный тип)	Отвлекающий краснобай Генератор криминальных идей

Рис. 17. Типология криминальных типов на основе многомерной концепции личности по В.Ф. Моргуну

Типология личности по А.М. Кушнiru¹

Сходной по форме и частично по содержанию с монистической концепцией многомерного развития личности В.Ф. Моргуна является классификация типов личности А.М. Кушнiru. Она может быть представлена графически с помощью трёхмерной системы координат, сочетание показателей которых даёт восемь типов личности.

А.М. Кушнir предлагает использовать следующие полярные оси-шкалы:

— шкала ценностной направленности личности (в наличии данной оси модель совпадает с моделью В.Ф. Моргуна),

¹ Лекция в НИИ школьных технологий. Май, 1998.

на которой отражено соотношение направленности на себя (эгоизм) и направленности на других (альтруизм);

— шкала социальной продуктивности, на которой отражается соотношение социальной продуктивности (производства) и индивидуального потребления личности;

— шкала уровня деятельности, на которой отражается соотношение самостоятельности и зависимости в деятельности.

Соотношение ценностной направленности на себя и на других, самостоятельности и зависимости в деятельности, социальной продуктивности и индивидуального потребления уникально для каждой личности в конкретный момент времени. В то же время это соотношение достаточно легко описать и измерить.

Согласно А.М. Кушнiru, модель имеет трёхмерный пространственный вид, где шкала направленности вертикальная, а шкалы продуктивности и деятельности горизонтальные.

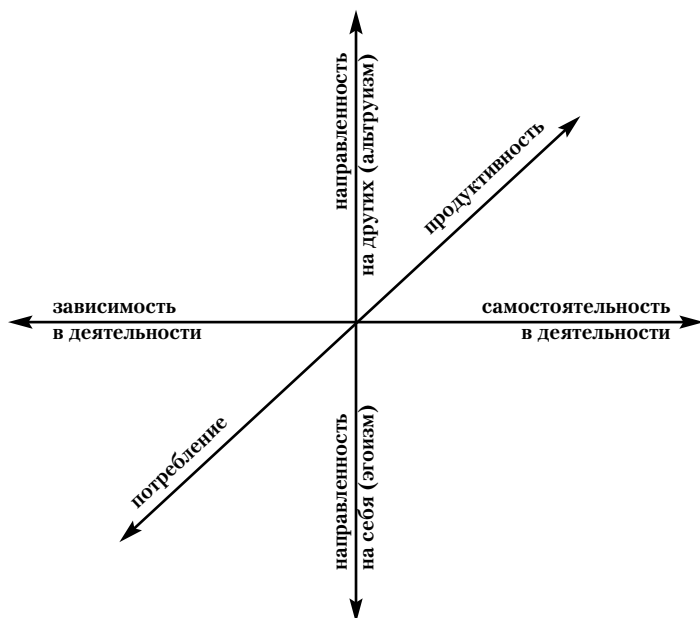


Рис. 18. Многомерная модель классификации типов личности по А.М. Кушнiru

Типология крайних типов личности тогда будет следующей:

- 1) зависимый в деятельности, преимущественно потребляющий эгоист;
- 2) зависимый в деятельности, продуктивный эгоист;
- 3) самостоятельный в деятельности и эгоистичный потребитель;
- 4) самостоятельный в деятельности и продуктивный эгоист;
- 5) зависимый в деятельности, альтруистичный потребитель;
- 6) зависимый в деятельности, продуктивный альтруист;
- 7) независимый в деятельности, альтруистичный потребитель;
- 8) независимый в деятельности, продуктивный альтруист.

Если эту модель изобразить в виде опорно-матричной модели, она будет иметь следующий вид:

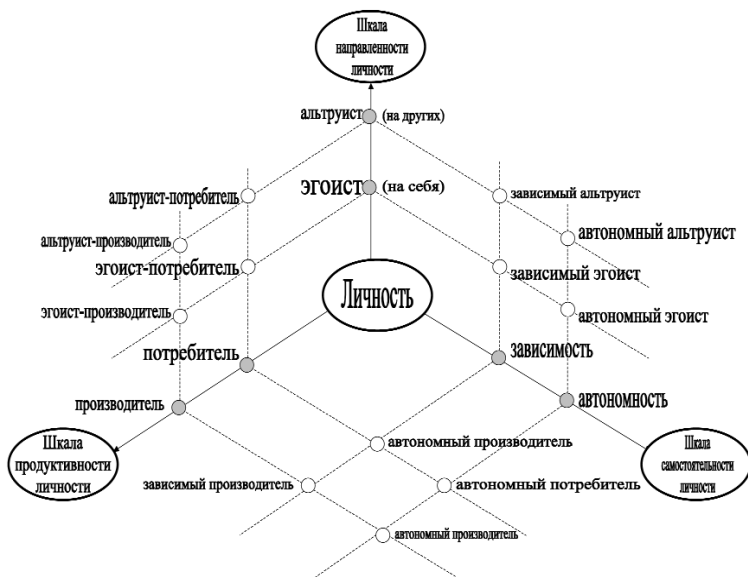


Рис. 19

Данная модель сочетает в себе достаточно строгую социологичность и исчерпывающую эмпирическую описательность, что открывает широкие прикладные возможности в практике воспитания.

Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной

Замечательный пример построения многомерной модели в отечественной психологии — модель исторически обусловленных реальностей существования человека, созданная академиком В.С. Мухиной. Согласно её исследованиям, «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»¹. Или, как пишет В.С. Мухина в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои метаморфозы»².

Реальность предметного мира. По В.С. Мухиной, «в реальность предметного мира входят *предметы природы и рукотворные предметы*, которые человек создал в процессе своего исторического развития. Но человек не только научился создавать, использовать и сохранять предметы (орудия труда и предметы для иного назначения), он *сформировал систему отношений к предмету*. Эти отношения к предмету отражены в языке, мифологии, философии и в поведении человека»³. По сути, эта выделенная реальность является предметом рассмотрения проксемики. Бытие предметов и вещей В.С. Мухина разделяет на натуралистически-предметное и символическое. Под натуралистически-предметным бытием она понимает «мир, созданный человеком для трудо-

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

² Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

³ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2002. С. 10.

вой деятельности, для обустройства своей обыденной жизни — дом, место работы, отдыха и духовной жизни»¹. Полагаем, что это как раз и есть то, что можно, играя словами, назвать бытием быта, бытием практической жизни, в отличие от символического бытия, являющегося бытием душевной и духовной жизни. «В человеческой культуре возникают вещи, которые выступают в разных значениях и смыслах. Сюда можно отнести *вещи-знаки*, например знаки власти, социального статуса (корона, скипетр, трон и т.д.); *вещи-символы*, которые спланируют людей (знамёна, флаги)»². В нашем исследовании мы покажем роль и значение вещей-знаков и вещей-символов в педагогической реальности школы. Значимость мира вещей велика, ибо он является продолжением человека и пространством его становления. Экстраполируя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности и составляет предмет новой отрасли педагогики, которую можно определить как **педагогическую проксемику**.

Реальность образно-знаковых систем. «Знак — любой материальный чувственно воспринимаемый элемент действительности, выступающий в определённом значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами этого материального образования.

Человек создал системы знаков, которые воздействуют на внутреннюю психическую деятельность, определяя её, и одновременно детерминируют создание новых предметов реального мира»³. Распространяя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности составляет предмет отрасли педагогики, которую можно было бы определить как **педагогическую семиотику**.

Реальность природного мира. «Природная реальность для человека всегда была условием и источником его жизни, жизнедеятельности, особым предметом антропоморфного

¹ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2002. С. 13.

² Там же. С. 14.

³ Там же. С. 16.

отношения, источником познания и поэзии»¹. Роль природной среды, столь часто описываемая в педагогической классике и так мало исследованная в современной педагогике, может быть предметом изучения педагогической отрасли, которую можно было бы считать **экопедагогикой**.

Реальность социального пространства. «Реальность социального пространства имеет организующее поведение человека, его образ мыслей и мотивов, начало, выражаемое в социальном ожидании людей, в системе принятых обязанностей и прав»². Для педагогической реальности этот аспект интересен в первую очередь тем, что предметом исследования является соотношение количества и качества прав и обязанностей, запретов и дозволений, а также ответственность как критерий этого соотношения. Это напрямую связано с понятиями возраста и взросления, а педагогическая отрасль соответственно является **возрастной педагогикой**.

Элементы всех четырёх отраслей будут затронуты в нашей работе, а пока попробуем, пользуясь подходами к созданию логико-смысловых моделей (или семантических фракталов) В.Э. Штейнберга, создать многомерную наглядную системную модель соотношения четырёх реальностей, обозначенных В.С. Мухиной (рис. 20).

Подобная структура позволяет наглядно, с высокой степенью полноты выделить структурные компоненты исторически обусловленных реальностей существования человека, выявить и описать их соотношения. Многомерность идеи В.С. Мухиной чрезвычайно продуктивна не только в различных отраслях психологической науки, что общеизвестно. Зная масштаб и качество работ, выполняемых под её руководством³, в продуктивности прикладных исследований, в том числе и педагогических, сомневаться не приходится. Ниже мы приводим ориентировочную «карту» воз-

¹ Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 577.

² Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 581.

³ Мухина В.С., Счастливая Т.Н. Кафедра психологии развития факультета педагогики и психологии МПГУ // Развитие личности. 1999. № 4. С. 4–11.

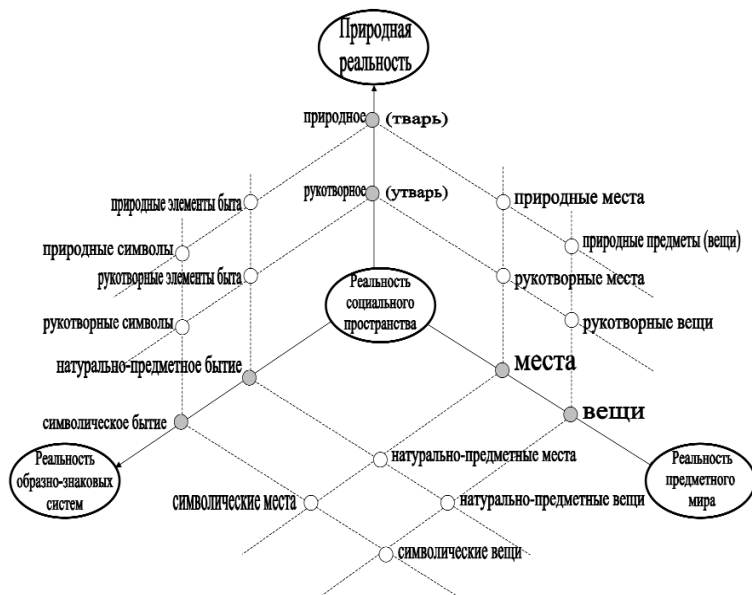


Рис. 20. Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека по В.С. Мухиной

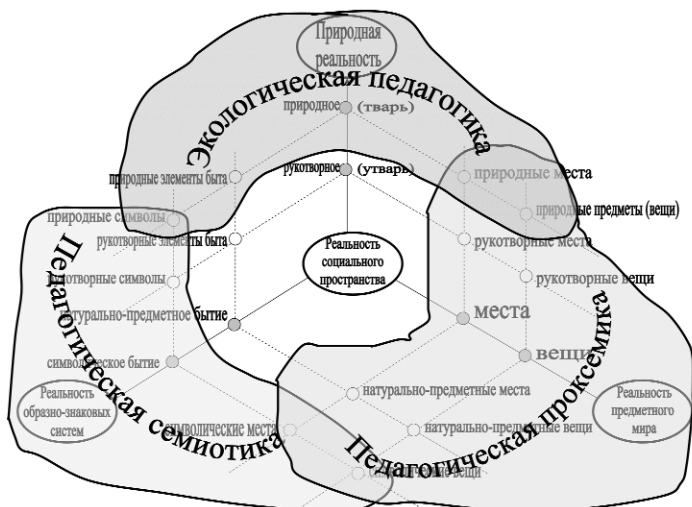


Рис. 21

можных будущих перспективных педагогических исследований, которые вполне могли бы стать частью школы В.С. Мухиной (рис. 21).

Многокомпонентная модель педагогической системы Н.В. Кузьминой и её роль в создании многомерных прикладных педагогических моделей

К числу наиболее продуктивных многомерных педагогических концепций можно отнести концептуальную модель педагогической системы Н.В. Кузьминой.

Рассмотрим эволюцию этой модели. В 1970 году Н.В. Кузьмина пишет: «В микроструктуре педагогического процесса всегда принимают участие четыре стороны.

А. Содержание информации (учебно-воспитательного материала), которое, будучи достоянием общества и его полномочного представителя в учебном заведении — педагога, должно стать достоянием воспитуемого.

В. Преподаватель — своеобразный посредник и источник информации.

С. Воспитуемый, учащийся, студент.

Д. Средства передачи информации.

<...>

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»¹.

В цитируемой работе пока нет устоявшегося понятия «педагогическая система» и оно в тексте время от времени смешивается с понятием «педагогический процесс».

Впоследствии в работах Н.В. Кузьминой выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года² (переиздана в

¹ Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. С. 10.

² Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

2002 году¹), в которой мы находим такое определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»². Н.В. Кузьмина разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых»³. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них — нет системы»⁴.

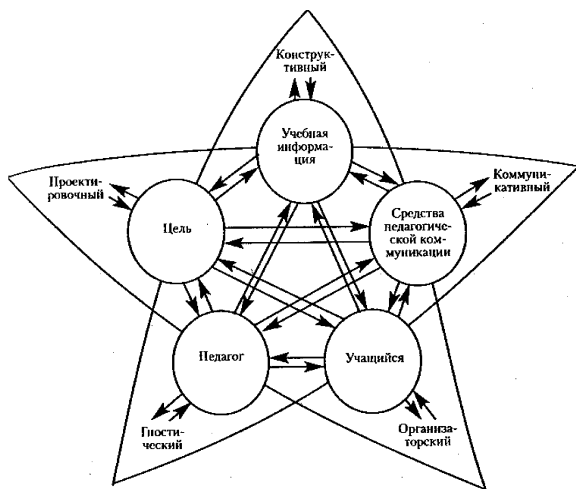


Рис. 22. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы по Н.В. Кузьминой

¹ Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

² Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 13.

«Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный* функциональные компоненты»¹.

Выделение функциональных компонентов как раз и стало той самой продуктивной многомерной (пятимерной) моделью, на базе которой было создано множество прикладных теорий, концепций и моделей как самой Н.В. Кузьминой, её учениками и последователями, так и исследователями, далёкими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой является академик Б.Г. Ананьев. Ниже мы приведём результаты некоторых прикладных исследований, основанных на многомерной модели Н.В. Кузьминой, а пока вернёмся в контекст анализа эволюции её идей.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит своё определение педагогической системы: «педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе»². В 80–90-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была использована во многих диссертационных исследованиях. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он заме-

¹ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки. С. 16.

² Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. С. 13–14.

чает, что «функциональная модель управления педагогическими системами, построенная Н.В. Кузьминой, требует некоторого дополнения и уточнения как в отношении её полноты, т.е. состава выделенных в ней функций, так и в части содержательной интерпретации отдельных из них»¹. Так, он указывает на отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования, 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвящённых разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и два функциональных компонента: *оценочный и прогностический*. В результате схематически состав структурных компонентов педагогической системы стал выглядеть так²:



Рис. 23

¹ Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. С. 19 или Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебн. пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. С. 23.

² Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145.

А состав функциональных компонентов обрёл следующий вид¹:

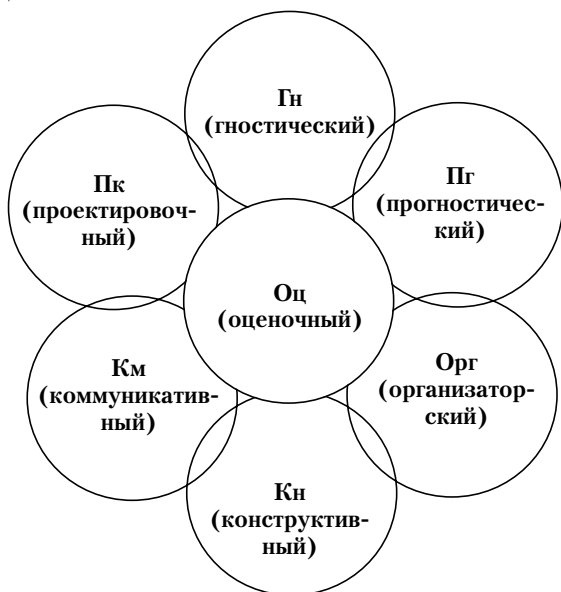


Рис. 24

Попробуем два последних рисунка свести в один по образцу того, как это было сделано Н.В. Кузьминой для пятикомпонентной модели (рис. 25).

В таком виде модель можно считать завершённой и полной.

В разные годы на базе этой многомерной теоретической модели были осуществлены различные прикладные исследования, результатом которых стали прикладные педагогические модели, созданные как самой Н.В. Кузьминой, так и её учениками и последователями. Наибольшее число их было создано в то время, когда теоретическая модель была пятикомпонентной. Это даёт возможность доработать созданные в 80–90-е годы модели до семи компонентов, что соответствует современному состоянию исследований школы Н.В. Кузьминой.

Приведём наиболее значительные из них.

¹ Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145.

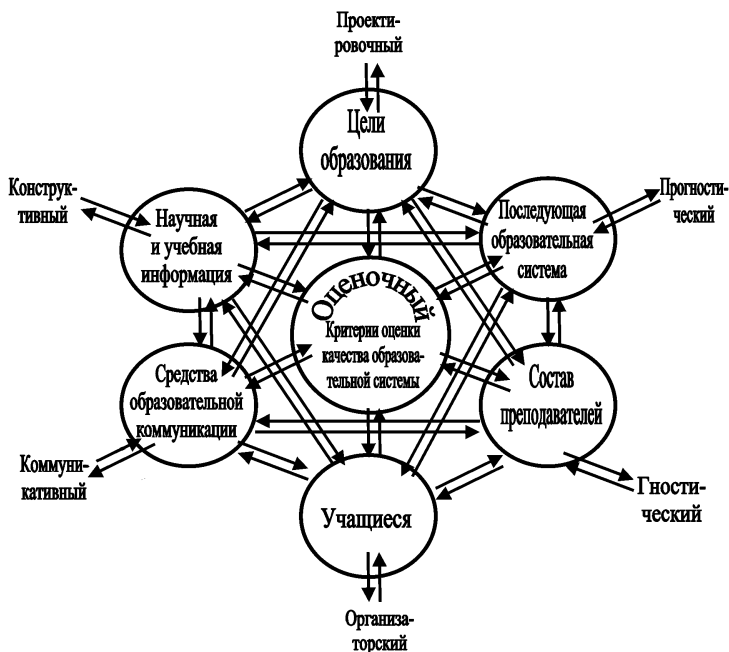


Рис. 25. Уточнённая модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы по Н.В. Кузьминой

В конце 70-х — начале 80-х годов Н.В. Кузьмина разработала модели структуры деятельности разных участников образовательного процесса: учителя для школы, руководителя факультета, куратора, преподавателя, студента для вузов и преподавателя, мастера производственного обучения для сферы начального профессионального образования. Они представляют собой систему педагогических умений различных участников педагогических систем.

Структура деятельности школьного учителя. Эта модель позволяет с определённой степенью полноты выделить основные педагогические умения школьного учителя. Для примера приведём систему педагогических умений учителя физики, необходимых ему для обучения решению задач¹.

¹ Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 59.

Таблица 2

Гностические умения	Умения исследовать затруднения школьников при изучении учебного материала и общие закономерности процесса обучения предмету, приводящие к успеху
Проектировочные умения	Умения отобрать «батарею» задач и расположить их в определённой последовательности таким образом, чтобы, «проведя» через их решение школьников, вырабатывать у них способ мышления, позволяющий решать любые задачи из курса физики
Конструктивные умения	Умения упрощать задачи до такого уровня, на котором они становятся доступными пониманию каждого ученика, а затем усложнять их до первоначальной сложности (данной в первоначальной формулировке)
Коммуникативные умения	Умения вызывать у детей интерес к предстоящей познавательной деятельности
Организаторские умения	Умения организовать исследовательскую работу школьников с задачей (анализировать, упрощать, усложнять)

Приведём структуры деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем.

Структура деятельности руководителя факультета¹

Таблица 3

Гностические умения	1) изучать потребности государства и его требования к выпускникам данного факультета; 2) изучать возможности факультета удовлетворять этим требованиям; 3) изучать продвижение студентов и педагогического коллектива в области реализации государственных требований и получения искомого результата; 4) анализировать и совершенствовать собственную деятельность в соответствии с критериями успешности работы факультета; 5) изучать способы совершенствования деятельности коллектива преподавателей и студентов
Проектировочные умения	1) исходя из комплексных перспективных планов педагогической, научной, общественной деятельности вуза, планировать социальное развитие факультета на длительный срок; 2) проектировать работу педагогического коллектива в области совершенствования учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, инструктивных материалов, учитывая весь пятилетний цикл обучения студентов на факультете; 3) проектировать совершенст-

¹ Методы системного педагогического исследования. С. 201–203.

	ование организационных форм и методов теоретического обучения студентов в течение всего цикла; 4) проектировать систему заданий студентам, направленных на улучшение их трудовой непрофессиональной подготовки в течение всего цикла; 5) проектировать систему заданий студентам, направленных на совершенствование их практики в течение всего цикла подготовки
Конструктивные умения	1) конкретизировать планы и цели факультета и всех его подсистем до уровня сроков и индивидуальных планов работы сотрудников и контроля за содержанием воспитания и обучения студентов в ближайшее время; 2) конкретизировать планы работы руководителей педагогических коллективов (в том числе сроки контроля) над совершенствованием средств, форм, методов учебно-воспитательной работы со студентами; 3) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной учебно-исследовательской деятельности; 4) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной общественно-политической и профессиональной деятельности; 5) конкретизировать сроки и формы повышения квалификации преподавателей с учётом развития специализаций, создания новых спецкурсов и факультативов
Коммуникативные умения	1) устанавливать на факультете педагогически целесообразные взаимоотношения, чтобы в коллективе существовала подлинно творческая атмосфера поиска, плодотворных дискуссий, творческой взыскательности; 2) завоевывать в коллективе авторитет, налаживая деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; 3) управлять своим настроением; 4) побуждать членов коллектива ответственно выполнять поставленные задачи; 5) тактично и принципиально критиковать отдельных преподавателей, предотвращать конфликты
Организаторские умения	1) обеспечивать успешное выполнение спроектированных целей и намеченных планов, выступая инициатором в организации коллективной деятельности факультета и всех его подсистем; 2) организовать взаимопомощь в педагогическом коллективе, опираясь на систему контроля за индивидуальной деятельностью преподавателей; 3) в организации управления факультетским коллективом опираться на своих заместителей, обеспечивая тем самым целенаправленную и взаимосвязанную работу всех подразделений педагогической системы; 4) обеспечить исполнительскую культуру и индивидуальную ответственность всех категорий сотрудников коллектива по выполнению приказов и постановлений вышестоящих организаций и своих собственных; 5) поощрять творческую и исполнительскую активность своих заместителей, преподавателей и студентов

Структура деятельности куратора¹

Таблица 4

Гностические умения	1) пополнять свои знания новыми научными данными (о способах воспитания и т.д.) и перестраивать свою деятельность; 2) анализировать собственную деятельность; 3) анализировать педагогическую ситуацию и рассчитывать воздействие на студентов; 4) воспринимать и учитывать реакцию студентов на свою деятельность и перестраивать её в дальнейшем; 5) опираться на психологическую теорию; 6) учитывать в деятельности рекомендации педагогической теории; 7) формулировать новые педагогические задачи
Проектировочные умения	1) проектировать воспитательную работу на всё время работы с учебной группой с учётом дальнейших перспектив и возможных результатов; 2) проектировать воспитательное воздействие с учётом будущей профессии студентов; 3) проектировать работу в учебной группе с учётом интересов студентов; 4) проектировать способы организации самостоятельной работы студентов в учебной деятельности; 5) проектировать способы организации спортивной, эстетической, военно-патриотической деятельности студентов; 6) проектировать способы организации научной деятельности студентов; 7) проектировать способы контроля, учёта, оценки деятельности студентов
Конструктивные умения	1) отбирать и композиционно интересно построить содержание внеучебных мероприятий; 2) использовать в работе с учебной группой традиции вуза, его историю; 3) привлекать к работе с группой интересных людей; 4) делать самих студентов активными инициаторами интересных встреч, бесед, дискуссий; 5) использовать в воспитательной работе историю культуры, искусства, архитектуры города; 6) развивать у студентов профессиональные интересы и склонности, профессиональное творчество; 7) пробуждать у студентов научные интересы и научное творчество
Коммуникативные умения	1) вызывать к себе симпатию и интерес; 2) пробуждать интерес к предстоящему делу, сообщению; 3) предотвращать и разрешать конфликты; 4) завоевывать у студентов авторитет; 5) удерживать авторитет на протяжении всего времени работы с группой; 6) возбуждать интерес к творчеству своих коллег и администрации
Организаторские умения	1) организовать целенаправленную деятельность студенческой группы; 2) организовать взаимодействие со студентами во внеучебное время; 3) использовать многообразие форм привлечения студентов к учебной, трудовой, общественно-политической деятельности, обучать их самоорганизации; 4) организовать себя и своё время; 5) систематически контролировать работу студентов; 6) организовать коллективную, групповую и индивидуальную взаимопомощь студентов

¹ Методы системного педагогического исследования. С. 203–204.

Структура деятельности преподавателя¹

Таблица 5

Гностические умения	1) следить за событиями в науке по зарубежным и отечественным источникам, знакомить с ними студентов; 2) принимать самому экзамены и анализировать, как курс усвоен студентами, как восприняты те или иные разделы; 3) анализировать реакцию студентов на своё изложение
Проектировочные умения	1) ставить своей целью, чтобы студенты не просто усвоили программный материал, но умели в дальнейшем использовать полученные знания на практике; 2) проектировать систему заданий студентам в работе над первоисточниками по специальности и самостоятельной работы над курсом; 3) проектировать пути превращения своего курса в средство умственного, нравственного и политического воспитания студентов
Конструктивные умения	1) конструировать учебную информацию в расчёте на привлечение внимания студентов к развитию исследовательской мысли в области научного поиска; 2) формулировать познавательную задачу и способы побуждения студентов к самостоятельному мышлению
Коммуникативные умения	1) вызвать интерес к своему учебному курсу, объяснить важность его изучения; 2) воспитать у студентов уверенность в том, что они способны творчески овладеть методами данной науки и внести вклад в её развитие
Организаторские умения	1) организовать точное начало и окончание занятий и насыщенную работу на них, свою и студентов; 2) организовать своё время и свою деятельность, связанную с подготовкой к занятиям и их проведением; 3) организовать учебную информацию и деятельность студентов, связанную с её восприятием и усвоением

¹ Методы системного педагогического исследования. С. 204–205.

Структура учебной деятельности студента¹

Таблица 6

Гностические умения	1) выделять главное в тексте, сообщении преподавателя, использовать «свёрнутые» записи; 2) выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их на схемах, рисунках, таблицах, графических символах; 3) пользоваться библиографическими справочниками, справочной литературой; 4) привлекать к изучению материала дополнительные источники (специальную литературу, документы, наблюдения); 5) пользоваться приёмами скоротения; 6) формулировать гипотезы, намечать пути их проверки; 7) производить анализ, синтез, обобщение, перенос центральных идей в изучаемом тексте
Проектировочные умения	1) формулировать цели своего пребывания в институте и отдавать себе отчёт в требованиях профессиональной деятельности к его выпускникам; 2) формулировать цели самостоятельной работы над разными циклами учебных дисциплин; 3) формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно к ним прийти к окончанию учебного года, к окончанию семестра, в ближайшие месяцы; 4) формулировать задачи, темп и ритм работы в ближайшее время
Конструктивные умения	1) конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования; 2) составлять план предстоящего сообщения на семинаре, план ответов; 3) составлять тезисы своего сообщения. 4) составлять доклад с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования; 5) обосновывать правильность избранной логики и системы изложения; 6) самостоятельно создавать схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении; 7) делать выводы и обобщения на основании чужого и собственного изложения
Коммуникативные умения	1) формулировать вопросы к преподавателю или изучаемому тексту; 2) активно воспринимать устные сообщения своих товарищей и преподавателей; анализировать и оценивать их; 3) самому активно участвовать в работе семинара; формулировать в устном рассказе своё сообщение; 4) строить логически законченное сообщение со вступлением к нему, заключением и выводами; 5) высказывать собственное отношение к фактам и событиям, формулировать свои оценочные суждения и их аргументировать; 6) в сообщении обоснованно использовать наглядные пособия
Организаторские умения	1) организовывать своё время, свою деятельность: рабочее место, средства деятельности, следить за темпом включения в самостоятельную работу; 2) организовывать своё поведение: контролировать действия, движения, мимику, эмоции; 3) организовывать свою общественную деятельность, приобретая знания, навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной

¹ Методы системного педагогического исследования. С. 205–206.

	деятельности; 4) организовывать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности; 5) организовывать накапливаемую в вузе информацию таким образом, чтобы по окончании вуза ею можно было воспользоваться
--	--

Функциональные элементы индивидуальной педагогической деятельности. Эта модель¹ была предложена Н.В. Кузьминой в конце 80-х годов в период её интенсивного сотрудничества с ВНИИ профтехобразования².

Таблица 7

Гностический элемент	Гностический (Гн.) (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для её продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным
Проектировочный элемент	Проектировочный (Пр.) элемент включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперёд» — предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведётся планирование, например, всего периода обучения своему предмету или работы с учебной группой в качестве воспитателя
Конструктивный элемент	Конструктивный (Кн.) элемент включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии, проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником, наличием наглядных пособий и ТСО, временем, в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача
Коммуникативный элемент	Коммуникативный (Км.) элемент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений (с учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией) в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогической задачи
Организаторский элемент	Организаторский (Орг.) элемент включает действия, связанные с организацией учебной информации в процессе её предъявления, деятельности учащихся, связанной с её усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи

¹ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. С. 37

² См.: то же; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

Элементы функционального решения образовательных задач. Эта модель — пример поздних прикладных исследований Н.В. Кузьминой, связанных с созданием ею новой научной отрасли — акмеологии¹. Принципиально то, что эта многомерная модель является уже семикомпонентной.

Таблица 8

Оценочный элемент	Учитывающий, что конечный результат зависит от того, что само решение образовательных задач, подчинённых достижению целостной образовательной системой общих искомых результатов может быть высоко-, средне-, малопродуктивным. В таком случае необходимо решать, за счёт каких именно элементов системы это происходит. Это может быть обусловлено несформированностью любого из далее перечисляемых элементов
Гностический элемент	Включает действия субъектов по исследованию образовательной ситуации. Гностическая деятельность наиболее продуктивна, если субъект не упускает из виду образ результата и именно те структурные элементы, которые мы называли ранее, и взаимосвязи между ними
Прогностический элемент	Связанный с прогнозированием, как результаты текущей деятельности скажутся при входе выпускника в последующую образовательную систему, в какой мере обеспечат ему продуктивное саморазвитие
Проектировочный элемент	Включает действия субъектов деятельности, связанные с «выстраиванием» заданий — задач, адресованных студентам, и наиболее общих стратегий, рассчитанных на весь период их подготовки, вплоть до вхождения «продукта» (выпускников) в новую среду — самостоятельную профессионально-педагогическую или производственную деятельность
Конструктивный элемент	Включает действия, связанные с решением предстоящих задач на предстоящем занятии таким образом, чтобы они продвигали учащегося к достижению главного искомого результата в нём самом
Коммуникативный элемент	Включает действия, связанные с установлением профессионально-целесообразных взаимоотношений между руководителем, преподавателем, студентом, учащимся в непосредственном контакте. Это обеспечивает продуктивное мотивирование субъектов к решению предстоящих задач и продвижение к искомым результатам
Организаторский элемент	Включает действия, связанные организацией: предъявляемой учебной информации; взаимодействия с ней учащихся (их анализа, синтеза, обобщения, переноса); деятельности и поведения, своего и учащихся, подчинённых достижению искомых результатов

¹ Кузьмина (Головки-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 149–150.

Классификация педагогических фобий и маний. В течение 80–90-х годов разными исследователями было реализовано множество педагогических моделей, в основание которых положена структура Н.В. Кузьминой. Одной из самых интересных моделей последних лет стала классификация педагогических фобий и маний, предложенная сочинскими исследователями Ю.С. Тюнниковым и М.А. Мазниченко. Результаты этого исследования почти одновременно появились в нескольких педагогических изданиях¹. Мы приводим сводную классификацию педагогических фобий и маний, опубликованную авторами в разных изданиях, поставив их в таблице в виде сопряжённых пар.

Таблица 9

Функция деятельности педагога	Педагогические фобии как боязни педагогических объектов, явлений или действий	Педагогические мании как чрезмерные увлечения учителя какой-либо идеей при игнорировании других
Коммуникативная	Фобия ошибок и неудач Фобия несостоятельности, фобия превосходства учащихся Фобия критики Фобия конфликтов Фобия ответственности Фобия юмора Фобия воспитания Фобия непонятности	Идеаломания Мания величия Мания судить Уступкомания Обвинениемания Мания строгости Учёбомания Мания преследования
Организаторская	Фобия индивидуальной работы с учащимися Фобия обратной связи	Коллективомания

¹ Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7. С. 233–239; Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Страхи и фобии педагогов // Директор школы. 2005. № 1. С. 31–34; Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Типичные ошибки в применении педагогических методов // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 145–155. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология как тезаурус практической деятельности педагога // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 168–179.

Функция деятельности педагога	Педагогические фобии как боязни педагогических объектов, явлений или действий	Педагогические мании как чрезмерные увлечения учителя какой-либо идеей при игнорировании других
	Фобия активности учащихся Фобия самостоятельности учащихся Фобия новых ситуаций Фобия отдыха	Запретомания
Конструктивная	Фобия метода (технологии) Фобия инноваций Фобия «трудного» класса или «трудного» учащегося	
Гностическая	Фобия теоретических знаний Фобия неправильного понимания смысла инновационной технологии	Мания собственного опыта

В заключение обзора сведём в единую хронологическую таблицу этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой (табл. 10).

Таблица 10

	1970-е	1980-е	1990-е	2000-е
Определение педагогической системы	Употребляет понятие «педагогический процесс»	Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей	Педагогическая система — взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе	Употребляет понятие «образовательная система»
Структурные и функциональные компоненты	1. Содержание информации	1. Цель		1. Цели образования
		Проектировочный		
		2. Учебная информация		2. Научная и учебная информация
		Конструктивный		
	2. Преподаватель			3. Последующая образовательная система
		Прогностический		
	3. Учащийся	3. Педагог		4. Состав преподавателей
		Гностический		
	4. Средства передачи информации	4. Учащийся		5. Учащиеся
		Организаторский		
		5. Средства педагогической коммуникации		6. Средства образовательной коммуникации
		Коммуникативный		
				7. Критерии оценки качества образовательной системы
				Оценочный

Антиномизм как методологическая идея, обеспечивающая полноту педагогической реальности

Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса

...ασυγχυτως, ἀτρέπτως, ἀδιάρετως, ἀχωρίστωζ¹.

Из определения IV Вселенского

Халкидонского Собора

Magnum est posse se stabiliter figure
in coniunctione oppositorum².

Николай Кузанский

«Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом несходны, причём принципиально несходны, со всем тем комплексом идей, как сознания язычников, т.е. представителей языческих религий, так и сознания философствующего разума. Удивительным образом христианские истины отличны от них»³. А.И. Осипов, как и другие ведущие богословы, в качестве вероучительного аргумента истинности христианства показывает, что существует «логическая невыводимость христианских истин из иудейских, языческих, философских и религиозных представлений»⁴. А именно в формулировках основных христианских догматов присутствует то, что Нильс Бор называл «нетривиальными суждениями». Напомним, что Н. Бор как один из создателей

¹ (гр.) «... неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».

² (лат.) «Великое дело — быть в состоянии твёрдо укрепиться в единении противоположностей».

³ *Осипов А.И.* Истинность христианства: Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Выпуск 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

⁴ Там же.

квантовой механики разделяет суждения на два вида: *тривиальные и нетривиальные*. Тривиальные (т.е. обычные) — это те суждения, для которых противоположные утверждения являются ложными. Нетривиальные — это суждения, для которых противоположные утверждения являются истинными. Это хорошо показано в теории относительности, в неклассической квантовой механике. Так вот, христианские истины обладают свойством нетривиальности. В них одновременно утверждается истинность двух взаимно исключающих положений. Таковы догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Богочеловеческой двуединой природе Христа, догмат о Божественных энергиях (как, впрочем, и всё учение Св. Григория Паламы) и большинство положений христианства. Это мировоззрение методологически принципиально иное, нежели рационализм. «Христианин всегда заботится об истине больше, чем о последовательности. Если он видит две истины — например, о наличии Промысла и о человеческой свободе, — он принимает обе истины вместе с противоречием»¹. Таков путь христианской догматики.

Для начала заметим, что догмат — это понятие исключительно положительное, и мы не согласны с советским определением догматизма как «некритического мышления» (С.И. Ожегов). Мы согласимся с тем, что «бездогматизм есть бессодержательность»², и приведём ещё одну мысль диакона Андрея Кураева, с которой солидаризуемся: «догмат как умная икона не «кладёт предел» поиску и мысли, а, напротив, ждёт от человека усилия, направленного к пониманию и жизненному усвоению обозначенного догматом духовного пространства. Догмат — не колючая проволока, запрещающая выходить за очерченные пределы, это скорее дверь, через которую можно войти в просторы, обычно недостижимые и даже незамечаемые»³. «Догмат δογμα (от гр. думать, полагать, ве-

¹ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат: Апологетический очерк. М.; Клион: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 134.

² Глаголев С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10. С. 238.

³ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат: Апологетический очерк. М.; Клион: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 117.

ритель) — мысль, вполне утвердившаяся в человеческом сознании, ставшая твёрдым убеждением человека, а также определенное твёрдое, неизменное решение человеческой воли»¹. На наш взгляд, словосочетание «догматическая педагогика» положительное и продуктивное. Можно вполне положительно говорить о догматизме естественных законов (Ньютона, Кеплера, Менделеева, Бора), полагая, что догматизм вполне сочетается с научностью. Мало того, догматизм есть условие истинности науки.

Так вот, один из признаков догматизма — антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность, но тогда уточним, что нам импонирует мысль Гр. Померанца, высказанная им в телепрограмме Александра Гордона (НТВ, 25.12.01) о том, что «глубина может быть выражена либо поэтически — метафорой, либо — парадоксом. Любое логическое предложение раскалывает целое на два куска: субъект, предикат и связка. Целого уже нет. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс — это язык глубины». Антиномией называют наиболее резкую форму парадокса.

Что же такое антиномия и антиномизм? Может ли антиномия быть методологическим принципом? Для понимания этого метода и термина обратимся к тем мыслителям, для кого антиномизм был *очевидным* и понятным методом. В широкий философский обиход понятие «антиномия» ввёл немецкий философ Иммануил Кант, хотя до него этот термин уже упоминали Р. Гоклен и Ш. Бонне.

Именно догматы Церкви стали примером догматического антиномического мышления. «Догматы церкви, — пишет В.Н. Лосский, — часто представляются нашему рассудку антиномиями тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении антиномии путём приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума для того, чтобы мы

¹ Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т. 1. Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992. С. 752.

могли прийти к созерцанию богооткрывающейся реальности»¹.

Рассмотрим антиномичность некоторых догматов христианства. Пример первый. В догмате о Святой Троице христианство, с одной стороны, сохраняя чистый монотеизм, утверждает о том, что Бог Един, и в то же время утверждает Его Троичность. Представим рассуждение рационального ума. «Вообще-то христианство верует в какого Бога, единого или не единого? «Верую во Единого Бога», — утверждает в Символе Веры. Значит, христианство — это какая религия? Монотеистическая. Простите, ну три лица или нет? Три. Так три — это же не один. Это же отвержение единства! Верно, это противоположное суждение. Христианство утверждает и то и другое»².

Другой пример. Напомним, что IV Вселенский Собор, созванный в 451 году в Халкидоне, утвердил православное учение об образе соединения Божественной и человеческой природы в Лице Иисуса Христа, в котором Божество и человечество «соединились в двух естествах неслитно, неизменно, нераздельно и неразлучно»³. Полностью определение Халкидонского Собора звучит так: «Последуя святым отцам, все согласно научаем исповедывать одного и того же Сына, Господа нашего Иисуса Христа, совершенного в Божестве, совершенного в человечестве, истинно Бога, истинно человека, того же из разумной души и тела, единосущного Отцу по Божеству и того же единосущного нам по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа единого прежде веков от Отца по Божеству, а в последние дни ради нас и ради нашего спасения от Марии Девы Богородицы по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа едиnorodного в двух естествах *неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно* познавае-

¹ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

² Осипов А.И. Истинность христианства: Лекция в МДАиС // СД Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Выпуск 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

³ Поснов М.Э. История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). Брюссель: Жизнь с Богом, 1964. С. 419.

мого, так что соединением нисколько не нарушается различие двух естеств, тем более сохраняется свойство каждого естества и соединяется в одно лицо, в одну ипостась, — не в два лица рассекаемого или разделяемого, но одного и того же Сына Единородного, Бога Слова, Господа Иисуса Христа, как в древности пророки (учили) о Нём и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов»¹. Рационалистический ум не принимает алогичную формулу «неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно» и порождает ересь монофизитства. А между тем именно эта православная формула утвердила антиномизм как основу православной догматики, как методологию православного мировоззрения, в которой Бог «неразделен в разделениях и непреумножаем во множественности»².

И, наконец, более поздний третий пример. В XIV веке так называемые паламитские Соборы как догмат Церкви утверждают учение Св. Григория Паламы о Божественных энергиях. Обратимся к цитатам из В.Н. Лосского: «Архиепископ Фессалоникийский святой Григорий Палама, глашатай Соборов этой великой эпохи византийского богословия, посвятил один свой диалог, озаглавленный «Феофан», вопросу о Божестве несообщаемом и сообщаемом. Разбирая смысл слов апостола Петра «причастники Божеского естества», святой Григорий Фессалоникийский утверждает, что это выражение характерно антиномичное, что и роднит его с троичным догматом: как Бог одновременно — Один и Три, так и о Божественной природе следует говорить как об одновременно несообщаемой и в известном смысле сообщаемой: мы приходим к сопричастности Божественному естеству, и однако оно остаётся для нас совершенно недоступным. Мы должны утверждать оба эти положения одновременно и сохранять их антиномичность как критерий благочестия»³. Или: «Для свя-

¹ Цит. по: *Аверкий (Таушев)*, архиепископ. Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. С. 69.

² *Св. Дионисий Ареопагит*. Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 30.

³ *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 162.

того Григория Паламы <...> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли — Троица, Троица совершенно простая, несмотря на различие природы и Лиц, так же как и Лиц между Собой. Эта простота — антиномична, как антиномично всякое высказывание в учении о Боге: она не исключает различения, но не допускает в Божественном существе ни отлучения, ни дробления. Ведь мог же святой Григорий Нисский утверждать, что человеческий ум остаётся простым, несмотря на его разнообразные способности: наш ум действительно разнообразится, относясь к известным ему предметам, но остаётся нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий — не «превыше имён», как три Лица Пресвятой Троицы, которые обладают в общих своих энергиях всем, что только можно было бы приписать природе Бога. Простота не означает единообразия или неразличимости; тогда христианство не было религией Пресвятой Троицы»¹.

Эти примеры антиномизма христианской догматики, которые можно было бы продолжать, являют пример иного, нетривиального, алогичного, парадоксального мышления и метода, обладающего признаками очевидности, простоты и полноты.

Антиномичная методология легла в основу большинства построений русских религиозных философов. Начало фундаментального обсуждения антиномизма независимо от влияния западных мыслителей, уделявших внимание парадоксальности (С. Кьеркегор, К. Барт, Р. Нибур и др.), начал священник Павел Флоренский. Подробнейший анализ идеи антиномизма он даёт в книге «Столп и утверждение истины». Приведём ключевые цитаты.

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. Тезис и антитезис *вместе* образуют выражение истины. Другими словами, ис-

¹ Лосский В.Н. Боговидение. С. 169–170.

тина есть **антиномия** и не может не быть таковою»¹. «Безусловность истины с формальной стороны в том и выражается, что она **заранее** подразумевает и принимает своё отрицание и отвечает на сомнение в своей истинности **приятием** в себя этого сомнения, и даже — в его пределе. Истина потому и есть истина, что не боится никаких оспариваний; а не боится их потому, что сама говорит против себя более, чем может сказать какое угодно отрицание; но это самоотрицание своё истина сочетает с утверждением. Для рассудка **истина есть противоречие**. <...> Каждое из противоречащих предложений содержится в суждении истины и потому наличность каждого из них доказуема с одинаковой степенью убедительности, — с необходимостью. Тезис и антитезис вместе образуют выражение истины. Другими словами, истина есть **антиномия** и не может не быть таковою»².

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. <...> Если антитезис влечёт за собой тезис и вместе с тем тезис влечёт антитезис, то совокупность тезиса и антитезиса, — если она не ложна, — есть антиномия. Такова **формула антиномии**»³.

В других своих работах П. Флоренский развивает эту идею.

«<...> все построения держатся лишь силою противоборствующих начал и взаимоисключающих начал. Непреложная истина — это та, в которой предельно сильное утверждение соединено с предельно же сильным его отрицанием, т.е. — предельное противоречие: оно непреложно, ибо уже включило в себя крайнее его отрицание. И поэтому всё то, что можно было бы возразить против непреложной истины, будет слабее этого, в ней содержащегося отрицания. Предмет, соответствующий этой последней антиномии, и есть, очевидно, истинная реальность и реальная истина. Этот

¹ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. С. 147.

² Там же.

³ Там же. С. 153.

предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»¹.

«Единство во множестве называется идеей. Полюсы, являющие идею, будучи неразрывны, в то же время и взаимоположны. Идея, единая в себе, является как сопряжённость антиномически лежащих полюсов, — как антиномия. Целое — в явлении своём — есть противоречие «да» и «нет». И, напротив, наличность неразрывно связанных «да» и «нет» заставляет искать того единства, той идеи, которая в этой антиномии раскрывается. Антиномичность — залог цельности, т.е. идеи, т.е. сверхчувственности. Напротив, простое единство свидетельствует о неполноте, эмпиричности и нецельности явления. В этом смысле можно сказать, что полюсы — это начало и конец явления сверхчувственного в области чувственной, места входа выхода ИДЕИ в мир эмпирический»².

Князь Е.Н. Трубецкой, отзываясь на книгу отца Павла «Столп и утверждение истины», пишет: «Антиномии и антиномизм коренятся вообще в *рассудочном понимании* мировых тайн; когда же мы поднимаемся над рассудочным пониманием, антиномии тем самым разрешаются — противоречия превращаются в объединение противоположностей — *coincidentia oppositorum* — и разрешение совершается в меру нашего подъёма. В этом и заключается настоящий ответ о разрешимости антиномий вообще и религиозных антиномий в особенности»³. Споря с Флоренским о путях восхождения к истине, Трубецкой убеждён, что антиномизм — это путь восхождения по духовной «лестнице»: «Восходя на высшую ступень, мы преодолеваем тем самым противоречия, свойственные нижележащим ступеням; но зато перед нами открываются новые задачи, а стало быть, и новые противоречия, которые не были нам видны, покуда мы стояли ниже»⁴. В отзыве

¹ Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 40.

² Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 462.

³ Трубецкой Е.Н. Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // Вопросы философии. 1989. № 12. С. 119.

⁴ Там же. С. 121.

на книгу отца Павла «О духовной истине» С.С. Глаголев, вторя Е.Н. Трубецкому, пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогику»¹.

Комментируя отца Павла, современный исследователь С.С. Хоружий указывает, что «главной отличительной чертой рассудка является то, что он способен воспринимать, видеть истину исключительно как набор формальных противоречий, антиномий. <...> *Только формой антиномии Истина может представляться рассудку*»².

Семён Людвигович Франк в книге «Непостижимое» обосновывал сложный принцип «антиномического монодуализма»: «<...> единственно адекватная онтологическая установка есть установка *антиномистического монодуализма*. О каких бы логически уловимых противоположностях ни шла речь — о единстве и множестве, духе и теле, жизни и смерти, вечности и времени, добре и зле, Творце и творении, — в конечном итоге мы всюду стоим перед тем соотношением, что логически раздельное, основанное на взаимном отрицании вместе с тем внутренне слито, пронизывает друг друга — что *одно не* есть другое и вместе с тем и *есть* другое, и только с ним, в нём и через него есть то, что оно подлинно есть в своей последней глубине и полноте. В этом и заключается антиномистический монодуализм всего сущего, и перед его лицом всяческий монизм, как и всяческий дуализм, есть ложная упрощающая и искажающая отвлечённость, которая не в силах выразить конкретную полноту и конкретную структуру реальности»³. Опираясь на положения мистического учения Св. Дионисия Ареопагита и учение о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского, Франк утверждал, что «непостижимое постигается через постижение его непостижимости», а «принцип антиномистического монодуализма —

¹ Глаголев С.С. <Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 250.

² Хоружий С.С. Миросозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 100–101.

³ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 315.

единство раздельности и взаимопроникновения»¹. В фундаментальном труде «Духовные основы общества» С.Л. Франк пишет: «С точки зрения теоретического познания христианской правды нужно всегда помнить, что, будучи абсолютной, эта правда есть всеобъемлющая полнота конкретности. Она есть потому, как учил великий христианский мудрец Николай Кузанский, следуя завету первого христианского мистика Дионисия Ареопагита, всегда «совмещение противоречащего» (*complexio contrariorum*) или «совпадение противоположного» (*coincidentia oppositorum*). Её нельзя отвлечённо выразить ни в каком суждении: её можно приблизительно уловить только в сложной системе идей, примиряющей противоположные начала и сводящей их в некое конкретное единство. Этим положен предел всем попыткам рационально понять до конца полноту христианской правды»².

Наряду с отцом Павлом Флоренским, идеи антиномизма развивал отец Сергей Булгаков. Основной антиномией религиозного сознания он считал трансцендентность Бога, сочетающуюся с Его имманентностью для мира. В отличие от обычного логического противоречия, по его мнению, «антиномия не означает ошибки в мышлении или же общей ложности проблемы гносеологического недоразумения, которое может быть разъяснено и тем самым устранено. Разуму присущи вполне закономерные антиномии»³. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»⁴.

Подобные мысли мы обнаруживаем и у Н.А. Бердяева: «Религиозная жизнь по существу антиномична, она включает в себе для разума несовместимые и противоречивые тезисы и таинственно снимает эти противоречия. Антиномичность

¹ Франк С.Л. Соч. С. 403.

² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 291–292.

³ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. С. 90.

⁴ Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52–55.

трансцендентного и имманентного разумно неразрешима и непреодолима; она изживается в религиозном опыте и там снимается. В высшем озарении совмещаются противоположности»¹.

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова *αντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений²? А дело в том, что антиномия по своей природе законно соединяет в себе рассудочность и сверхрассудочность (рационализм и трансрационализм), дискурсивность и интуицию. Антиномия, по определению, — «противоречие между рядом положений, из которых каждое имеет законную силу»³. Вот как об этом пишут уже цитированные нами мыслители.

Начнём с С.Л. Франка: «<...> трансрациональная позиция — будучи в отношении объединяемых ею противоречащих отвлечённых познаний *«витанием» между и над* ними — сама по себе есть совершенно *устойчивое*, твёрдо опирающееся на самую *почву* реальности *стояние*. Всякий окончательный сполна овладевающий реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»⁴.

Снова обратимся к мнению отца Павла Флоренского: «<...> всякое живое мышление опирается на противоречие и живёт им. И чем оно жизненное, тем острее противоречия. Религиозное мышление не смазывает, а утверждает сразу и да, и нет. Каждое *да* есть *нет* другого. И когда это сделано, то актом веры человек подымается над рассудком и опять воспринимается как единое целое. <...> Ереси же с самого начала в том и заключались, что они брали или ту, или другую сторону. А жизненное мышление утверждает антиномичность категорий религиозного мышления»⁵.

¹ Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 276.

² Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 131.

³ Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 23.

⁴ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

⁵ Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 3 (2). М.: Мысль, 2000. С. 468.

Упоминание в одном ряду вместе с религиозными философами имени последовательного марксиста Эвальда Васильевича Ильенкова на первый взгляд может показаться странным, однако его размышления удивительно им созвучны: «<...> друг против друга стоят две полярно противоположные по всем своим характеристикам сферы: тождество их (факт их согласия — истина) осуществляется как раз через переход, превращение одной в другую. Но переход, самый момент перехода *иррационален* и не может быть выражен через *непротиворечивое понятие*, ибо в этот-то момент как раз и совершается превращение *A* в не-*A*, их совпадение, тождество. Выразить его в *понятии* — значит разрушить форму понятия»¹.

Не чужды антиномического «витания» и ведущие деятели синергетики: «Интуиция предстаёт как пульсация сверхсознания над сознанием, которые развёртывают, раскрывают перед человеком подлинное разноцветье и полифонию мира»².

И завершим наше обильное цитирование мнением ведущего специалиста в области православной педагогики игумена Георгия (Шестуна): «Чтобы не оторваться от реальностей Откровения, подменяя их понятиями человеческой философии, необходимо сохранять равновесие между двумя членами антиномии. <...> Антиномия возвышает ум над областью понятий, возводя его к конкретным данным Откровения»³.

Таким образом, обобщая авторитетные мнения (к сожалению, неизбежно их упрощая), мы можем определить, что ***антиномия есть единство двух одинаково истинных, одинаково доказуемых противоположных положений, а антиномизм есть метод соединения этих противоположностей***, который заключается не в усреднении и не в устранении их, а ***в балансировании, «витании», пульсации между ними***. Применим данный метод к педагогической реальности.

¹ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 107.

² Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 122.

³ Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 194.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову¹. К сожалению, этот подход в отечественной педагогике практически не реализован. Предложение воплотить антиномичный подход в образование, ссылаясь на идею Г.С. Сковороды об автаркии как балансирующем равновесии, высказал академик И.А. Зязюн: «Если ввести эту «автаркию» в образование, то мы смогли бы с помощью философствования выстроить проект «автаркийного» образования, которое бы уравнивало существующие противоположности. Это и есть основной предмет философии образования»².

Необходимо заметить, что антиномия принципиально отличается от диалектического противоречия тем, что она не требует своего разрешения. «Антиномичный подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним»³.

Немецкий учёный профессор Х.-Й. Гамм считает диалектику «первичной формой балансирующего мышления». Поэтому *антиномизм как высшая форма балансирующего мышления* позволяет нам сформулировать **принцип разум-**

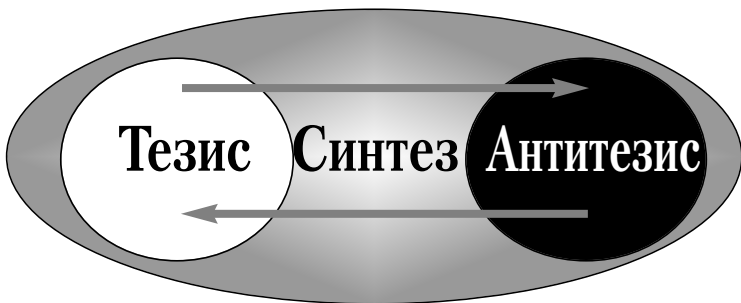


Рис. 26

¹ Ничипоров Борис, священник. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

² Зязюн І.А. Філософія, освітні, стратегії і якості національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОПОПП, 1997. С. 4.

³ Клетко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знань. Київ; Полтава; Харків: ПОПОПП, 1998. С. 108.

ного баланса как принцип соединения антиномических крайностей. Непрерывность же (и не только образования) можно обозначить как «единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»¹.

Антиномичный принцип разумного баланса позволяет примирить крайности — «педагогика — наука» и «педагогика — искусство». Да, педагогика в своих антиномичных крайностях научна, рассудочна, рациональна, доказуема, ибо изначально антиномия предполагает единство одинаково доказуемых истин. Но при этом соединение крайностей трансрационально, оно предполагает интуитивное балансирование между ними. И поэтому можно говорить, что педагогика есть искусство, что она допускает импровизацию, основанную на интуиции. Таким образом, педагогика **антиномично соединяет в себе рационализм науки и чувственную импровизацию искусства**.

Концепция интедиффии (интеграции + дифференциации) В.Ф. Моргуна

Изложенная выше многомерная концепция личности В.Ф. Моргуна и её инварианты легли в основу предложенной им же позднее концепции сочетания интеграции и дифференциации (интедиффии) образования. Основные идеи концепции (без употребления термина «интедиффия») были изложены им совместно с Н.П. Лебедиком в 1993 году². Термин «интедиффия» введён В.Ф. Моргуном в 1995 году³, а вся концепция изложена в книге «Интедиффия образования»⁴.

¹ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 314.

² Лебедик М.П., Моргун В.Ф. Диференціація навчання з урахуванням самооцінки і вільного самовизначення учня. Полтава, 1993.

³ Моргун В.Ф. Интеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 41–45. На русском языке статья опубликована с незначительными сокращениями в нашем переводе в 2003 году, см.: Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3–9.

⁴ Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедиффії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995.

По его мнению, «следует вести речь о двух взаимодополняющих встречных тенденциях в образовании: дифференциации и интеграции. Назовём это явление, воспользовавшись началами обоих слов («инте-» и «дифф-») и общим окончанием «-ия»), «интедиффия»¹. Можно дать предварительное определение: **интедиффия образования — это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности**»².

Анализируя различные аспекты понятий интеграции и дифференциации, В.Ф. Моргун в качестве аргумента универсальности понятия «интедиффия» приводит перечень аналогичных пар понятий из других отраслей знания³:

- синтез — анализ (философия, математика, психология);
- обобщение — обособление (логика, психология);
- абстрагирование — конкретизация (философия, логика, психология);
- конъюнкция — дизъюнкция (логика);
- ассимиляция — диссимиляция (биология, биохимия);
- соединение — расщепление (физика, химия);
- центростремительность — центробежность (физика);
- притяжение — отталкивание (физика);
- конвергенция — дивергенция (социология, политология);
- интериоризация — экстериоризация (философия, психология).

В.Ф. Моргун считает, что этот перечень можно продолжать, что доказывает универсальность введённого понятия,

¹ В резюме на русском языке к своей книге «Інтедіфія освіти» В.Ф. Моргун приводит это понятие как «интедиффия» (без удвоенной «ф»). Исходя из общепринятых правил образования аббревиатур в русском языке, считаем правильным употреблять это слово с двумя «ф» — «интедиффия».

² *Моргун В.Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 4.

³ *Моргун В.Ф.* Інтедіфія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедіфії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 8.

показывая, что приведённые антиномии могут выступать «конкретным проявлением меры интедиффии между двумя её полюсами: полной интеграцией (до тождества) или полной дифференциацией (до несовместимости)»¹.

На основании собственной многомерной концепции личности В.Ф. Моргун выстраивает пятикомпонентную систему интедиффии образования, которая выглядит так²:

Таблица 11

Схематическое изображение системы интедиффии образования на основе многомерной концепции личности, свободно выбирающей темп, форму и уровень образования согласно своим интересам, способностям и требованиям ситуации

Интегральные характеристики образования	Интедиффия образования	Дифференциальные параметры образования
1. Лабильность	По темпу (темповая)	Темп медленный (1.1) нормальный (1.2) ускоренный (1.3)
2. Привлекательность	По впечатлениям (эмоциональная)	Впечатление негативное (2.1) амбивалентное (2.2) позитивное (2.3)
3. Универсальность	По содержанию (профильная)	Познание природы (3.1) общества (3.2) собственной индивидуальности (3.3)
4. Полиmodalность	По форме (формодеятельностная)	Форма моторная (практическая) (4.1) перцептивная (технологическая) (4.2) мыслительная (теоретическая) (4.3)
5. Многоуровневость	По уровню (уровневая)	Уровень исполнительный (минимально-базисный) (5.1) репродуктивно-исполнительный (общекультурный) (5.2) продуктивно-творческий (углублённый) (5.3)

¹ Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. С. 9–10.

² Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 5.

Идеальная система образования должна быть обеспечена полнотой всех аспектов многомерной концепции, но в действительности мы получаем однобокую систему традиционного школьного образования. В.Ф. Моргун изображает её в виде «искривлённого бублика», который является ничтожно малой частью идеальной (на рис. 27 она схематически изображена пунктирной окружностью) системы, обеспечивающей полноту всех аспектов интегидиффии. Автор указывает, что «традиционное школьное образование охватывает лишь отдельные моменты биографии человека (его не волнует ни дошкольный период, ни послешкольная перспектива ученика). Школа не очень заботится о радости ребёнка и скатыва-



Условные обозначения:

● — параметры личности, которые формирует традиционное образование;

○ — параметры личности, которые должна формировать идеальная система образования

Рис. 27

¹ Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты. С. 6.

ется к нормально-безразлично-негативным эмоциям большинства учеников относительно неё. Традиционное образование сориентировано на изучение предметов, а не на целостное общение с ребёнком, его саморазвитие. Царящий уровень освоения опыта — это воспроизведение, а не творчество. Доминирующая в школе форма реализации опыта — речевая, в то время как моторная, перцептивная и мыслительная заметно отстают»¹.

В педагогике, как замечает В.Ф. Моргун, «интедиффию не следует понимать как принудительную стандартизацию или сегрегацию, а как свободный выбор или построение учеником своего пути в пространстве объективных возможностей»².

Автор не ограничивается концептуальными основаниями интедиффии, но определяет организационные, методические приёмы её осуществления применительно к современной психолого-педагогической практике. В компактном виде эти средства приведены в таблице 12³. Опираясь на типологию регламентации учебных заданий И.Э. Унт⁴, В.Ф. Моргун делит средства на: 1) выбираемые учителем и обязательные для выполнения; 2) назначаемые учителем на альтернативной основе; 3) предлагаемые учителем для добровольного выполнения; 4) выполняемые учеником по собственной инициативе.

Как видно, для каждого инварианта структуры личности В.Ф. Моргун подобрал из известных педагогических средств те, которые, на его взгляд, будут обеспечивать полностью каждого аспекта интедиффии.

1. Средствами темповой интедиффии, по его мнению, могут стать приёмы педагогики сотрудничества в разновозрастной группе учащихся, взаимообучение учеников в сменных парах, методы программированного обучения с произвольным

¹ Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты. С. 6.

² Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 22.

³ Там же. С. 30.

⁴ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Просвещение, 1990.

Таблица 12

Виды учебной работы Тип интeдиффии	Учебная работа, назначенная учителем (школьные и домашние задания)			Учебная работа, выполняемая учеником по собственной инициативе
	Обязательная (стандарт образования)	Альтернативная	Добровольная	
1. Темповая (задержка, норма, акселерация)	Педагогика сотрудничества в разновозрастной группе (по В.К. Дьяченко); программированное обучение; суггестопедия	Разветвлённые программы	Исследовательский (поисковый) метод	Репетиторство, экстернат, домашняя школа
2. Эмоциональная: негативная, позитивная	Суггестопедия	По выбору ученика	По предложению ученика	«Хобби»
3. Профильная (на природе, общество, собственную индивидуальность)	Педагогика сотрудничества. Специальные классы, школы; профориентационная направленность преподавания	Дисциплины по альтернативному выбору	Дополнительные факультативы	Дополнительные спецшколы, кружки, секции, общества и т.д. (учёт по методике профориентации И.П. Волкова)
4. Формодеятельностная (практика, технология, теория)	Метод проектов; метод эвристической беседы; поэтапное формирование новых действий и понятий	Задания с альтернативной формой выполнения	Заказ дополнительных заданий определённой формы (сделать, спланировать, осмыслить)	Самоусовершенствование в определённой форме деятельности (учёт по методике И.П. Волкова)
5. Уровневая (минимальный базис, общекультурный уровень, углублённое изучение)	Проблемное обучение; развивающее обучение; вальдорфская педагогика; метод диалога культур	Задания с альтернативной сложностью. Методика коллективных творческих дел (по И.П. Иванову)	Дополнительные задания определённого уровня сложности	Внешкольные попытки решения задач определённого уровня сложности (учёт по методике И.П. Волкова)

темпом продвижения учеников, интенсивное «погружение» в предмет, разветвлённые программы с альтернативными заданиями. В отдельных случаях — репетиторство, экстернат, заочное, вечернее, «домашнее» обучение. В числе авторов приёмов, приемлемых для реализации темповой интедиффии, В.Ф. Моргун называет¹ В.А. Бухбиндера, В.К. Дьяченко, Г.А. Китайгородскую, Г.К. Лозанова, У.К. Ричмонда и др.

2. Педагогические средства обеспечения эмоциональной интедиффии обучения — методы способствования сознательным переживаниям ученика путём стимуляции соответствующих негативных, амбивалентных и позитивных чувств. Главное при этом — обеспечить спокойствие ученика в классе посредством своевременного, гласного, обнародованного поощрения ученика во всех видах его деятельности².

3. Педагогическими средствами профильной интедиффии являются спецклассы, спецшколы, а также профориентационная направленность преподавания каждой дисциплины и дополнительные альтернативные факультативные курсы на выбор. Вне школы этот аспект обеспечивается спецшколами (музыкальная, спортивная, художественная и т.п.), а также кружками, секциями, обществами. Учёт такой деятельности может вести учитель на основе разработанных В.Ф. Моргуном методики желательного и реального бюджета времени ученика³ и методики бестестовой профориентации⁴.

¹ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 32.

² Там же. См. подробнее: Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 91–129.

³ Моргун В.Ф. Методика вивчення реального та бажаного бюджету часу особистості // Методи психодіагностики підлітків / За ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Полтава, 1995. С. 93–96, а также Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. Полтава: Оріяна, 2002.

⁴ Моргун В.Ф., Оракова М.Е. Традиция педагогики одарённости «неодарённых»: от Макаренко до Волкова и Захаренко // Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток / За ред. В.Ф. Моргуна. 1995; а также Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997.

4. Педагогическими средствами формодеятельностной интедиффии выступают методы проектов, эвристической беседы, поэтапного формирования новых действий и понятий, а также комплексные задания с альтернативной формой выполнения¹.

5. В качестве педагогических средств уровневой интедиффии В.Ф. Моргун называет проблемное и развивающее обучение, вальдорфскую педагогику, диалог культур, методику коллективных творческих дел².

Таким образом, наряду с теоретической концепцией В.Ф. Моргун предлагает систему её практического обеспечения.

Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову (1953–2003)³. И это не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, сама «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности»⁴, а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают»⁵. По мнению отца Бориса, не только православное мировоззрение несёт отпечаток антиномизма, но и «во всех религиозных и просто подлинно правдивых текстах о человеке мы обнаруживаем не просто сложность, но алогизм, совмещение несовместимого. Однако странно — именно это обстоя-

¹ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 33.

² Там же.

³ Священник Борис Ничипоров. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

⁴ Там же. С. 153.

⁵ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

тельство и делает текст понятным и глубоким»¹. И это мнение вполне закономерно перекликается с позицией выдающегося мыслителя Гр. Померанца, утверждающего, что «глубина может быть выражена либо поэтической метафорой, либо парадоксом. Ценность парадокса в том, что он заставляет созерцать себя, его нельзя раскрутить в логическую прямую. Логика оперирует только осколками целого. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс — это язык глубины»². Вернёмся к цитате о Борисе Ничипорова: «антиномия интуитивной психологии есть и единство, и примирение противоречий и оппозиции. Антиномия — это то, что воссоединяет и примиряет полюса одной и той же природы. <...> Есть правильное духовное состояние, через которое открывается нам сама акция вхождения в антиномийную природу созерцания. Это есть трезвение, воля к удержанию и само удержание в неслиянном единстве сразу двух этих знаний: о себе и о человеке»³. В другой работе отец Борис это формулирует так: «Трезвение — это воля и способность одновременно удерживать в актах постижения сразу два полюса. Эти полюса одновременно и энергийные, и нравственные»⁴. Далее он замечает, что «антиномийный принцип в раннем догматическом богословии был положен в основу и Халкидонского соборного решения (451 г.) о неслиянном и нераздельном единстве Божественного и человеческого во Христе»⁵.

Мы согласны с отцом Борисом в том, что принципы православной педагогики и онтологической психологии можно сформулировать в виде фундаментальных антино-

¹ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Времена и сроки. Кн. первая: Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 12.

² Из диалога Григория Померанца и Зинаиды Миркиной в программе Александра Гордона «Нищие духом» (Телеканал НТВ от 25 декабря 2001 года).

³ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Времена и сроки. Кн. первая: Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 13.

⁴ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Антиномия праздничной стихии: Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

⁵ Там же.

мый: «Надо просто пытаться удерживать тот принцип, который мы имеем от Халкидонского собора, — о неслиянном сосуществовании двух природ, божественной и человеческой, во Христе. И этот принцип должен быть перенесён нами на образовательную почву»¹. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии. Они таковы²:

1. Антиномия **свободы и послушания**.

2. Антиномия **вселенского и местного** (в категориях научной педагогики: антиномия **общекультурного и национального**) провозглашает путь «освоения духовного и культурно-исторического наследия своей земли к освоению вселенского духовного опыта»³.

3. Антиномия **традиционного и прогрессивного** (в категориях научной педагогики: антиномия **традиционного и инновационного**). И здесь трудно не согласиться с о. Борисом, ведь общеизвестно, что инновации, захватившие школы, привели во многом к разрушению традиционных школьных устоев. Хотя, с другой стороны, те школы, которые игнорируют новое в педагогике, обречены на отставание. Необходим разумный баланс в этом (как и в других) вопросах.

4. Отдельно следует отметить, что в анализируемой работе о. Борис Ничипоров, приводя отрицательные примеры домашнего устройства, формулирует идею «автономии открытости», которая вполне применима к педагогической реальности. Её вполне можно определить как антиномию **открытости и автономности**. Школа (так же как и дом) — «это гибкое образование, где сохраняется благодатный и разумный баланс замкнутости от мира и открытости к миру и людям в Боге»⁴.

¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыты современной православной педагогики: Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 180.

² Священник Борис Ничипоров. Введение в православную психологию. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 153–154.

³ Там же. С. 154.

⁴ Там же. С. 57.

Если в книге 1994 года эти идеи были только обозначены, то в вышедшей в 2002 году незадолго до смерти отца Бориса книге «Времена и сроки. Очерки онтологической психологии» они вполне развиты и серьёзно дополнены.

5. Двойная антиномия **власти и безвластия, свободы и послушания**, первая пара из которых «имеет отношение к самому педагогу, вторая — к ученику»¹. Если антиномия **свободы и послушания** была в 1994 году лишь упомянута, то теперь она развита и прописана.

6. Антиномия **молчания и назидания** (или **недеяния и активности**). Учитель «должен и неустанно назидать»² и молчаливо являть пример и образ чистоты: «Когда и как надо молчать и молиться, когда и как учить, знают опыт и интуиция. Молчание не есть обязательно реальное молчание. Молчание — это в том числе и «общий разговор» не о том»³. Но «есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это непрофессионально. Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно»⁴.

7. Антиномия **победы и поражения** (антиномия **братства**). Братство (как и соборность) иерархично узаконивает неравенство старшего и младшего, руководителя и подчинённого, ведущего и ведомого. «Братство снимает оппозицию индивидуализм-коллективизм. Детско-взрослое братство школы <...> может быть создано, а может и нет. Братство должно выдержать самое разное испытание пути: славой и успехом, скорбями и гонениями, временем». «Ошибки и их осмысление — основной капитал Братства».

8. Антиномия **романтизма и реализма** (антиномия **духовника**) обуславливает руководящую роль взрослого, который, с одной стороны, должен быть «наивным романтиком» и, с другой — «жёстким прагматиком и администратором, му-

¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. Кн. первая: Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 164.

² Там же. С. 167.

³ Там же.

⁴ Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2.

дрым стратегом и тактиком, реалистом»¹. Но при этом «настоящий педагог не просто верит, он твёрдо верит — Образ Божий в человеке неуничтожим. И пока человек жив — есть надежда. <...> Свобода педагога, свобода духовника состоит в том, что они должны лишь сеять, сеять умело, а почву плодородную или каменистую выбирать не нам»².

9. Антиномия **мистического и реального**. «Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребёнка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации, становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности»³.

10. Антиномия **мистического и рационального**. По мнению отца Бориса, нарушение баланса в этом вопросе приводит либо к отсутствию трезвения, вследствие чего «люди попадают в рабство жажды постоянных видений, откровений»⁴, либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, подвержении сомнению всего. Разумность сочетания мистического и рационального всегда «предохраняла людей от психических расстройств, от состояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет»⁵.

11. Особо остановимся на предложенной протоиереем Борисом Ничипоровым «антиномии праздничной стихии» и антиномии **Диониса и Аполлона** и её значении для педагогической реальности. И здесь не обойтись без больших цитат. «Я подчёркиваю, что праздничная пасхальная стихия — вот это и есть основная атмосфера в школе, вот этого не просто надо добиваться, это должен иметь педагог сам. <...> Как же нам теперь строить свою педагогическую работу? Думаю, что, прежде всего, нужно начать с концепции праздника.

¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. Кн. первая: Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 173.

² Протоиерей Борис Ничипоров. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

Пока мы не опишем и не введём регулярное понятие праздника и не поймём, что это за реальность, до тех пор мы плохо будем осознавать и свою практическую работу»¹. «У каждого из нас есть свой опыт переживания праздника и, супротив того, опустошения жизни. В греческой мифологии выразителем праздничной стихии явился бы Дионис. <...> Дионис сам по себе, как психофизическая единственность, неизбежно перерастает в оргию распутства и убийств, пир во время чумы, в вольницу. <...> Дионисийство, взятое в своём пределе и в автономном развитии, есть бунт против самой жизни и есть праздник непослушания. И поэтому нужна была сдерживающая, оформляющая сила. То, что потом в психоанализе мы будем знать как цензуру. Забвенный Аполлон вновь возродился, потому что Аполлон — мифический брат Диониса — был тем надёжным стержнем порядка, сдерживания, гармонии и оформления праздника. Всякий раз после разгула оргийности есть похмелье и досада, и желание навести порядок в стране, в своей собственной жизни. Но Аполлон, его предел, если мы возьмём его тоже как автономную реальность, в церковно-общественном сознании, — это инквизиция, в общественно-политическом — это «Архипелаг Гулаг», порядок, где нет действительно ничего живого, детско-наивного, восхитительного. Хотите порядка? Вот он будет такой. <...> Для нас вот что здесь важно: невозможно примирить, механически соединить этих двух братьев. Они должны умереть, а в христианской культуре претвориться в одно лицо»². «А что это есть в онтологии нового времени — это есть сердце, это душевно-мистическое средоточие всей души человека. А что есть для психологов Дионис и Аполлон? Это есть свободная, играющая стихия самых разных сил, с одной стороны, и сдерживающее, оформляющее нача-

¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Праздничная Пасхальная стихия как духовная и эмоциональная атмосфера современной православной школы: Доклад на международной православной педагогической конференции «Церковь, семья и школа» в Риге 7 мая 2003 года // http://novaya.korcheva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07_doklad_v_rige.

² Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2.

ло — с другой»¹. Таким образом, протоиерей Борис Ничипоров сформулировал православный подход к построению школы радости и праздника, причём этот подход имеет иной уровень глубины осознания, нежели в советской или гуманистической педагогиках. По его мнению, решение проблемы Аполлона и Диониса, Закона и Благодати возможно только в христианстве. «Пост — не время для веселья и праздников. Тем не менее я согласен, что это радостный период. Ведь это время покаяния, а в покаянии мы обретаем радость. <...> А Страстная неделя! Без Великой Пятницы нет Пасхи»².

Сведём педагогические принципы-антиномии в таблицу (в скобках приведены термины, принятые в научной педагогике).

Таблица 13

	Общее название принципа	Антиномия	
1.		свободы	послушания
2.		вселенского (общекультурного)	местного (национального)
3.		традиционного	прогрессивного (инновационного)
4.		открытости	автономности
5.		власти	безвластия
6.		молчания (недеяния)	назидания (активности)
7.	антиномия братства	победы	поражения
8.	антиномия духовника	романтического	реального
9.		мистического	
10.			
11.	антиномия праздничной стихии	Диониса	Аполлона

¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Антиномия праздничной стихии: Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

² Протоиерей Борис Ничипоров. Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru>.

Совершенно очевидно, что эта система педагогических антиномий не завершена и, видимо, не полна. Причиной тому — ранняя смерть этого многогранного учёного-исследователя, педагога-практика, священника и писателя.

Необходимо сказать, что идеи отца Бориса реализованы в педагогической практике уникального детско-юношеского центра дополнительного образования «Новая Корчева» в городе Конаково Тверской области, который существует уже более пятнадцати лет. Его руководителем был отец Борис.

На Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтениях отцу Борису Ничипорову задали вопрос: «Можно ли сказать, что в развитии человека к обожению даётся снижение антиномичности?», на который он очень точно ответил: «Я думаю, что нет снижения антиномичности, потому что Бог непознаваем, и в этом смысле всегда глубина остаётся непознаваемой, как океан огромный». Тогда спросивший уточнил: «Так же точно и человек?» «Я думаю, да», — ответил отец Борис¹.

В посмертной статье отца Бориса читаем: «Воспитание — это совместное проживание, а не забивание в голову ребёнка каких-то правильных фраз и правильных формул. Очень хорошо говорил один старец: «Нынче учить не надо. Все учёные. Надо показывать». Это и есть основная формула моего педагогического опыта. Не надо учить. Надо показывать своей собственной жизнью. А это самое трудное дело, потому что ты каждый раз видишь свою собственную несостоятельность»².

Именно опыт и размышления протоиерея Бориса Ничипорова явились первоначальным толчком для нашего исследования и своеобразной точкой кристаллизации мысли в определённом направлении.

¹ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru>.

² *Протоиерей Борис Ничипоров*. Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2, 9–15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

Принцип динамического баланса в педагогике. Исследование П.В. Скулова

Справедливости ради отметим, что исследование, близкое нашему, проводится в Барнаульском государственном педагогическом университете П.В. Скуловым. В его основу положена схожая с нашей *идея принципа динамического баланса* и его использование в педагогической реальности. Несколько лет наши исследования велись, не пересекаясь. В декабре 2004 года мне стали известны результаты исследований П.В. Скулова, а ему мои.

Первая публикация¹ П.В. Скулова, в которой изложен принцип динамического баланса, относится к 2001 году. Она носит прикладной характер и детального теоретического изложения самого принципа в ней нет. О прикладном аспекте этой работы мы упомянем ниже. Впервые этот принцип получил теоретическое обоснование в статье² П.В. Скулова и Т.А. Коробковой в 2003 году, широкий доступ к которой открылся в 2004 году после перепечатки в общероссийском журнале «Образовательные технологии»³. Понятие динамического баланса взято авторами из области естественных наук, частично из синергетики и экстраполировано в педагогику. Авторы разделяют понятия «равновесие» (как статическое понятие) и «баланс» (как динамическое понятие). Динамический баланс они рассматривают как характеристику процесса: «Динамический баланс означает непрерывное пе-

¹ Скулов П.В. Принцип динамического баланса как философская основа мировоззрения, способ повышения эффективности научных исследований и необходимое условие проявления культуры в разработке и применении аудиовидеодидактических средств: Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Красноярск: КГАЦ-МиЗ, 2001. С. 194–197.

² Коробкова Т.А. Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. Естественные и точные науки. Выпуск 3. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. С. 60–66.

³ Коробкова Т.А. Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 21–30.

ремещение точки равновесия, стремление системы достичь гармонического состояния и в то же время готовность изменить это состояние, изменить точку равновесия, если изменятся управляющие ситуацией условия»¹. И далее следует определение: «Динамический баланс — это состояние системы, характеризующееся:

- гармоничным сочетанием логически противоположных характеристик, описывающих функционирование отдельных составляющих этой системы;
- готовностью системы изменить точку временного равновесия под действием изменившихся управляющих условий;
- постоянным стремлением системы находить оптимальное равновесное состояние и удерживаться в нём за счёт введения в действие как уже известных, так и новообразованных ресурсов и возможностей»².

Несмотря на указание, что педагогическое применение этого понятия лежит в русле исследований оптимизации образовательного процесса Ю.К. Бабанского³ и его последователей, П.В. Скулов пытается рассматривать его в контексте идей И.Р. Пригожина: «Педагогическая система должна рассматриваться как открытая система с отрицательной или положительной обратной связью, активно взаимодействующая и развивающаяся в комплексе с окружающей средой. Точкой отсчёта в каждой конкретной ситуации является состояние динамического баланса, характерным признаком которого являются многочисленные флуктуации. При выведении системы из этого состояния она пытается сохранить начальные условия с помощью механизмов обратной связи. Однако отклонения могут быть и усилены изнутри посредством положительной обратной связи, в том числе самопроизвольно. В такие моменты система может быть переведена через состояние неустойчивости в новую структуру. Система сохра-

¹ Коробкова Т.А., Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 22.

² Там же.

³ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: Метод. основы. М.: Просвещение, 1982.

няет свои первоначальные свойства, пока флуктуации не превысят предельно допустимые нормы, но система может преобразоваться полностью или частично, преобразовав свою структуру»¹.

Указывая на то, что педагогический процесс и педагогическая система состоят из многочисленных компонентов, составляющих пары-противоположности, которые необходимо гармонизировать, авторы считают необходимым включить принцип динамического баланса в число основополагающих педагогических принципов.

«В педагогической ситуации любого уровня сложности принцип динамического баланса даёт возможность выделить пары логически связанных элементов педагогического процесса и исследовать их взаимосвязь с целью нахождения такого их сочетания, которое обеспечит эффективное функционирование всей педагогической и образовательной системы»².

Мы солидарны с авторами в том, что «принцип динамического баланса одновременно является как объектом исследования, так и методологической основой исследовательского процесса»³. Заслуживают внимания предложенные авторами параметры взаимосвязи элементов системы, которые могут стать основой конструирования конкретных методик. К их числу они относят: сходство, различие, взаимодополняемость, альтернативность. Далее авторы приводят в качестве примера те стороны образовательного процесса, которые образуют логические пары и нуждаются в рассмотрении через призму принципа динамического баланса. Приведём их полностью и прокомментируем: «материальное и идеальное; макромир и микромир; статические и динамические элементы системы; соотношение количества и качества; теория и практика познания; сочетание различных информационных каналов; случайность и необходимость; разум и сознание; добро и

¹ Коробкова Т.А., Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 24.

² Там же. С. 25–26.

³ Там же. С. 26.

зло; адаптация и творчество; креативность и интеллект; дивергентное и конвергентное мышление; усвоение (интериоризация) и производство (эвристика) знаний; логический, рациональный и чувственный, эмоциональный способ познания; внешние и внутренние мотивы деятельности; сравнение (аналогия) и различение (дифференциация) объектов и явлений; анализирование и синтезирование; индуктивный и дедуктивный способы познания; объективность мысли и субъективность её восприятия; психические процессы напряжения и релаксации; репродуктивные и творческие методы обучения; познавательные интересы учащихся и требования образовательных программ; результаты обучения и способы их достижения; форма и содержание знаний; научный и учебный компонент учебного процесса; имеющиеся знания и знания, подлежащие усвоению; способности ученика и требования учителя; индивидуальные и групповые формы деятельности; самостоятельная работа и работа под руководством учителя; и т.д.»¹. Хотя авторы и указывают, что данные пары «выстроены от наиболее общих», вряд ли можно говорить о системности представления этого массива примеров. В прикладном плане исследование можно считать лишь начинающимся. Из приведённого перечня только некоторые аспекты П.В. Скулов и его коллеги рассматривают детально.

Так, авторы сообщают, что ими проведено исследование на физических факультетах Барнаульского и Нижегородского государственных педагогических университетов, где «были опробованы различные, но тематически связанные авторские программы по внедрению системного подхода и принципа динамического баланса в учебный процесс»². Это позволило «студентам показать хорошие умения планировать, анализировать и осуществлять свою педагогическую деятельность. Те же выводы можно отнести и к качеству выпускных дипломных работ»³.

¹ Коробкова Т.А., Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе. С. 27.

² Там же. С. 29.

³ Там же. С. 30.

В других публикациях П.В. Скулова мы находим иные аспекты прикладного использования принципа динамического баланса. В частности, он выделяет внешнюю и внутреннюю стороны процесса производства знаний: «Существуют знания, направленные во вне субъекта (внешняя сторона процесса), и знания, вырабатываемые для функционирования именно данного субъекта (внутренняя сторона). В процессе общения происходит обмен информацией, где присутствуют и та и другая стороны. Информационная культура предполагает наличие динамического баланса, двух сторон этого процесса — основного в иерархии балансов»¹. Этот подход использован П.В. Скуловым для разработки дидактических аудио- и видеосредств, в которых реализован динамический баланс чувственного и логического.

В другой работе П.В. Скулов рассматривает реализацию принципа динамического баланса как действенного средства развития творческих способностей учащихся. Он указывает на «отсутствие динамического баланса между способностями и желаниями учащихся и требованиями, предъявляемыми к ним. При заниженных требованиях ученик скучает, ему неинтересно, при повышенных — ему тревожно, он испытывает различные страхи, провоцирующие недостойное поведение»². Одно из средств развития творческих способностей учащихся, по мнению П.В. Скулова, — слово учителя.

В целом исследование П.В. Скулова имеет фрагментарный характер, что обусловлено, видимо, его непродолжи-

¹ Скулов П.В. Принцип динамического баланса как философская основа мировоззрения, способ повышения эффективности научных исследований и необходимое условие проявления культуры в разработке и применении аудиовидеодидактических средств: Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Красноярск: КГАЦ-МиЗ, 2001. С. 194.

² Скулов П.В. Слово учителя — особое, аудиовизуальное (словесно-образное) средство реализации принципа динамического баланса, действенное средство развития творческих способностей учащихся в системе познавательных и эмоционально-оценочных компонентов учебно-воспитательного процесса // Матеріали міжнародної конференції «Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти». Херсон: Видавництво Херсонського державного педагогічного університету, 2002. С. 49.

тельностью, но при этом масштабность замысла и перспективность очевидны. Продуктивность исследования, на наш взгляд, повысится, если автор выйдет за рамки естественнонаучного и синергетического подходов в междисциплинарную область. В своей работе мы уделяем исследованию П.В. Скулова значительное внимание по причине того, что оно — единственное, столь тесно перекликающееся с нашим направлением мысли, но при этом возникшее независимо и параллельно с нашим.

Органическое миропонимание как философско-педагогический принцип

Педагогика — та отрасль знания, в которой чаще других употребляется понятие **развитие**. «Развитие личности», «развитие способностей», «развивающее обучение» и т. д. — эти словосочетания постоянно встречаются в психолого-педагогической литературе. И если бы существовали исследования частотности употребления тех или иных понятий в педагогике, то наверняка категория **развитие** и её производные попали бы в число наиболее употребляемых.

Находясь в семантическом поле русской философии, необходимо заметить, что категория **развитие** находится в непосредственной обязательной связи с понятием **организм**. Примем за аксиому положение В.С. Соловьёва о том, что **развиваться в собственном смысле этого слова могут только организмы, что и составляет их существенное отличие от остальной природы**¹.

Возвращаясь к педагогическим вопросам, выделим объекты (в их иерархии), которые являются объектами педагогического воздействия с целью их дальнейшего развития. А стало быть, к каждому из них необходимо «примерять» понятие организма. На наш взгляд, понятие развития применимо к следующим органическим целостностям:

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 141.

1) физическое развитие детского организма (особи) как биологический процесс;

2) развитие индивида (формирование члена социальной группы) как социальный процесс;

3) развитие личности как духовный процесс.

Кроме того, считаем целесообразным выделить как принадлежащие к категории **развитие** следующие социальные процессы:

4) общественное развитие организма детской социальной группы;

5) общественное развитие организма школы;

а также:

6) развитие системы образования как целостного организма.

Жизнь человека протекает в различных планах, поэтому целесообразно выделять различные уровни органических целостностей даже в человеке (особь, индивид, личность), не говоря уже о более крупных общественных организмах. Примечательна, на наш взгляд, иерархическая схема антропологии (с выделением четырёх планов бытия), предложенная в качестве структуры книги «Философия воспитания» С.И. Гессеном¹ (табл. 14).

«Соответствие планам жизни человека и образование — сложный процесс, одновременно биологический, социальный, духовно-культурный и духовно-благодатный»². Таким образом, человек есть многоплановый организм, развивающийся по законам органического (а не механического) мира.

Но прежде разберёмся: **что есть организм?** В русской философии мы находим несколько глубоких определений организма и организованности:

1. «Единое существо, содержащее в себе множественность элементов, внутренне между собою связанных <...>, есть живой организм»³.

¹ Гессен С.И. Моё жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7–8. С. 171.

² Там же. С. 172.

³ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 141.

Таблица 14

Основная корреляция	Ступени любви	Ступени бессмертия	Планы воспитания	Ступени счастья
План биологического бытия				
Биологическая особь — биологический вид — наследственность	Половое вождение	Бессмертие в потомстве	Опека и дрессировка (Pflege und Dressur. Care and Training)	Наслаждение
План общественного бытия				
Индивид — социальная группа — власть	Appetitus socialis, attachement ai groups sociale	Детальность группы во времени, «обычное предание» (воспроизводящее прошлое)	Обработка молодого поколения соответственно потребностям группы	Триумф Success
План духовной культуры				
Личность — духовное общение — ценность	Эрос (любовь совершенного, любовь ценностей «любовь к дальнему»)	Историческое бессмертие в прекрасных произведениях и занятиях творческое предание (преодолевающее прошлое)	Образование (Bildung, Culture), соучастие в культурных ценностях Self-realization of personality	Удовлетворение от исполненного должностования («Ты им доволен ли, взыскательный художник?»)
План благодатного бытия				
Душа человека — Царствие Божие — Бог	Caritas (любовь к ближнему и любовь к Богу как потенцированная любовь к ближнему)	Личное бессмертие	Спасение (Erlosung, Deliverance, The super-spiritual process of making one's soul free from Evil)	Радость (joie, joy)

2. «Отличительной особенностью живого тела в сравнении его с сооружением является организованность. Организованность есть такое свойство всего живого, в силу которого живое есть не собрание отдельных, безразличных к целому частей, но целое, внутренне единое, несмотря и даже вследствие различности частей, взаимно необходимых и, следовательно, разнородных и не заменимых друг другом. Как и единство целого, так и разнородность органов в живом теле есть не что-нибудь внешнее ему, но раскрытие, манифестация внутренней сути организма, — сил, имманентных организму. <...> Отсюда ясно, что гармония и внутренний лад органов, с одной стороны, и рост организма — с другой, служат главнейшими чертами организма»¹.

3. «Организмы суть существа *развивающиеся*, в противоположность безжизненным телам, которые все делаются, образуются силами и влияниями, для них внешними; таким образом средоточие, образующая причина, главное — для организмов заключено *внутри* их, для мёртвых тел — вне»².

Надо понимать, что «в организме каждый член его имеет необходимое своё различие или особенность»³, а следовательно, «простого организма быть не может»⁴. Упрощение, уравнивание членов организма делает их одинаковыми частями, но уже не организма, а механизма, сооружения, целостность (но уже не единство) которого удерживается только внешним побуждением, а не внутренними присущими организму движущими началами (*nisus formativus*). Не может быть живого организма, состоящего из одинаковых органов, имеющих одинаковые функции. Но наша педагогическая близорукость почему-то допускает и даже приветствует (видимо, для мнимого удобства) максимальное усреднение уровня учеников якобы для облегчения работы учителя, тем самым, пренебрегая индивидуальностью каждого члена коллектива, которая может расцвести лишь вопреки такой прак-

¹ Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 432–433.

² Розанов В.В. Литературные изгнанники. London: Overseas Publication Interchange Ltd, 1992. С. 70.

³ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 144.

⁴ Там же. С. 145.

тике. Мало того, уравнивание (усреднение) учеников приводит к уже упомянутой необходимости постоянного внешнего побуждения (удержание дисциплины и т. п.) для сохранения целостности ученического коллектива, органические связи в котором не развиты или погублены стремлением к одинаковости (а не к единству многообразия). Одинаковость частей губит организм или превращает в лучшем случае в механическое сооружение, не обладающее внутренним началом самоорганизации, не способное к тем изменениям, которые определяются как *развитие*.

Если внутренняя гармония многообразных частей целого сохранена или создана и целое может характеризоваться как организм, то, понимая природу его внутреннего движущего начала, можно направить его изменения в сторону развития. Не всякое изменение является *развитием*. Нередко его путают с процессом простого распространения, увеличения, разрастания (**разлития**, как пишет К.Н. Леонтьев) и т. п. Воспользуемся имеющимися в русской философии наиболее удачными определениями *развития*:

1) «постепенное восхождение *от простейшего к сложнейшему*, постепенная индивидуализация, обособление, с одной стороны, от окружающего мира, а с другой — от *сходных и родственных* организмов, от всех *сходных и родственных* явлений»¹;

2) «развитие, через которое проходит организм, представляет собой *тесный круг видоизменений развивающегося*, из каждой стадии которого оно выходит более и более *совершенным*. Организм есть *самоулучшающееся* существо — вот его самое важное отличие от всякого мёртвого предмета природы»²;

3) «развитие есть *такой ряд имманентных изменений органического существа, который идёт от известного начала и направляется к известной определённой цели*: таково разви-

¹ Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарог, Московский рабочий, 1993. С. 69.

² Розанов В.В. Литературные изгнанники. London: Overseas Publication Intecrchange Ltd, 1992. С. 70.

тие всякого организма; *бесконечное же развитие* есть просто бессмыслица»¹.

Если мы считаем *развитие* процессом имманентным, использующим внешние воздействия лишь для реализации внутреннего начала на пути к имеющейся цели, то надо признать то, что бессмысленно из зачинающегося организма (зародыша) требовать такого пути развития, который ему внутренне не присущ. Из семени известного растения невозможно произвести ничего другого, кроме этого растения. Но если для биологических организмов цель развития заложена и её бессмысленно изменять (хотя в определённых пределах возможно и это), то для социальных организмов, коими являются индивид (социальная организация человека), ученический коллектив, организм школы, эта цель может быть совместно формулируема. Но ни в коем случае не навязываема, ибо навязанная извне цель освобождает от ответственности по её достижении. «Если понятие цели предполагает понятие развития, то точно так же последнее необходимо требует первого»². Бесцельное развитие не есть развитие, а есть случайное изменение, ведущее к постепенному рассеиванию и потере индивидуальности.

Что же является истинным *развитием*? Каковы его объективные законы? Каковы этапы? Видимо, для всякого развития необходимы три момента: момент начала — известного первичного состояния организма, момент достижения цели и ряд промежуточных состояний последовательного перехода организма от первого к последнему. Сравним описательные характеристики этапов развития, сформулированные В.С. Соловьёвым в «Философских началах цельного знания» и К.Н. Леонтьевым в книге «Византизм и Славянство» (глава «Что такое процесс развития?»).

В.С. Соловьёв: «Первое состояние есть смешение или внешнее единство; здесь члены организма связаны между собой чисто внешним образом. В третьем, совершенном состоянии они связаны между собой внутренне и свободно по осо-

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 142.

² Там же.

бенности своего собственного назначения, поддерживают и восполняют друг друга в силу своей внутренней солидарности; но это предполагает их предшествовавшее выделение или обособление, ибо они не могли бы войти во внутреннее свободное единство как самостоятельные члены организма, если бы прежде не получили эту самостоятельность через обособление при выделении, что и составляет второй главный момент развития»¹.

К.Н. Леонтьев: «Постепенный ход от бесцветности, от простоты к оригинальности и сложности. Постепенное осложнение элементов составных, увеличение богатства внутреннего и в то же время постепенное укрепление единства, так что высшая точка развития не только в органических телах, но и в органических явлениях есть высшая степень сложности, объединённая таким внутренним деспотическим единством»².

«Итак, что бы развитое мы ни взяли, мы увидим, что разложению и смерти <...> предшествуют явления: упрощение составных частей, уменьшение числа признаков, ослабление единства, сила и вместе с тем смешение. Перед окончательной гибелью индивидуализация как частей, так и целого слабеет. Гибнущее становится и однообразнее внутренне, и ближе к окружающему миру, и сходнее с родственными, близкими ему явлениями»³.

«Триединый процесс: а) период первоначальной простоты; б) период срединный, то состояние, которое можно назвать цветущей *сложностью*; в) период вторичной простоты»⁴.

Видимо, третье состояние совершенного единства (по В.С. Соловьёву) и состояние **цветущей сложности** (по К.Н. Леонтьеву) можно считать единым *maximum*'ом, и тогда постепенный переход от *minimum*'а к *maximum*'у и будет состоянием плавного **выделения и обособления**. Мы видим,

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 143.

² Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, Московский рабочий. 1993. С. 69.

³ Там же. С. 71–72.

⁴ Там же. С. 73.

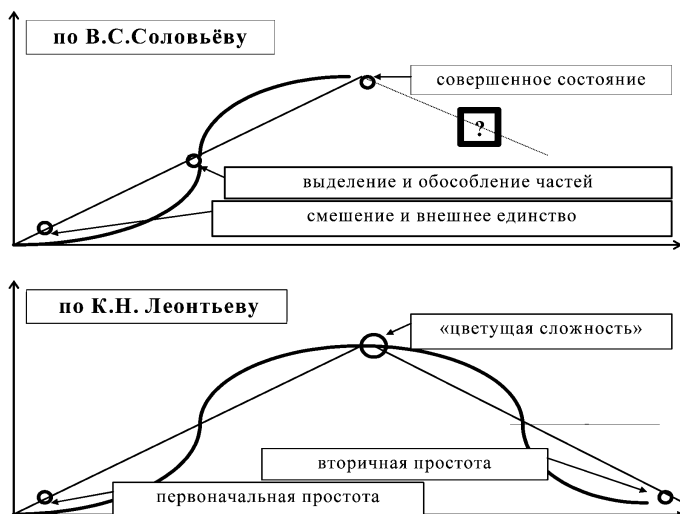


Рис. 28

что позиция В.С. Соловьёва как бы не завершена и поэтому более оптимистична (даже романтична). Позиция К.Н. Леонтьева более эсхатологична.

Человек, с одной стороны, индивидуальный организм, а с другой — он часть, «орган» (а может, и «клетка») других социальных организмов: семьи (в первую очередь), малых социальных групп и коллективов (консорциев и конвуксий, выражаясь языком Л.Н. Гумилёва) своего народа и, в конце концов, организма человечества. Мыслители выделяют три составляющие природу человека, причём разночтения не очень велики. Сравним:

1. «Природа человека как такового представляет три основные формы бытия: чувство, мышление, *деятельную волю* (курсив мой. — **А.О.**); каждая из них имеет две стороны — исключительно личную и общественную»¹. Соответствующими каждой форме бытия объективными принципами соответственно являются красота, истина, общее благо»².

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 146.

² Там же. С. 153.

2. «Для цельного знания важны прежде всего эти три последние наиболее насыщенные категории, а именно *Благо*, *Истина* и *Красота*. То, что Благо, будучи в основе своей Сущностью, есть синтез Абсолютного и Логоса в виде Духа и Воли, — это можно считать понятным <...> Точно так же Истина <...> есть синтез Ума и Представления. Но понятнее всего нам видится положение Красоты, в которой В.С. Соловьёв находит синтез Души и Чувства»¹.

3. «Истина, добро и свобода суть главные и постоянные идеалы, к осуществлению которых направляется человеческая природа в главных элементах своих — разуме, чувстве и воле» (В.В. Розанов)².

4. «Истина, добро и красота сознаются объективно, осуществляются постепенно лишь в этом живом, соборном сознании человечества»³.

5. Э.Л. Радлов выделяет следующие три составляющие: вера (дающая живое содержание разуму), воля и *рассудок* (находящийся в содержании отвлечённый закон)⁴.

Сведём все мнения в таблицу.

Таблица 15

	Сфера творчества		Сфера знания		Сфера практической деятельности	
	Субъективная основа	Объективный принцип Идеал	Субъективная основа	Объективный принцип Идеал	Субъективная основа	Объективный принцип Идеал
Соловьёв В.С.	чувство	красота	мышление	истина	воля	общее благо
Розанов В.В.	чувство	добро	разум	истина	воля	свобода
Трубецкой С.Н.		красота		истина		добро
Радлов Э.Л.	вера		рассудок		воля	

¹ Лосев А.Ф. Владимир Соловьёв и его время. М.: Прогресс, 1990. С. 123.

² Цит. по: Смысл жизни: Антология / Сост. Н.К. Гаврюшин. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 11.

³ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 131.

⁴ Радлов Э.Л. Очерк истории русской философии // Русская философия / Сост. Б.В. Емельянов. Т. 1. Свердловск: Изд-во Уральск. ун-та, 1991. С. 131.

Обратимся к существующей педагогической практике. Современная школа основой своей деятельности избирает сферу знания: почти всё время, которое ребёнок находится в школе, у него уходит на упражнения по развитию мышления, разума, рассудка. Гораздо меньше внимания уделено воспитанию чувств, эстетическому воспитанию. И уж в полном небрежении находится вопрос воспитания воли, которую А.С. Хомяков определяет как **свободу в положительном проявлении силы**¹.

Гармоничное развитие всех трёх составляющих сущность социального и духовно-культурного (по определению С.И. Гессена) организма человека — залог того, что внутреннее движущее начало этого организма придёт в действие, и тогда главной педагогической заботой учителя станет создание условий самостоятельного роста этого организма.

Педагогическая задача **учителя и воспитателя** — суметь создать организм духовно-нравственного плана бытия воспитанника, обеспечивая возможность развития всех трёх его сфер: творчества, знания и практической деятельности, не пренебрегая никакой из них.

Педагогическая задача **организатора детского коллектива** — суметь создать социальный организм детского коллектива, максимально многоликий и многообразный; наладить связи значимого ценностного обмена между членами коллектива; привести в действие внутреннее движущее начало этого организма, направленное на достижение совместно вымечтанной и совместно сформулированной цели; создать условия для развития этого организма («удобрить почву») и вести постоянную педагогическую коррекцию («обрезать ветви, с которых не приходится ожидать плодов»).

Педагогическая задача **руководителя школы** — создать многообразный саморегулирующийся организм школы, который не может быть большим; безошибочно определить функции каждого «органа», который, в свою очередь, являет-

¹ Радлов Э.Л. Очерк истории русской философии. С. 130.

ся сложной органической системой, и наладить их функциональные связи; осуществлять внешние функциональные связи с другими социальными организациями.

Педагогическая задача **руководителя системы образования** — создать органическую правовую основу для многообразного, многовариантного развития образовательных учреждений, способных иметь своё лицо.

Есть ли критерий, позволяющий определить, органична ли созданная, возвращенная (в том числе и педагогом) целостность или же она — простое механическое сооружение?

Организм всегда обладает внутренним органическим единством, механизм же — механическим равновесием. Поэтому организм устойчив к внешнему воздействию в отличие от механизма, который распадается при всяком малейшем внешнем действии. В организме члены его (органы) способны брать на себя функции других органов, по каким-то причинам полностью или частично потерявшим способность выполнять свои функции, тем самым сохраняя целостность и жизнеспособность организма. Механизм же распадается, перестаёт действовать, если какая-то его часть утратила свои функции.

Легко определить, сумел ли педагог создать целостный организм личности ученика, детского коллектива, школы. Жизнь (а вернее, среда) своей внешней энтропийностью то и дело выводит из строя какие-то составляющие созданных нами ценностей. И если созданное нами способно устоять против этого внешнего воздействия, способно к самоорганизации, к принятию собственных внутренних решений, то оно органично. Если же оно сразу требует от создателя внешнего вмешательства («ремонта»), или просто «расползается», или «опускает руки», то оно механично. И это сигнал: что-то сделано неверно. Не зря же этимологически слова *организм*, *органический* происходят от греческого *οργανη* = *εργανη*, что означает *деятельный, способный к делу*, и является однокоренным слову *энергия* (*ενεργεια*). Организм всегда деятелен, всегда энергичен.

* * *

Вернёмся к позиции К.Н. Леонтьева и зададимся вопросом: неизбежен ли распад организма после достижения им цели, наибольшего совершенства? Здесь на помощь нам приходят исследователи сложных систем, утверждающие, что «сложно организованные системы имеют тенденцию распадаться, достигая своего развитого состояния»¹, и устойчивость организма оборачивается неустойчивостью. Организм приходит в состояние бифуркации — неустойчивого равновесия, из которого возможны выходы множеством путей, на них может вывести самое незначительное внешнее воздействие. Оно и имеет решающее значение в дальнейшей судьбе находящегося в состоянии неустойчивости уже теперь бывшего организма. Именно в этом состоянии на дальнейший путь ещё сохранившейся целостности может влиять любая незначительная случайность. И то, что вчера никоим образом не могло «сдвинуть» монолит системы, сегодня решает её судьбу. Но ведь это и есть тот самый сладостный миг выбора пути, миг открывшихся возможностей, для выбора которых нужны незначительные внешние силы. И снова путь к новой цели. «Стадии устойчивости и неустойчивости, оформления структур и их разрушения сменяют друг друга»².

Мастерство педагога должно заключаться в его способности определять, узнавать состояние неустойчивости личности, коллектива, так как именно в эти моменты они наиболее податливы любому влиянию, которое должно быть педагогически целесообразным, а неслучайным из-за элементарной невнимательности учителя. Воспитатель должен быть особенно внимателен в моменты неустойчивости, которые сопровождают внутренние конфликты, проявляющиеся как опустошение после достигнутого большим напряжением сил успеха («Ну и что же дальше?»). Новое восхождение предполагает спуск с достигнутой вершины, момент выбора новой и лишь затем — новое восхождение.

¹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 16–17.

² Там же. С. 17.

Индивидуальность как философско-педагогический принцип

Считаем необходимым сделать семантический анализ педагогического понятия «индивидуальность», применив его к различным реальностям (от конкретного ученика до национального образа воспитания), стремясь к полноте анализа.

«Не отряхайте с цветов махровости», — так образно сформулировал В.В. Розанов¹ требование принципа индивидуальности.

Прежде чем раскрывать содержание этого принципа и очерчивать пути его реализации, необходимо разобраться в терминах, ибо трактовка этого латинского слова столь широка, что требует уточнения. Семантический спектр слов с корнем *индивид* несёт в себе и отрицательный смысл (индивидуализм как ячество), и положительный (индивидуальность как своеобразие), и социальный (индивидуальное как личностное), и биологический (индивидуум как особь).

В русском языке корень *индивид* появился в 30-е годы XIX столетия. Этимологически латинское слово *indivīd* соответствует греческому атом (ἄτομος), означает **неделимый, нерассечённый, нерезанный**, [*in* (лат.) = α (греч.) = не (русс.), а *dividere* (лат.) = τομοζ (греч.) = резать, делить, рассекать (русс.)]. Г.П. Цыганенко² определяет индивидуальный как **«цельный, далее неделимый»**. Представляется важным определение индивидуальности как целостности, в особенности при подходе к человеку.

Принцип индивидуальности следует рассматривать как необходимость и педагогическую целесообразность *сохранения и поддержания целостности, своеобразия, своеобразности, особенности, особенности, непохожести* каждого воспитанника, каждого педагога, каждой школы, каждого впечатления, падающего на каждую душу. Такое понимание индивидуальности не противоречит нынешнему пониманию

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 93.

² Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. Киев: Радянська школа, 1989. С. 157.

категории индивидуальности, принятому в философии и педагогике.

«Индивидуальность — 1) своеобразие, совокупность качеств и отличительных свойств, выражающих сущность особенного, отдельного индивида; 2) в отличие от личности специфическое в индивиде»¹.

«Индивидуальность — неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека»².

«Индивидуальность — человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, её неповторимость»³.

В отличие от этих определений педагогическое понимание принципа индивидуальности предполагает именно *сохранение и укрепление* своеобразия личности человека, лица школы, образа изучаемого материала. Найти, увидеть, зафиксировать *особенное* — вот этапы реализации принципа индивидуальности.

Можно выделить разные *проявления* этого принципа и *первое* из них — *проявление* и развитие *индивидуальности отдельной личности* как члена социального организма, колорит которого и будет зависеть от колорита каждого члена.

По мнению В.В. Розанова, социальными институтами, бережно соблюдающими принцип индивидуальности, являются семья и Церковь, ибо они «индивидуальны в способах своего воздействия, в своём воззрении на человека — в том, как относятся к нему. Они к этому способны не по сознанию долга, не по доблести, не потому, что они лучше всего остального; потому, что внутренни, субъективны, знают в ли-

¹ Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 176.

² Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. М.: Политиздат, 1991. С. 157.

³ Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. С. 136.

цо человека, а не род только, не группы людей. Они в воспитании суть наилучшая. И, в обратность этому, менее всего доверяйте большим, строго организованным, хорошо дисциплинированным школам: что бы они ни дали вам, они отнимут у вас драгоценнейшее, чем то, что вы получите от них»¹.

Школа не может быть большой. Школа не может быть на несколько тысяч мест (почему-то мест, а не учащихся). Именно в такой «школе» индивидуальность находится в небрежении. И это объективно. Школа должна быть такой, чтобы её руководитель (директор, заведующий) имел возможность не только знать имена всех своих воспитанников, но и имена их родителей. Увидев ученика, он должен видеть в нём личность со всем спектром его интересов, со всем солнышком его лучей-отношений, а не просто представителя (элемент) ученической безликой массы, в которой непросто запомнить даже каждого десятого. Только небольшая школа может хоть в какой-то мере приближаться к тому, чтобы знать «в лицо» человека, а не «человека вообще». Только в небольшой школе возможно создать атмосферу *дома* (что уже ближе к семье) и только в очень небольшой — атмосферу *храма* (что уже ближе к Церкви).

Один из вариантов — школа «на дому» у учителя. В особенности это приемлемо для начальной школы, где нет нужды в большом количестве учителей-предметников. В этом случае появляется возможность говорить о школе «учителя такого-то», а не о школе вообще. Говоря об учительском доме, можно говорить об учительском городке, состоящем из учительских домов с учебными классами-лабораториями. Центром городка должно быть здание (или несколько зданий), включающее административные помещения, библиотеку с читальными залами, киноконцертный зал, столовую и все спортивные сооружения. И, наверное, Храм.

Конечно же речь идёт в первую очередь о сельской школе — центре культуры, центре духовности всего села,

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 93.

посёлка, станицы. Именно у сельской школы гораздо больше шансов стать школой, где в полной мере можно реализовать *индивидуальность* каждого: и учителя, и ученика, и родителя.

Таким образом, мы плавно перешли ко второму проявлению принципа индивидуальности — *индивидуальности лица школы*.

Каждая конкретная школа — это школа конкретного села (города) со своей конкретной, ни на кого не похожей историей и традициями, со своей особенной природой, со своими особенными традиционными промыслами, ремёслами и производством, а главное — со своими особенными людьми. Во-вторых, это школа, руководит которой конкретный человек, в которой преподают конкретные учителя со своими конкретными характерами, устоями и нравами. Все эти и многие другие конкретные составляющие и создают особенное лицо каждой школы. Наличие особенного лица у каждой школы и составляет многообразный колорит всей системы образования. Поэтому считаем логичным нынешнее сокращение всяческих нормативов и требований, которые унифицировали бы все школы, делали их одинаковыми. Необходимы образовательные стандарты, устанавливаемые и регулируемые государством, но пути их реализации должны быть индивидуальными. Те школы, которые имеют своё лицо, как правило, имеют и своё имя. Ни у кого ведь не возникает вопрос, когда произносят «школа Сухомлинского», «школа Захаренко» и т. д.

Но главная индивидуальная черта школы — её национальная (или многонациональная) ориентированность.

Третье проявление принципа индивидуальности есть *коллективная индивидуальность* (= *самобытность*) народа, именуемая понятием **национализм**. Поскольку сегодня понятие национализма обрело негативный оттенок, видимо, следует заменить его понятием **народности**, ибо «народность, как мы думаем, есть индивидуальность народа, полнота его прирождённых способностей и всего его душевного

(духовного) склада»¹. И «верно, что дух есть *sui generis* коллективное единство»².

Так же как в личностной индивидуальности целью и средством её достижения является *самопознание*, для обретения коллективной индивидуальности (народности) пригодны та же цель и то же средство. «От постижения своей собственной природы человек или народ путём углубления самопознания приходит к сознанию равноценности всех людей и народов. А выводом из этих постижений является утверждение своей самобытности, стремление быть самим собой. И не только стремление, но и умение. Ибо тот, кто самого себя не познал, не может, не умеет быть самим собой»³. Одна из задач национальной школы (а иной она быть не может) и есть формирование умения к самопознанию своего национального характера. Общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности (так лихо ныне навязываемые) невозможны. Их «осуществление» было бы лишь обезличиванием народов, ибо «всякая честная деятельность, как личная, так и народная, общечеловечески полезна, лишь когда она проникнута народной индивидуальностью: всякое же искание общечеловеческого, достижимое будто бы, помимо народного, есть самоосуждение на бесплодие»⁴. Познавание самого себя на уровне народа как коллективного целого есть создание самобытной национальной культуры как «совокупности элементов национальной психологии»⁵. Важнейшая составляющая национальной культуры есть национальное воспитание, которое заключается в формировании духовного уклада бессознательного. «Воспитание детей есть именно пробуждение их *бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту*, укрепление в нём их сердца, их воли, их воображения

¹ Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982. С. 222.

² Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. С. 495.

³ Трубецкой Н.С. Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн: Антология. М.: Наука, 1993. С. 37.

⁴ Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982. С. 225.

⁵ Трубецкой Н.С. Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн: Антология. М.: Наука, 1993. С. 41.

и творческих замыслов»¹. И именно И.А. Ильин, на наш взгляд, самый русский из русских философов, наиболее чётко сформулировал основные идеи русской школы в работе «Путь духовного обновления».

Эти идеи состоят в рассмотрении значения следующих воспитывающих факторов:

Родной язык. «Язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, всё прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Всё это ребёнок должен получить вместе с молоком матери (буквально). Особенно важно, чтобы пробуждение самосознания и личностной памяти ребёнка (обычно — на третьем, четвёртом году жизни) совершилось на его родном языке. При этом важен не тот язык, на котором говорят при нём другие, а тот язык, на котором обращаются к нему, заставляя его выражать на нём его собственные внутренние состояния. Поэтому не следует учить его чужим языкам до тех пор, пока он не заговорит связно и бегло на родном языке, не следует учить его никакому иностранному чтению. В дальнейшем же в семье должен царить культ родного языка»².

«Учение детей отечественному языку имеет три цели: во-первых, развить в детях ту врождённую способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка, и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические законы в логической системе. Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно»³. Наиболее последовательное решение этих задач, на наш взгляд, предусмотрено **«Концепцией преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе»**⁴, разработанной комиссией по вопро-

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 237.

² Там же.

³ Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания. М.: Образование и бизнес, 1994. С. 122.

⁴ Журавлёв В.К., Троицкий В.Ю. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Русский вестник. 1994. № 27–28. С. 10.

сам преподавания литературы и русского языка ОЛЯ РАН, утверждённой 21 июня 1993 года.

Учитель языка национальной школы должен понимать, что язык есть не просто средство общения и передачи информации, а то, что язык «есть одновременно дело и действенная сила (εργον и ενεργεια); **соборная** (выделено мной. — А.О.) среда, совокупно всеми непрестанно творимая предвещающая и обуславливающая всякое творческое действо в самой колыбели его замысла; анатомическое совмещение необходимости и свободы, божественного и человеческого; создание духа народного и Божий народу дар. Язык, по Гумбольдту, — дар, доставшийся народу, как жребий, как некое предназначение его грядущего духовного бытия»¹.

Народная песня. «Ребёнок должен слышать русскую песню ещё в колыбели. Пение принесёт ему первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими. <...> Пение научит его первому одухотворению душевного естества — по-русски; пение даст ему первое — не животное счастье — по-русски. <...> Надо завести русский песенник и постоянно обогащать детскую душу русскими мелодиями, — наигрывая, напевая, заставляя подпевать и петь хором. Всюду, по всей стране, надо создавать русские хоры — церковные и светские, организовывать их, объединять, устраивать съезды русской национальной песни. Хоровое пение национализирует и организует жизнь, — оно приучает человека свободно и самостоятельно участвовать в общественном единении»².

Молитва. «Живое многогласие и многохваление Господа, идущее от мира, требует, чтобы каждый народ молился самобытно; и эту самобытную молитву надо вдохнуть ребёнку с первых лет жизни.

Молитва даст ему духовную гармонию; пусть он переживёт её по-русски. Молитва даст ему религиозный опыт,

¹ *Иванов Вяч. И.* Наш язык // Из глубины: Сб. ст. о русской революции. М.: Новости, 1991, С. 159.

² *Ильин И.А.* Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 238.

приведёт его к религиозной очевидности — по-русски. Молитва даст ему источник духовной силы — русской силы. Молитва научит его сосредоточивать чувство и волю на совершенном — по-русски»¹.

Русская школа есть школа православная. «Православие, как вера, в точном смысле этого слова, высшее сопоставление с каким бы то ни было другим началом земного обихода; но как начало просветительное, точнее как просвещение бытовое, из веры вытекающее <...>. Таким образом, оно закономерно могло быть вставлено в «девиз» отечественного; если бы его так поняли, то оно, вероятно, в школе не осталось бы на степени одной догматики (без которой, конечно, обойтись нельзя), обратилось в изучение того, на основании Православия сложившегося мировоззрения, которое создало русский народ, каков он есть»².

Фундаментальное обоснование православных корней педагогики дал протопресвитер Василий Зеньковский. Продолжая и развивая идеи Ушинского и Рачинского, он в книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» формулирует не только основные проблемы воспитания, но и принципы православной педагогики. Для него «основной и руководящей идеей является идея целостного синтеза и органической системы, растущей из основ Православия и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена, а вместе с тем «диалектически» завершающей ход идей в развитии педагогической мысли. Речь ведь идёт не о том, чтобы искусственно связать истины Православия с проблемами и построениями современной педагогики, а о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьёзных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство. Этот синтез должен быть органическим, а не искусственным, подлинным, а не словесным»³.

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления. С. 238.

² Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982. С. 20.

³ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. С. 23.

Сказка. «Национальное воспитание неполно без национальной сказки. Ребёнок, никогда не мечтавший в сказках своего народа, легко отрывается от него и незаметно вступает на путь интернационализации. Приобщение к чужеземным сказкам вместо родных будет иметь те же самые последствия»¹. Народная сказка воспитывает в ребёнке чувство героического, учит переживать и испытания, и трудности, и победы. Сказка воспитывает и пробуждает национальное мифологическое сознание, стремление к «красоте ненаглядной», чувство сопричастности и связанности с родной природой, стремление к высокому, к заоблачному, воспитывает веру во всепобеждающую силу добра. Воспитательная возможность сказки, её нравственное зерно состоит в том, что именно в сказке народной веками сохраняется то, что дорого народу, именно в сказке сохраняются устойчивые нравственные ориентиры народа, «сказка включает в себе что-то для всех народов и всех времён важное и нужное, а поэтому незабываемое»². Сказка хранит главнейшие духовные ценности. Воспитателю важно знать цитированную выше работу кн. Е.Н. Трубецкого «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке», в которой раскрыты основные устойчивые образы-ценности русских сказок, хранящих национальные идеалы. «Образы эти не сохранились бы памятью народной, если бы они не выражали собою непреходящих, неумирающих ценностей человеческой жизни»³. «Русская народная сказка — как цвет незаметных и неведомых цветов; а духовный смысл её — как тонкий благоуханный мёд: попробуешь и слышишь на языке всё неизречённое естество родной природы — и запах родной земли, и зной родного солнца, и дыхание родных цветов, и что-то тонкое и богатое, вечно юное и вечно древнее, — всё в сочетаниях неопишемого вкуса и аромата. Сотни лет накапливался этот аромат в не-

¹ Ильин И. А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 238–239.

² Трубецкой Е.Н. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Лит. учёба. 1990. № 2. С. 100.

³ Там же.

заметных и неведомых душах человеческих, в русских душах, незаметно цветших и неведомо отцветавших на равнинах нашей родины. Сотни и тысячи лет этому отстою национального духовного опыта, укрытого и развёрнутого в русских народных сказках»¹.

5. Жития святых и героев. «Чем раньше и чем глубже воображение ребёнка будет пленено живыми образами национальной святости и национальной доблести, тем лучше для него. Образы святости пробудят его совесть <...>. Образы героизма пробудят в нём самую волю к доблести, пробудят его великодушие, его правосознание, жажду подвига и служение, готовность терпеть и бороться; а русскость героя — даст ему непоколебимую веру в духовные силы своего народа. Всё это, вместе взятое, есть настоящая школа русского национального характера»².

«Изучение русской святости в её истории и её религиозной феноменологии является сейчас одной из насущных задач нашего христианского и национального возрождения. В русских святых мы чтим не только небесных покровителей святой и грешной России: в них мы ищем откровения нашего собственного духовного пути. <...> Здесь путь для всех, отмеченный вехами героического подвижничества немногих. Их идеалы питали веками народную жизнь; у их огня вся Русь зажигала свои лампадки»³. Ребёнок должен знать имена своих национальных героев. Нелепостью считаю незнание имени преп. Сергия Радонежского, неупоминание о нём при изучении Куликовской битвы. «Уже признано высокими умами отечественными, что преп. Сергей был и остаётся **воспитателем** русского народа, его пестуном и духовным вождём»⁴. То же можно сказать о других почитаемых народом русских святых.

¹ Ильин И.А. Духовный смысл сказки // Ильин И.А. Одиноким художник: Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 230.

² Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 239.

³ Федотов Г.П. Святые Древней Руси. М.: Моск. рабочий, 1990. С. 27.

⁴ Булаков С.Н. Благодатные заветы преп. Сергия русскому благословствованию // Путь (Париж). 1926. № 5. С. 13.

Поэзия. «Как только ребёнок начнёт говорить и читать, так классические национальные поэты должны дать ему первую радость стиха и постепенно раскрыть ему все свои сокровища. Сначала пусть слушает; потом пусть читает сам, учит наизусть, пытается декламировать — искренно, прочувствованно и осмысленно»¹.

«Наши собственные сокровища станут нам открываться больше и больше по мере того, как мы станем внимательней вчитываться в наших поэтов. По мере большего и лучшего их узнавания нам откроются и другие их высшие стороны, доселе почти никем не замечаемые: увидим, что они были не одними казначеями сокровищ наших, но отчасти даже и строителями нашими, или действительно имея о том мысль, или её не имея, но, показавши своей высшей от нас природой которое-нибудь из наших народных качеств, которое в них развилось видней затем именно, чтобы блеснуть пред нами во всей красе своей»².

Раскрывая национальную поэзию, необходимо показать ребёнку её музыкальность и её пророчество. Наилучший образец — русская поэзия начала-середины XIX века. Эта «великая русская поэзия была порождением истинного чувства, восторга, вдохновения, света и огня — именно того, что мы называем сердцем и от чего душа человека начинает петь»³. И если вместе с учителем ребёнок сможет пройти к более поздним ступеням русского стиха, он тем самым на чувственном уровне сможет постичь «отяжеление» его, сможет почувствовать, как от «поющего сердца» золотого века русский стих перешёл к «выдумывающему рассудку» и изыску серебряного. Постигая поэзию, ребёнок сможет почувствовать и исторический путь родины.

История. «Необходимо пробудить в ребёнке уверенность, что история русского народа есть живая сокровищница

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 239.

² Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Духовная проза. М.: Русск. кн., 1992. С. 262.

³ Ильин И.А. Когда же возродится великая русская поэзия // Ильин И.А. Одинокий художник: Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 224.

ца, источник живого научения мудрости и силы. Душа русского человека должна раскрыть в себе простор, вмещающий всю русскую историю, так, чтобы инстинкт его принял в себя всё прошлое своего народа, чтобы воображение его увидело всю его вековую даль, чтобы сердце его полюбило все события русской истории... Мы должны освоить волею наше прошлое и волею замыслить наше будущее. Мы должны прочувствовать окрылённые слова Пушкина: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие». И ещё: «Клянусь вам моей честью, что я ни за что на свете не согласился бы ни переменить родину, ни иметь другую историю, чем история наших предков, какую нам послал Господь». При этом национальное самочувствие ребёнка должно быть ограждено от двух опасностей: от националистического самомнения и от всеосмеивающего самоунижения. Преподаватель истории отнюдь не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера; но в то же время он должен указать ему все источники национальной силы и славы. Тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключён из этого преподавания. История учит духовному преемству и сыновней верности; а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуместь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным воспитателем»¹.

В первую очередь школьник должен познать историю отечественную, а только потом историю всеобщую. Но в постижении истории отечества необходимо начать с узнавания истории своего рода, своей семьи, своей малой родины — деревни, станицы. Ребёнку с детства важно знать свою генеалогию, иначе он будет Иваном, не помнящим родства. Зная о своих предках, он будет чувствовать себя участником исторического потока, а не сторонним его наблюдателем. «Я счи-

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 239–240.

таю, — писал в письме к невестке, ждущей ребёнка, Павел Флоренский, — что знать прошлое своего рода есть долг каждого и приносит много пользы для самопознания и исправления или предупреждения возможных ошибок в жизни, так как даёт возможность учесть свои прирождённые склонности, способности и слабости»¹.

Любовь к предкам есть основная черта семейного воспитания, которое является началом постижения отечественной истории.

«Воспитание предков и основанное на нём семейное воспитание побеждают безнравственную рознь и восстанавливают нравственную солидарность людей в порядке времени или последовательности бытия»². «<...> если я смогу передать своим детям хотя бы самую незначительную частицу той любви, которая связывает меня с моими родителями и дедами, то тем самым они крепче укоренятся и в любви к Отечеству, в любви к той России, которая является нашей общей матерью»³.

Армия. «Армия есть сосредоточенная волевая сила моего государства; оплот моей родины; воплощённая храбрость моего народа; организация чести, самоотверженности и служения — вот то чувство, которое должно быть передано ребёнку его национальным воспитанием. <...> Без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте, — родина остаётся без надлежащей обороны, государство распадается и нация сойдёт с лица земли. Преподавать ребёнку иное понимание — значит содействовать этому распаду и исчезновению»⁴.

Территория. «Русский ребёнок должен увидеть воображением пространственный простор своей страны, это национально-государственное наследие России. <...> Рус-

¹ Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. М.: Моск. рабочий, 1992. С. 425.

² Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. I. М.: Мысль, 1990. С. 498.

³ Трубецкой С.Е. Минувшее. М.: ДЭМ, 1991. С. 44.

⁴ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 240.

ский человек должен знать и любить просторы своей страны; её жителей, её богатства, её климат, её возможности, — так, как человек знает своё дело, так, как музыкант любит свой инструмент, так, как крестьянин знает и любит свою землю»¹.

Хозяйство. «Ребёнок должен с раннего детства почувствовать творческую радость и силу труда, его необходимость, его почётность, его смысл. Он должен внутренне испытать, что «труд» не есть «болезнь» и что работа не есть «рабство»; что, наоборот, труд есть источник здоровья и свободы»². Но труд должен быть настоящим, серьёзным, не «по-нарошку», труд должен быть обязательно значимым, только тогда он формирует человека. «Трудится семья, трудится всё общество, трудятся дети — около взрослых; всё серьёзно; пусть даже всё будет немножко сурово: от этого оно не перестанет быть истинно воспитательно и, следовательно, культурно»³.

Таковы основные компоненты русского национального воспитания, выделенные И.А. Ильиным. Именно такое воспитание способно создавать *индивидуальный лик* народа. Без этого «народы не были бы народами и человечество не состояло бы из тех друг друга восполняющих индивидуальностей, которые лишь в своей совокупности дают возможность всестороннего проявления полноты даров, человечеству данных»⁴.

¹ Ильин И. А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 240.

² Там же. С. 239–240.

³ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 227–228.

⁴ Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982. С. 225.

Многомерная модель полноты педагогической реальности, основанная на методологии антиномизма

В основу предлагаемой нами многомерной модели педагогической реальности положены три принципиальные оси: *организационно-деятельностная, содержательная и временная*. На каждой из осей мы выделяем четыре основные антиномии, обеспечивающие, на наш взгляд, полноту раскрытия содержания всех осей. Они таковы: *антиномия внутреннего и внешнего, антиномия рационального и парадоксального, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности*. Это позволило создать матричную структуру, состоящую из двенадцати главных аспектов, с высокой степенью полноты охватывающих содержание вопросов образования и педагогики (как теории, как системы и как процесса). Каждый из аспектов выстроен в методологии антиномизма (имеет свою внутреннюю полярность) и имеет собственную модель полноты своего направления.

1. Процессуальный аспект раскрывает *антиномию социализации и индивидуализации*.

2. Системный аспект раскрывает *антиномию явного и скрытого содержания образования*.

3. Метроритмический аспект раскрывает *антиномию устойчивости и неустойчивости*.

4. Организационный аспект раскрывает *антиномию общего и профессионального образования*.

5. Инструментальный аспект раскрывает *антиномию концептуального и инструментального*

6. Временной аспект раскрывает *антиномию временно-го и вечного*.

7. Оценочный аспект раскрывает *антиномию текущей и итоговой оценки*.

8–9. Содержательный и длительностный аспекты раскрывают *антиномию концентрированного (продолжительного) и распределённого (краткого)*. Объединение этих двух аспектов обусловлено тем, что вопрос концентрации/распреде-

лённости не может рассматриваться односторонне. Он предполагает ответы на вопросы, **что** концентрируется/распределяется (содержание) и **в чём** (во времени), а эти вопросы здесь неразделимы.

10. Уровневый аспект раскрывает *антиномию доступности и высокого уровня трудности.*

11. Эмоциональный аспект раскрывает *антиномию положительного и отрицательного.*

12. Возрастной аспект раскрывает *антиномию интеграции и дифференциации образовательного процесса.*

Дальнейший текст построен таким образом, что большинство аспектов имеют два уровня анализа: *теоретический и прикладной.*

В таблице 16 все аспекты объединены в матричную структуру.

Чтобы провести это крупномасштабное исследование, была принята Краснодарская краевая научно-исследовательская программа «Педагогика разумного баланса», базовым учреждением для реализации которой был определён Азовский государственный педагогический лицей, а научным руководителем — автор этой книги. Различные направления исследования (их вначале было девять, а не двенадцать) разработаны в разной степени детализации: одни находятся на уровне теоретической разработки, другие имеют конкретные практические приложения. Это отразилось в книге — текстовый объём разных её частей различен, уровень апробации тоже неодинаков (от разовой экспериментальной проверки отдельных находок до массового тиражирования). Исследование нельзя считать завершённым. Завершённым можно считать его определённый этап, результаты которого публикуются. Каждое из направлений достойно отдельного исследования. Сужение работы до нескольких направлений неизбежно повлекло бы утрату *полноты как основной идеи* всего исследования.

В таком подходе реализуется **антиномия единства и многообразия**, подразумевающая *единство методологических подходов при многообразии технологических образовательных моделей* (локальных и полных).

Таблица 16

	Организационно- деятельностная ось	Содержательная ось	Временная ось
Антиномия внутреннего и внешнего	1. Процессуальный аспект , или <i>антиномия социализации и индивидуализации</i>	2. Системный аспект , или <i>антиномия явного и скрытого содержания образования</i>	3. Метроритмический аспект , или <i>антиномия устойчивости и неустойчивости</i>
Антиномия общего и частного	4. Организационный аспект , или <i>антиномия общего и профессионального образования</i>	5. Инструментальный аспект , или <i>антиномия концептуального и инструментального</i>	6. Временной аспект , или <i>антиномия временного и вечного</i>
Антиномия статичности и динамичности	7. Оценочный аспект , или <i>антиномия текущей и итоговой оценки</i>	8. Содержательный аспект , или <i>антиномия концентрированного (продолжительного) и распределённого (краткого)</i>	9. Длительностный аспект ,
Антиномия разделения и слиянности	10. Уровневый аспект , или <i>антиномия доступности и высокого уровня трудности</i>	11. Эмоциональный аспект , или <i>антиномия положительного и отрицательного</i>	12. Возрастной аспект , или <i>антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса</i>

.....

Часть вторая

ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ
МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РЕАЛЬНОСТИ

**Процессуальный аспект модели,
или антиномия социализации и
индивидуализации. Полнота образования
как процесса**

В учебниках педагогики, как правило, процесс образования сводится к двум составляющим — воспитанию и обучению. Дискуссии идут лишь о том, в какой последовательности употреблять эти понятия.

Находясь в методологическом поле антиномизма, первой (и главной) *антиномией мы считаем **антиномию внешнего (социализации) и внутреннего (индивидуализации) педагогического процесса.***

Важно разобраться с основополагающими понятиями, входящими в ключевую категорию педагогики «образование». В связи с этим считаем продуктивным ввести термины «**внешний**» и «**внутренний педагогический процесс**».

Под **внешним педагогическим процессом** мы понимаем воздействие на человека с целью «формирования», «трансляции», «обучения», «воспитания» и т.д. Другими словами, это процесс «вписывания» человека в социум, «внешняя притирка» к нормам, принятым в обществе. Общеизвестно, что этот процесс называется социализацией и его результатом является становление личности. Определение личности как «ансамбля общественных отношений» (К. Маркс) вполне соответствует данному положению. Таким образом, *становление личности человека есть результат внешнего педагогического действия (воздействия), которое называем социализацией.*

К **внутреннему педагогическому процессу**, видимо, относятся все подпроцессы, обозначаемые префиксом *само-* (*самоопределение, самореализация, самоактуализация, саморазвитие* и т.д.). Совокупность всех этих **само**процессов и можно назвать **индивидуализацией**, а её результатом — **становление индивидуальности человека**. Иными словами, *становление индивидуальности есть результат внутреннего педагогического действия*, которое называется **индивидуализацией**. «Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность — это встреча с самим собой, с собой как другим»¹.

Но, на наш взгляд, полнота социальных ролей ученика включает не две составляющие (*учащий=ся* и *обучаемый*), а три (*учащий=ся, обучаемый* и *обучающий*, или *учащий*). Соответственно и весь образовательный процесс трёхчастен. Мы считаем, что имеет смысл вести речь о трёх организационных компонентах педагогического процесса: **из-внешнем, внутреннем и во-внешнем**. Помня, что педагогика занимается изучением процесса становления души человека (а главные «органы» души — это **ум** и **нрав**), становится понятно, что в сфере становления нрава происходит чередование социальных ролей воспитанника (*воспитуемый, воспитующий=ся, воспитующий*).

Таблица 17

Направленность процесса		Социальные роли		Педагогический процесс	Результат
		Сфера ума (ученик)	Сфера нрава (воспитанник)		
«Я не сам»	Внешняя (извне)	Обучаемый	Воспитуемый	Социализация	Личность
«Я сам»	Внутренняя	Учащийся	Воспитываемый	Индивидуализация	Индивидуальность
	Внешняя (вовне)	Учащий (обучающий)	Воспитывающий	Самореализация, самоактуализация	

¹ Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 43.

Второй и третий процессы связаны тем, что их объединяет позиция «Я сам». С уразумения этой позиции начинается дискуссия о соотношении понятий «личность» и «индивидуальность», «социализация» и «индивидуализация». Причём одна крайность порождает ярлыки типа «тоталитарная педагогика», другая — ярлыки «педагогика свободы и беспредела». Как результат, педагогика распадается на два взаимоисключающих направления. Наиболее чётко, на наш взгляд, их разграничил О.С. Газман, назвав эти направления «педагогикой необходимости» и «педагогикой свободы»¹. При этом называть «педагогикой свободы» «личностно ориентированной», видимо, будет неточно, так как становление личности — это всё же прерогатива «педагогики необходимости».

Возвращаясь к главной антиномии внешнего и внутреннего педагогического процесса, вспомним методологическую установку **антиномизма**: *совмещение двух различных процессов обязательно предполагает их раздельность (разделённость) и исключает смешивание (усреднение)*. Должно происходить чередование, пульсация между и над двумя процессами. И вот именно этот синтез двух *взаимоисключающих* (дополняющих) процессов «никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»². Поэтому мы считаем бесплодным искать **соотношение** (в аристотелевском смысле) между понятиями «личность» и «индивидуальность» («социализация» и «индивидуализация»). Здесь достаточно апофатического (отрицательного) трансрационального подхода: «Личность не есть индивидуальность», а «индивидуальность не есть личность». Соответственно *социализация и индивидуализация должны находиться в соотношении разумного баланса* (чередования, пульсации, «витания»), которое вовсе не означает равномерности или равнодозированности.

¹ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 12.

² Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

Традиционно считается, что обучение и воспитание — это составляющие образования (см. рис. 29). Очевидно, что оба понятия относятся к сфере внешнего педагогического процесса — **социализации** (обучение как трансляция знаний, умений и навыков, а воспитание как трансляция нравственных норм). Бесспорно, прав О.С. Газман¹, предложивший дополнить традиционное соотношение педагогической поддержкой, понимая под ней «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»² (см. рис. 30).

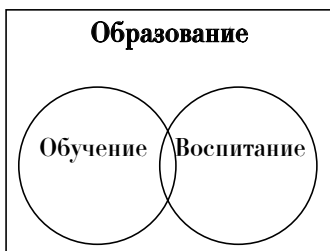


Рис. 29. Традиционная схема



Рис. 30. Схема О.С. Газмана

Но, на наш взгляд, ни традиционная схема, ни схема О.С. Газмана не имеют достаточной полноты и цельности. Учитывая сформулированные нами выше положения о внешнем и внутреннем педагогическом процессе, можно представить сферу образования в следующем виде:

¹ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 27.

² Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 60.



Рис. 31

Таким образом, образование можно представить в виде четырёх взаимодополняющих, но не смешивающихся частей, а *роль педагога* состоит либо в педагогическом *воздействии* (формировании, трансляции, коррекции), *взаимодействии*, либо в *педагогической поддержке* (помощи, содействии). Наличие второй (внутренней) составляющей очевидно по той простой причине, что по мере взросления человек, выходя из-под влияния социальных институтов образования (школа, вуз и т.д.), не прекращает процесса своего образования. При этом внешняя составляющая уходит в минимум. Видимо, по мере взросления в онтогенезе происходят два взаимобратных процесса: *уменьшается роль внешнего педагогического процесса* и одновременно *возрастает роль внутреннего*. Условно это можно выразить графиком:

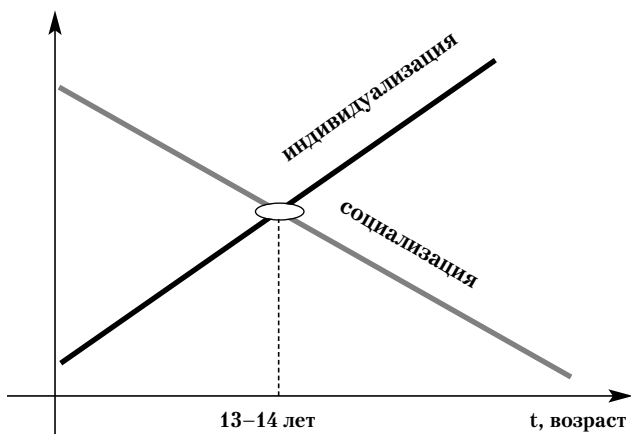


Рис. 32

Вряд ли возможно педагогические реалии описать точными математическими зависимостями и вряд ли эти графики будут линейными. Но есть ли мера, которой можно измерить величину (интенсивность) педагогического процесса?

Мы полагаем, что одно из важнейших сформулированных проявлений антиномизма — главное психолого-педагогическое открытие Соколянского—Мещерякова—Ильенкова — **закон (или принцип) совместно-разделённой дозированной деятельности**¹, который и определяет соотношение между внешним и внутренним педагогическим процессом.

К этой модели следует добавить, что индивидуализация как внутренний педагогический процесс, в свою очередь, состоит из двух опять-таки антиномично единых процессов, направленных вовне и внутрь человека. Речь идёт об антиномическом чередовании процессов накопления (самопроцесс, направленный внутрь) и выплеска (самопроцесс, направленный наружу), которые И.А. Индинов² понимает как самораз-

¹ См. подробно: Суворов А.В. Мужество сознания (Э.В. Ильенков о тифлосурдопедагогике) // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 72–73

² Индинов И.А. Самореализация личности в непроизводственной сфере личности: Автореф. ... канд. пед. наук. Фрунзе, 1990.

витие и самореализацию. Он отмечает, что «саморазвитие является своеобразным аккумулярованием себя, накоплением в себе энергии, умений, навыков, способностей <...>, а самореализация — выделение из себя всего этого, аккумулярование накопленного, выработанного самим человеком, для демонстрации своего я»¹. Он даже выделяет фазы этого периодического процесса: *актуализация — напряжение — снятие*.

Учитывая и принимая издавна известную, восходящую к апостолу Павлу, но наиболее чётко сформулированную Св. Феофаном Затворником² идею о *триедином иерархическом устройении человека (дух, душа, тело)*, можно расширить схему, изображённую на рисунке 31.

Согласимся с тем, что «естественное развитие ребёнка обнимает все стороны человеческого бытия: тело, ум, чувство, волю и дух. Соответственно этому и воспитание должно

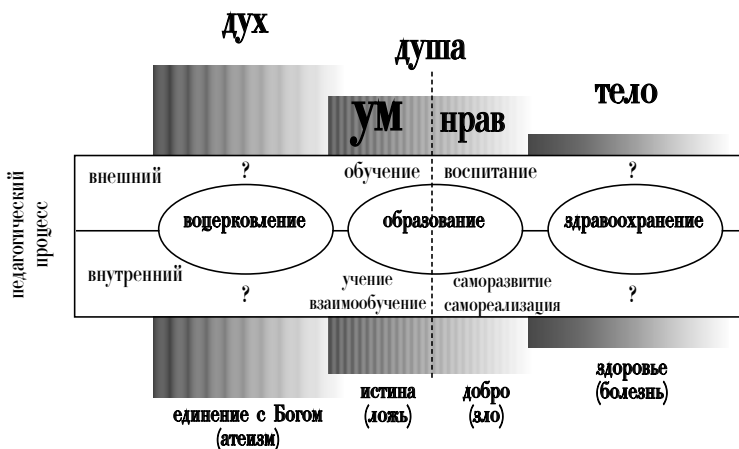


Рис. 33

¹ Цит. по: Коростылёва Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылёвой. Вып. 1. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 9.

² Игнатю А.А. Педагогические воззрения и практика духовного воспитания Святителя Феофана Затворника: Автореферат ... канд. пед. наук. Курск, 2004.

вестись в нескольких направлениях: оно бывает физическое, умственное, эстетическое, духовно-нравственное, религиозное¹. Соответственно в схеме, изображённой на рисунке 33, необходимо выяснить и заполнить пустые клеточки со знаками вопроса. На наш взгляд, именно такой триединый и одновременно антиномичный (или «антиномистический», по выражению С.Л. Франка) подход позволит сформулировать основные принципы-антиномии **педагогики становления целостного триединого человека**. Мы принципиально настаиваем на понятии «**становление человека**» как главном предмете педагогики, ибо именно педагогика рассматривает человека таким, *каков он есть*, чтобы понять, *каким он может становиться* и *должен стать* (поэтому **становление**). Экстраполяция идеи внешнего и внутреннего педагогических процессов на становление *человека как триединства тела, души и духа* требует специального философского и богословского анализа проблемы.

Именно такой подход, на наш взгляд, способен обеспечить **организационную непрерывность** и целостность образовательного процесса, охватывающего внешние и внутренние факторы становления человека. Технологически организационную непрерывность можно обеспечить путём сочетания (чередования, взаимоперехода) «противоположных» технологий: обучения, взаимообучения и самообучения; воспитания и самовоспитания; контроля и самоконтроля; оценки и самооценки результатов обучения. Далее мы рассмотрим реализацию этой антиномии в режимах учения/обучения при создании классификации дидактического инструментария учителя.

¹ Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 2.

Системный аспект модели, или антиномия явного и скрытого содержания образования

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А всё дело в том, что учебный процесс происходит не в «безвоздушном» пространстве, а в *уникальных для каждого случая условиях, которые не могут не влиять* на его результаты. Процесс происходит как в некоем образовательном пространстве, так и во времени. Разберёмся отдельно и с тем и с другим.

Итак, пространство. Побывав в крупной городской школе, я вдруг понял, что *привык* к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу горящий камин, вокруг которого сидят школьники, — то старшие, то младшие, а чаще попеременно. А понял я это тогда, когда, открыв центральную дверь чужой школы, увидел железную решётку, закрытую изнутри на замок, и вопросительный взгляд дежурного сотрудника милиции в камуфляже. Я всё понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами, письма с порошками. Я даже не возмущаюсь, но всё же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решётку. Даже если в этой школе детей будут учить по тем же программам, по тем же учебникам и такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности этих двух школ 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»¹ заметил, что крикливая учительница, переходя на работу в другую школу, становится иной, ибо в новой школе повышать голос *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?

¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от скрытых неявных факторов. «**Скрытой реальностью** (hidden curriculum) мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»¹. Поскольку в отечественной педагогической науке вопрос о скрытой реальности недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определял его как «фон»², И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»³, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁴. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который важен «не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные **условия** решения <...> педагогических задач»⁵.

Мы выделяем главные слои скрытого содержания: **макросоциальный и микросоциальный**, в которых есть свои составляющие. Схематически это выглядит следующим образом: явное содержание образования (компоненты педагогической системы Н.В. Кузьминой) как бы помещены в «среду» скрытого содержания (так называемый институциональный контекст).

То, что описывает И.Д. Фрумин, никоим образом не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, тео-

¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 32.

² Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

³ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

⁴ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

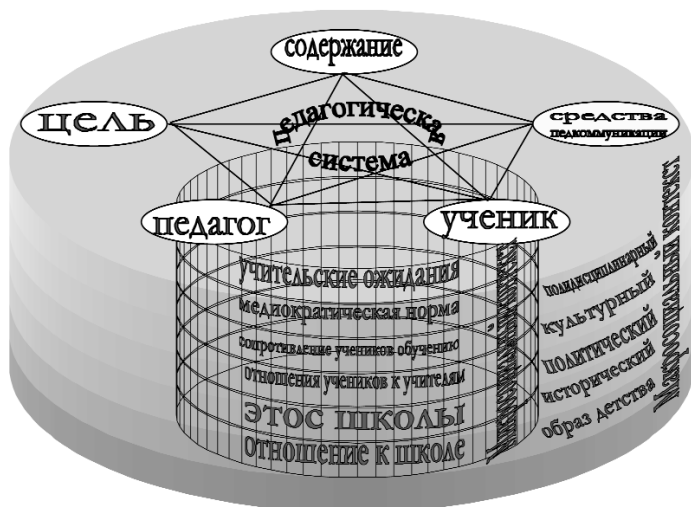


Рис. 34. Схема скрытого содержания образования по И.Д. Фрумину

рию которых разработала Н.В. Кузьмина. Согласно её теории¹, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цель, ни средство, ни содержание образования, ни инструментарий педагога, но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутая книга о скрытых факторах образования И.Д. Фрумина, по сути, первое в отечественной педагогике исследование этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педагогики чрезвычайно сложно) и детально проанализировать иностранные источники. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс и где находится педагогическая система.

¹ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

На наш взгляд, исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией развития человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что, согласно её теории, «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»¹. Или, как пишет Валерия Сергеевна в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность»². «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»³. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»⁴. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»⁵. Изобразим это схематически.

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

² Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

³ Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

⁴ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

⁵ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. Императорского университета, 1898. С. 29.



Рис. 35. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека по В.С. Мухиной

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны, связаны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом 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 представить возможность мысли 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»¹. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы или образовательного процесса, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябики-

¹ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С. 3–5.

ной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹.

Мы полагаем, что педагогическая реальность (то ли педагогическая система, то ли образовательный процесс) как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они служат тем самым «вместилищем», которое формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную **предметно-пространственную среду**. Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений**. А реальность образно-знаковых систем назовём **знаково-символьной реальностью**, помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это выглядит так:

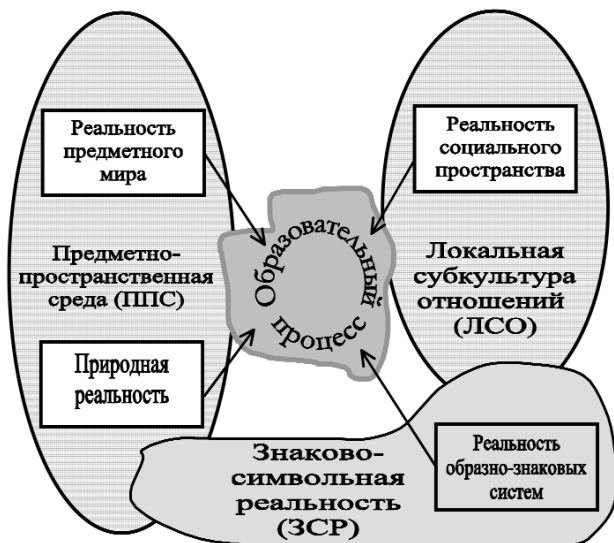


Рис. 36

¹ Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

Предметно-пространственная среда школы. Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем тварь как «творенье, Божеское создание»¹, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»². Человек (и ученик, и учитель) занимает промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 37

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»³. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и 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»⁴. Человек гораздо легче обживает «тварь» (природу, его окружающую), чем «утварь», созданную кем-то. Входя в лес, мы не чувствуем себя гостем, 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 взаимного *приближения школы и природы* (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

² Там же. С. 1090.

³ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

⁴ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживает*ся, *о=сваивается* и становится частью духовного *о=духо=творённого* пространства. Но *о=своение* происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая, по мнению одного из её основателей Э. Холла, изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует своё микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях и, наконец, в планировке городов»¹. Употреблённое нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация — процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность* и *защищённость*»² (курсив наш. — А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»³. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Альтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой индивидуальный отпечаток на неё, информирует других, где его место начинается и кончается, а также пред-

¹ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

² Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

³ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

ставляет миру свои ценности и убеждения. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»¹. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у каждого должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»². Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, которое окружает человека и повсюду сопровождает его»³. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме — то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. Уже упомянутый нами М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»⁴. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды, необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 69.

² Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

³ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

⁴ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 72.

- с точки зрения субъекта разделим персонализированную среду на индивидуальную и групповую;
- объекты персонализированной среды разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
- по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов персонализированной среды»¹ (см. рис. 38).



Рис. 38. Виды персонализированной среды по М. Хейдметсу

¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 95–96.

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту матрицу элементами школьной персонализированной среды.

Индивидуальная персонализация	
Персонализированные места	Постоянные: мой шкафчик в гардеробе; мой ящик (полка) для учебных принадлежностей; мой рабочий стол (парта). Временные: моё место в школьном автобусе; в актовом зале; в школьной лаборатории; в столовой.
	Постоянные: моя школьная форма; мои учебные принадлежности; мой портфель; мои рабочие инструменты. Временные: книга в библиотеке; спортивные снаряды в спортзале; приборы в школьной лаборатории.
	Постоянные: наша аудитория; наш пришкольный участок; наша клумба; наша школа. Временные: наш зал (спортивный, танцевальный, актовый); наша столовая; школьная лаборатория; «зелёный» класс в школьном дворе.
	Постоянные: классные (отрядные) реликвии; классный (отрядный) уголок; классные (отрядные) принадлежности для дежурства; наш живой (зелёный) уголок. Временные: оформленный нашим классом стенд; наш школьный автобус.
Групповая персонализация	
Персонализированные объекты	

Рис. 39. Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест человека. Первая ось — «центр-периферия» (ядро персонализации — менее значимые сферы и объекты), вторая — ось социальной включённости. Схематически это выглядит так¹.

¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 97.



Рис. 40. Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Повторим экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку наше исследование проходило в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры персонализированных мест школьника.

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичные отклонения от этой нормы следующие¹: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространённая причина первого нарушения — так называемая

¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 105.



Рис. 41. Домашняя структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе



Рис. 42. Школьная структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

мая кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы прямо зависит от чёткости и отлаженности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит» в течение дня, недели по школе, тем более чужим он чувствует себя в ней. Это, в свою очередь,

приводит к чувству временности пребывания в школе и напрямую влияет на количество немотивированных пропусков занятий. Фактор, снижающий состояние временности и отчуждённости, — переход школы в режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и служит компромиссным балансовым вариантом между тотальной кабинетной системой, делающей ученика «бомжем», и отсутствием кабинетной системы, заставляющим учителя «бегать» по школе. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику, и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Порождённое кабинетной системой нарушение закономерностей проксемики усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Таким главным элементом в школе должно быть *персональное рабочее место учащегося*. Но персональные у него, увы, только портфель и его содержимое. Всё остальное в школе — «общее», «всехнее», а стало быть, «ничейное».

С точки зрения возможности иметь персональное пространство предметно-пространственная среда детского сада значительно более благоприятна, нежели среда школы. Так, в детском саду у каждого ребёнка обязательно есть свой шкафчик, своя кровать, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти предметы обозначены картинками либо просто на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы малышу в детском саду было спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, как правило, или неполон, или его нет вовсе. Главное, что ученик в школе и студент в вузе не имеют главного компонента персонального пространства — «своего» рабочего места. Это одна из причин неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчуждённости от школы. Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается

увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»¹.

Второе нарушение закономерностей проксемики — наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории, на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хотя и «наследили». Таковыми могут считаться не только умывальники, туалеты, коридоры, но и зачастую учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», временно и вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала. Опыт свидетельствует, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что эта территория станет постоянным местом их встреч и уединений. И тогда эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности персональности — наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений — близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в данном случае равенство возраста учащихся) — источник невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, в ходе нашего исследования мы убедились, что в тех школах, где территориально сконцентрированы дети одного возраста, высок уровень отчуждения. Оторванность от главных событий школы отражается на учащихся младших классов, особенно в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже. Они продолжают оставаться «маленькими», а резкий переход в здание или на этаж к старшим школьникам сопровождается дополнительными конфликтами и

¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 88.

трудностями адаптации. Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она гораздо менее управляема, в ней преобладает формальный отчуждающий стиль межличностных отношений. Особенно это заметно в огромных школах, где несколько параллельных классов занимают одно крыло или один этаж здания. И наоборот, если в соседних учебных комнатах находятся разные по возрасту классы, это способствует созданию в школе атмосферы заботы, взаимопомощи и уважения. Это легко наблюдать в маленьких однокомплектных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения, более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой¹ (Ярославль) и М.М. Батербиева² (Усть-Илимск).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредоточиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, условно назовём **храмовым**. Под **храмовостью** мы понимаем такой стил предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности. Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»³, так, по

¹ Байбородова Л.В. Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // Воспитание в сельской школе.: Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14–22.

² Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001; Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами: Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002.

³ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С. 299.

нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, которая служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль 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»¹.

Локальная субкультура отношений (ЛСО) школы или школьный уклад. Переходя от предметно-пространственной среды школы к вопросу локальной субкультуры отношений, можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. 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 на контрольных и экзаменах, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет «укладом». Не давая определения понятия «уклад», а отождествляя его с тем, что И.Д. Фрумин вслед за западными исследователями называет *hidden curriculum*, А.Н. Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»². Во многих публикациях Александра Наумо-

¹ *Флоренский П.А.* Иконостас. С. 299–300.

² *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

вича этот перечень повторяется, поэтому будем считать его устоявшимся. Он таков:

«— различного рода дифференциация школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет — классы коррекции и спецклассы для одарённых детей;

— структура реальной власти в школе (тоталитарная или иерархическая, демократическая или либеральная);

— язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю и объёму лексики);

— сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;

— умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся — правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

— реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»¹.

Не будем обсуждать рядоположность компонентов, тем более что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что все они (за исключением последнего) относятся к тому, что можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Ни о предметно-пространственной среде, ни о знаковой реальности в этом перечне речь не идёт. Таким образом, мы полагаем, что **укладом школы или школьным укладом разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»², а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»³. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень

¹ *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

² *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

³ *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или, как мы его ранее метафорично назвали, «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»¹), очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. Тем более что и сам автор указывает на то, что «некоторые из них вполне сочетаются между собой, другие противостоят и противоречат сущности каждого»². Более того, ни в одной из работ А.Н. Тубельского ни один из укладов, кроме демократического, не описан. А поскольку это так, то мы полагаем, что вправе попытаться сделать такую классификацию самостоятельно. Вернёмся к описанным в начале работы трём основным стратегиям образования: советской (материалистической), гуманистической и христианской. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»³.

Согласно С.Л. Франку, 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 — *внутренние*, основанные на любви и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиаль-

¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

² Там же.

³ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.

ных подхода, две противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна — когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая — когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»¹. Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи зовут на путь перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»², которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»³. На наш взгляд, предлагаемый путь — это простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух кураторов классов, которые спорят о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жёст-

¹ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

² Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

³ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

ко контролироваться, другая убеждена, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обещим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше — «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», миновав обращение «Братья и сёстры!». Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

В начале книги мы отметили, что выбираем педагогическую аксиоматику, цели и стратегии, соответствующие христианскому (православному) мировоззрению, а соответственно больше внимания уделим третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

Из набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляют представители (учёные и педагоги) трёх мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые — «демократический», третьи — «соборный». Таким образом, попытаемся сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

Коллективистский школьный уклад отражён в единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, подзабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе.

3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места.

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.

11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сёстрах.

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»¹.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль текста сразу становится очевиден. В нём нет ни слова о правах, нет ни слова о поощрениях и тем более о личном «я» ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утверждённые Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года². На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящён взысканиям и также ни слова о поощрениях. Складывается впечатление, что читаешь армейский устав.

Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада — первенство «мы» над «я». Н.А. Бердяев весьма точно описал и проанализировал коллективизм. «Человек принадлежит к разным социальным группировкам — семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их кол-

¹ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174–175.

² Там же. С. 108–119.

лективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательной экстериоризации совести и перенесение её на органы коллектива. С этим связано принципиальное различие между соборностью и коллективизмом. <...> Прельщение и рабство коллективизма есть не что иное, как перенесение духовной общности, коммюнитарности, универсальности с субъекта на объект, объективация или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Коллективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»¹.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент — это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»². Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внеш-

¹ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.

² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

ною), с другой — таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях (в «Правилах для учащихся» о наказаниях написана одна строка), это вполне может быть сознательная дисциплина. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам.* При этом коллективистский уклад с некоторой натяжкой, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершим анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью солидарны: «Век, в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»¹.

Демократический школьный уклад наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения». Для анализа воспользуемся именно этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»². В основе демократического толерантного уклада такая норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»³. Другими словами, в основе демократического уклада — *первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределе-

¹ Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

² Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

³ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

ния» обладают равными гражданскими правами»¹. Граждане в данном случае — все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение полностью отвергает иерархичность школьного уклада. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который, по мнению сторонников такой организации уклада, не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив мой. — А.О.) мирного сосуществования людей на планете»². Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив мой. — А.О.), возникающие между разными людьми»³. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁴ выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁵. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, будучи полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что оба они представляют собой механическое общество с внешними механизмами управления: регламентами или договорами.

¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семёной. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

³ Там же.

⁴ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

⁵ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

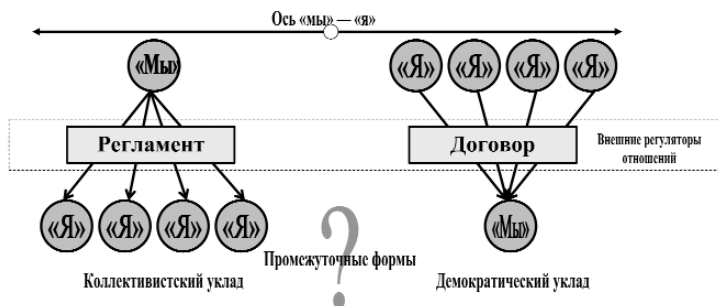


Рис. 43

Сторонники обоих школьных укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли иные решения? Возможны ли уклады, базирующиеся не на внешней регуляции отношений, а на внутренней? Возможны ли, пользуясь терминологией С.Л. Франка, органические уклады, а не механические? Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обозначенные крайности.

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, регламентированные воинским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Этот тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный пе-

переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример — колонии, руководимые А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада — формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении интересов, ценностей и мировоззрений. В этих случаях требуется перетерпеть подобные отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.), и это требует отношений толерантности. В одной из частных школ пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: учитель терпит потребительское отношение учеников (учитель как официант, которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а ученики и родители терпят выдвигаемые школой и учителями требования (которые в таком случае не выходят за пределы учёбы) из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются договорами (и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если общность проходит совместный путь проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами, происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Примером могут служить варианты школьных укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таков, на наш взгляд, уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних

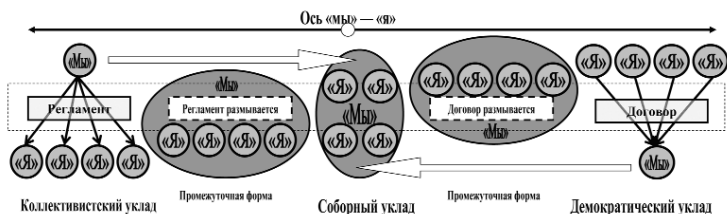


Рис. 44

регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны.

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувство практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, — это доверие¹. Исследование И.Ф. Аметовым² феномена доверия, выполненное под нашим руководством, подтвердило гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха) и уровня доверия/недоверия. В.П. Зинченко утверждал, что чувство доверия/недоверия «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»³. «*Опережающее* (курсив наш. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»⁴. «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁵. Равно можно сказать, что регулятором челове-

¹ Первыми серьёзными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998; Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.

² Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе: Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004.

³ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89–90.

⁴ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

⁵ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

ских отношений является вовсе не толерантность, а любовь друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие 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. Опишем тип такого школьного уклада, остановившись на нём подробно.

Соборный школьный уклад. То, что понятие соборности является одним из фундаментальных в православном богословии, удивить никого не может. Но нас необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленных вполне демократическим изданием¹. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций². Наша концептуальная статья³ о педагогическом аспекте соборности была включена в номер журнала, подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть факт признания этого принципа и той частью педагогического сообщества, которое весьма далеко от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объёмлющее понятие всей человеческой реальности»⁴, а не как изначальный *богословский* (точнее *экклезиологический*) принцип. Но необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*, постепенно перерастая в

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

² Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

³ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22–26.

⁴ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88.

принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»¹. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность «как душа Православия» (прот. Сергей Булгаков) может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит вырождаться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то «единение в мнениях создаёт секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, однако, оставаться столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»². Такое бытие перестаёт 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**»³. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектантства, необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие, благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной формулы-определения А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»⁴. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма свобода конечно же несовместима с единством. По Хомякову же,

¹ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

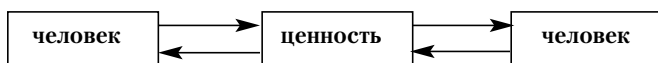
² Булгаков С.Н. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

³ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

⁴ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви». 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 принимающего. 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»¹. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем больше у человека 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»². 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).

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 892.

² Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С. 311.

Свободный человек — это человек, включённый в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освящённые искренней любовью, истинно свободные. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространённое заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив мой. — 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»¹.

Школьник находится в роли потребителя в условиях отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим «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 взаимобмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается заботиться о другом, отучается от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что 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.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим и т.д.) и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт человеку внут-

¹ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18–20. С. 17.

ренную свободу. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя — наладить отношения **взаимоотдачи**, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, 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, характерная черта которого, 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, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого 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 невозможно»².

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство — принципа связи, принципа соединения»³ — лишь первый организационный слой преобразования. Этот процесс длительный и трудный, а для сегодняшнего большинства, отравленного безбожием и рознью, насаждением «общечеловеческих» ценностей и

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

² Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. С. 510.

³ Хоружий С.С. После прерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

странных, нелепых «идолов» и «идеалов», может, и вовсе избыточный.

Второй слой вхождения в соборность — духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия — это ещё не шаг к соборности, а полшага. Важные, но не решающие, полшага. Нынешние школьники гораздо меньше отравлены атеистическим «воспитанием», хотя и погружены в атмосферу всеобщего разгула сатанизма. У них нет отторжения и скепсиса при соприкосновении с Церковью. И сегодня очень важно не упустить этот шанс и сделать вместе с учеником первую и вторую половины шага.

Философско-богословское отступление нам понадобилось, чтобы показать, что соборный тип школьного уклада не может вписываться в простую логику преобладания «мы» или «я». Такой тип уклада парадоксален, антиномичен. Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция — имманентное свойство соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём эти признаки, одновременно экстраполируя их на школьный уклад.

«1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»¹. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член школьного сообщества — носитель этого лица, каждый человек — ответственный носитель духовного капитала школы.

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предмет-

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

но-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»¹. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школу не на учёбу, а учителя — не на работу, а и те, и другие — на жизнь.

«3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально, как «я» и «ты»². Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»³. Школьное единство — это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (окончившие школу, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы.

Резонно спросить: да где же такую школу найти? Где в наше время найти полноценного, цельного, не ущербного человека, который был бы здоров и телесно, и душевно, и духовно? Ответ на этот вопрос кроется в том пути, по которо-

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. С. 61.

² Там же.

³ Там же. С. 62.

му идёт школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольствовании тем малым, которое она имеет. Невольно напрашивается сравнение о журавле в небе и синице в руке.

На наш взгляд, есть рискованный путь к полноценности, к внутренней полноте, путь, полный ошибок, неожиданностей, но дающий ничтожную возможность прорыва, а есть надёжный безрисковый путь внешнего регулирования школьного механизма. Первый — рискованный, но дающий надежду, второй — безрисковый, но безнадеж(д)ный. Вспомним А.С. Макаренко, доверившего колонисту Семёну Карабанову деньги и револьвер. Знаменитая сцена истерики Карабанова стала педагогической классикой. Вспомните эти строки. «Он схватил себя за горло, как будто его что-то душило, потом рванул воротник и зашатался.

— Вы надо мною издеваетесь! Не может быть, чтобы вы мне так доверяли. Не может быть! Чуете? Не может быть! Вы нарочно рискуете, я знаю, нарочно...

Он задохнулся и сел на стул»¹.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец Антона Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть, и

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М.: ИТРК, 2003. С. 189.

Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»¹. Пути регламентации и договора — безрисковые пути. Если бы Макаренко шёл одним из них или даже «доверял, но проверял», то Карабанов наверняка бы сбежал.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»². «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»³.

Знаково-символьная реальность школы. Говоря о **знаково-символьной реальности**, рискнём предположить, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» — предметно-пространственной среды и уклада как локальной субкультуры отношений, но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «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»⁴. *Знаково-символьная реальность* — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная реальность*, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть предметно-пространственной среды, которая «отошла» в область

¹ *Васильев-Макаренко А.С.* Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.

² *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

³ *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

⁴ *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

знаково-символьной реальности, — это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса и т.д.), а с другой — это *memoria* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть «мёртвой» (я видел кадет, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Сначала разведём понятия «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»¹. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию предметно-пространственной среды и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы (рис. 45).

Та часть предметно-пространственной среды, которая «отошла» в знаково-символическую реальность, составляет *живую* культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет важную роль в его становлении.

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в устоявшуюся локальную структуру отношений школы. Та часть локальной субкультуры отношений, которая «отошла» в знаково-символическую реальность, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основание дальнейших рассуждений упомянутое

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.



Рис. 45. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

исследование традиции С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, экстраполировав его на школьную реальность.

По мнению указанных авторов, «традиция — это преемственность/связь во времени, несущая в себе некое значимое для множества индивидов содержание»¹, а «совокуп-

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 13.

ность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»¹ (в нашем случае — школы). Содержание традиции (в том числе и традиции школы), по их мнению, составляют факторы, образующие понятийный круг. «*Понятийный круг — совокупность из нескольких взаимодополняющих понятий, фиксирующих наиболее существенные черты своего объекта, каждое из которых частично выводится из другого понятия этой совокупности, а частично его повторяет, но не в главном, т.е. сохраняет свой «суверенитет».* Понятием «круг» преодолевается и «грех» неполноты, и грех тавтологичности понятийной характеристики объектов»². Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит следующим образом: *обычай — ритуал — обряд*. Не вдаваясь в детали рассуждений С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику³ этого понятийного круга.

Таблица 18

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	<i>Способ действий</i>	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определённое	<i>Последовательность элементарных действий</i>	Составной элемент обряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	<i>Последовательность ритуализированных действий</i>	Фиксация жизненного этапа; придание особой значимости событию	Идеологический	Сферы сознания

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 20.

² Там же. С. 39.

³ Там же. С. 88–89.

Рассмотрим каждый модус отдельно применительно к традиции школы, снабдив его педагогическими примерами.

Обычай. Этот фактор рассматривается в рамках понятийного круга *потребность — привычка — манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться только как привычка»¹, а «обычай — это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»². Очевидно, что одна из задач школы — привитие полезных привычек путём реализации или внедрения некоего обычая. Приведу пример из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном. Ректор приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде, он беспощадно отчислял из вуза за курение и выпивку, ибо был убеждён в несовместимости дурных привычек с учительской профессией. Он нещадно боролся с дурными привычками и неумоимо прививал полезные. *«Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя — моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистке зубов перед сном и после сна»*³. Полезные привычки у человека не возникают сами по себе, к ним приучают плавно, целенаправленно и ежедневно. И делать это значительно легче, если вводить школьника в сложившийся обычай как в совместную привычку. Тогда это становится нормой и ежедневной потребностью. Полезная привычка ежедневного чтения у ребёнка вырабатывается в среде (например, в семье), где чтение стало обычным, обыденным делом.

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 40.

² Там же. С. 42.

³ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106–107.

Другой фактор возникновения обычая — манера. «Манера — это свойственный индивиду способ поведения в какой-либо ситуации или черта внешности, имеющая произвольный характер. Именно многократность воспроизведения превращает индивидуальную привычку или манеру в обычай»¹. Есть едва уловимая разница между понятиями «манера» и «привычка». «Манера — внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка — к его поведению в той или иной жизненной ситуации»². Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верный педагогический приём формирования традиции посредством обычая — объявить модным то, что педагогически целесообразно. СМИ формируют модный образ поведения и внешности, переполненный нечеловеческими и антисоциальными признаками. Психологи И.Я. Медведева и Т.И. Шишова этот процесс метко назвали «порчей Образа». В сегодняшней ситуации, когда «порча Образа» стала нормой для большинства, учитывая радикальность поведения подростков и молодёжи и желание быть не такими, как все, их достаточно легко «спровоцировать» на то, что быть не такими, как в телевизоре, быть приличными и аккуратными людьми модно. Сейчас мы уже не удивляемся, когда видим группы аккуратно одетых, подчёркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением считается роман «Как закалялась сталь» Н. Островского или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. Сегодня для молодёжи можно и нужно воссоздание в себе Образа сделать предметом моды и манер. А там и понимание придёт.

Ритуал. «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам её упорядочивания в условиях общества»³. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал — это явление символическое»⁴. Вспомним роль пионерской

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

² Там же.

³ Там же. С. 63.

⁴ Там же. С. 61.

символики: «Она раскрывает детям задачи пионерской организации, воздействует на формирование моральных качеств, мобилизует их готовность на исполнение любых поручений, на отличное выполнение их учебных и общественных обязанностей»¹. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменились только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал — это фактор сплочения сообщества»².

Важнейшими ритуалами, сопровождающими человека всю жизнь, являются инициации или так называемые метки взросления, предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами — хронологическим (паспортным) и социальным, инициации означают символический переход из одного возраста в другой. Тем более что в большинстве обществ до введения паспортизации или других форм фиксирования даты рождения большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в последней главе книги (см. с. 358).

Обряд. «Обряд — это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд — это сложный ритуал*»³, основная функция которого — «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоя-

¹ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

нии»¹. Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действие — обряд — церемония*. Все компоненты этого круга в той или иной мере присутствуют в реальности школьной жизни.

В приведённой указанными авторами схеме²



смысловым вектором является зрелищность. В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки) и действия как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действия можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первый и последний звонок, день рождения лица, посвящение в старшеклассники и т.п.), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

Особый инструмент создания школьного уклада — школьные операции (вспомним пионерские операции «Ни-

¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 84.

² Там же. С. 92.

кто не забыт», «Живи, книга», «Очистим родники»). В них всегда заранее определён результат, они могут иметь различный масштаб и размах. Но они не должны быть частыми, иначе они теряют качество события (уникальность) и обретают качество мероприятия (обыденность).

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом, представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать скрытым (неявным) содержанием образования. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя включает как элементы предметно-пространственной среды, так и элементы локальной субкультуры отношений (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой — её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный слой разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и представляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор — условие динамической стабильности школьной системы, её разумного консерватизма.

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* и *соборности*, ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образованию** ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа.

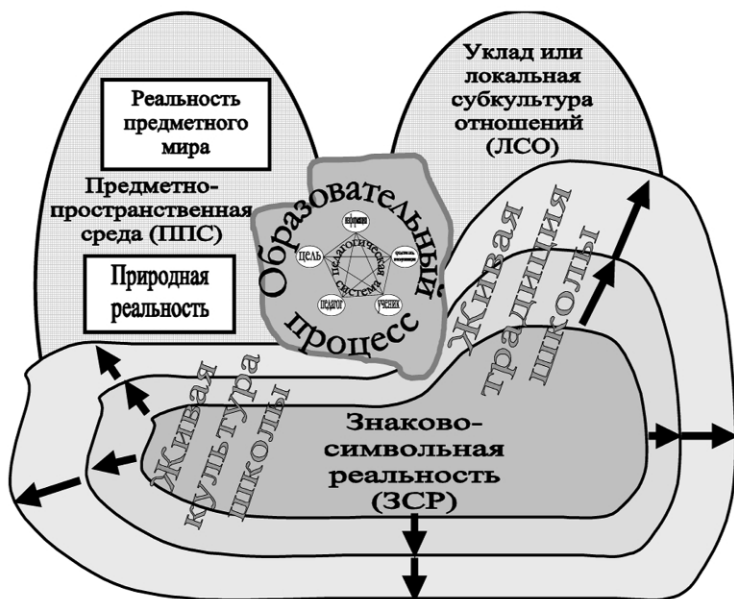


Рис. 46. Структура скрытого (неявного) содержания образования

Метроритмический аспект модели, или антиномия устойчивости и неустойчивости образовательного процесса

Образовательный процесс есть процесс *периодический*. **Образовательным** (учебным) **периодом** ($T_{\text{обр}}$) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели»¹. Началом этого периода можно считать момент постановки образовательной цели, концом — момент получения результата (достижения цели). Причём момент завершения одного образовательного периода может *совпадать* или *не совпадать* с моментом начала следующего

¹ Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.

периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным** или **дискретным**.

Говоря о периодичности процесса, имеет смысл сказать о его ритмике и метрике. Что касается ритмики образовательного процесса, то эта проблема в педагогике обозначалась неоднократно. Укажем крайние во времени точки постановки этой проблемы. Ещё в середине 1930-х годов протопресвитер Василий Зеньковский писал о том, что «развитие ритма <...> имеет огромное духовное и воспитательное значение»¹ и даже выделил маленький подпараграф в своей книге «Педагогика», который так был и назван — «Внутренняя ритмизация»². В 1999 году И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»³. Но дальше обозначения проблемы дело не шло, во всяком случае, подобные исследования нам неизвестны.

Попробуем сформулировать *некоторые промежуточные результаты* нашего предварительного исследования метрики и ритмики образовательного процесса. Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система — система сложная и *подчиняется законам синергетики*. В сложной системе работает «механизм ритмической смены состояний»⁴. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»⁵. Неискущённому в естественных науках читателю напомним, что под *устойчивостью* (устойчивым равновесием) понимается состояние, когда 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 так:

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.

² Там же. С. 101.

³ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.

⁴ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 17.

⁵ Там же.

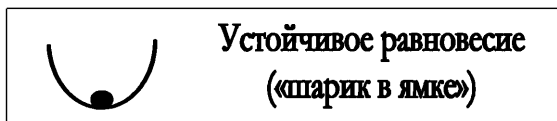


Рис. 47

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

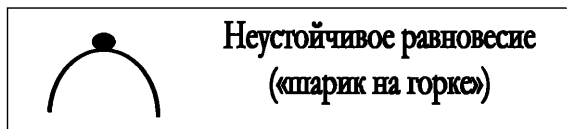


Рис. 48

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).

Образовательный процесс, являясь периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы¹.

Возвращаясь к определению образовательного периода ($T_{обр}$) (начало — постановка цели; конец — её достижение),

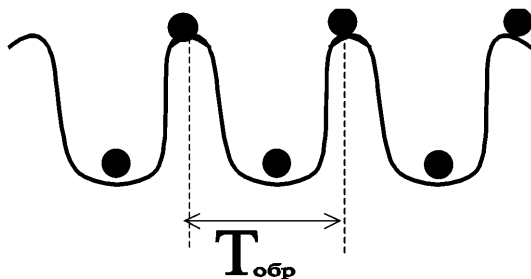


Рис. 49

¹ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.

сформулируем **первый вывод**: *состоянию неустойчивости педагогической системы соответствуют момент достижения образовательной цели и момент выбора (определения) новой цели; состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью по достижению цели.* Очевидно, что моменты неустойчивости короче по продолжительности промежутков устойчивого образовательного процесса.

Момент определения новой цели может следовать (совпадать) непосредственно за моментом достижения прежней цели. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Такой процесс изображён на рисунке 49. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным** (рис. 50), а состояние педагогической системы в промежутках перерыва можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»).

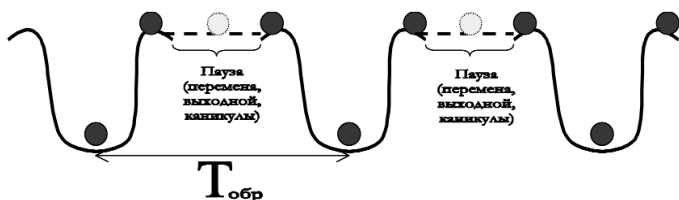


Рис. 50

В такие моменты разрыв сплошного процесса образования (как совершенствования ума, нрава, воли) происходит по причине снятия напряжения фактом достижения цели. Именно этот факт предполагает наличие важнейшего элемента образовательного процесса — рефлексии (анализа средств достижения цели, анализа эффективности путей достижения цели), которая должна перетекать в выбор цели (варианта дальнейшего пути развития). Именно о выборе идёт речь (рис. 51), ибо состояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития («налево пойдёшь... направо пойдёшь... прямо пойдёшь...»).

Именно в этот момент неустойчивости, растерянности 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).

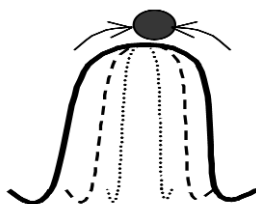


Рис. 51

И, наоборот, в состоянии устойчивости, когда образовательный процесс идёт ровно и уверенно к поставленной цели, любые внешние влияния будут тщетными (не перебивай поставленную цель другой!). Таким образом, *внешние педагогические воздействия в разные моменты образовательного периода по-разному влияют на педагогическую систему*. Педагог способен эффективно влиять на ученика в момент выбора цели, а не во время, когда ученик увлечённо решает получающуюся задачу. В этом суть **второго вывода**. Свойство по-разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образовательного процесса, на наш взгляд, имманентно самому образовательному процессу. Развивающаяся педагогическая система имеет внутренне присущее ей свойство легко поддаваться внешнему влиянию в моменты неустойчивости (рис. 52) и соответственно пути её будущего развития носят вероятностный характер.

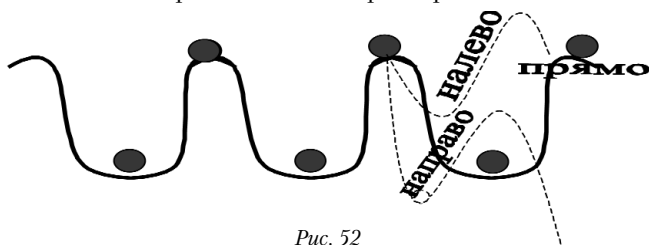


Рис. 52

Школа — не театр, где можно точь-в-точь повторять один и тот же спектакль для разных зрителей и иметь успех. Школа имеет сотни скрытых факторов, от которых зависит, куда «скатится шарик» образовательного процесса, ибо «зритель» в этом процессе не пассивен.

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

И **третий вывод**: *интенсивность образовательного периода описывается естественной функцией, широко известной кибернетикам как функция «взрыва порохового 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. Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна.

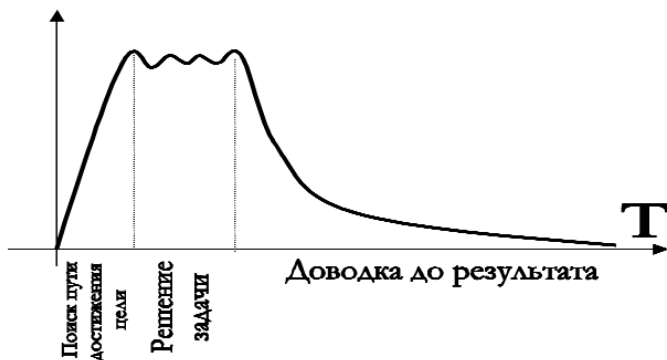


Рис. 53

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

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»¹. Поскольку законы музыки, видимо, даны Богом, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»².

Вспомним, что музыкальный лад состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых ступеней, которые при определённой ладово-интонационной и ритмической организации образуют мелодию. Как правило, *момент звучания устойчивой ступени лада тяготеет к сильной доле музыкального метра, а неустойчивые ступени стремятся к «разрешению» в устойчивые*. Неустойчивые ступени как бы 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). Иными словами, на мелодию процесса накладывается каркас расписания.

Таким образом, **задача** сводится к тому, чтобы выявить условия *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 **четвёртый вывод**). Например, начало

¹ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.

² Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

урока (сильная доля) не должно совпадать с неустойчивым моментом постановки цели (что должно было произойти накануне). **Урок, учебный день, учебная четверть (семестр), год должны завершаться не подведением итогов работы** (это должно происходить раньше), **а совместной постановкой целей и задач**. Это важно потому, что сразу после начала образовательного периода (после звонка, в понедельник, после каникул) образовательная система находится в «сильной доле», на которую должна попадать активная деятельность, а не подготовка к ней (постановка целей и задач).

Цель должна быть известна до звонка, планёрка должна была быть проведена в пятницу, ученик и учитель, уходя на каникулы, должны знать, с чего они начнут первый урок, первый день, первую неделю. *В «паузу» они должны уходить озадаченными*. Именно такая постановка дела *обеспечивает временную непрерывность образования*, ибо тогда и пауза (перемена, выходной, каникулы) неявно «работает» на качество образования (рис. 54).

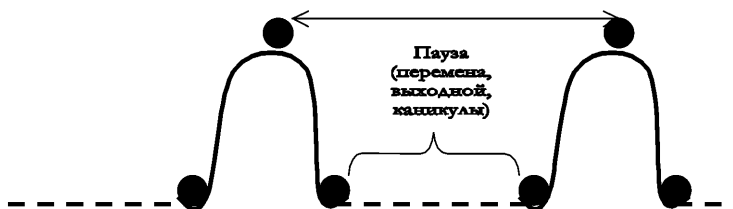


Рис. 54

Вспомним эффект К. Левина и Б.В. 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»¹.

¹ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973. С. 276.

Широко. Торжественно



В отличие от традиционного деления учебного года на четыре учебные четверти разной продолжительности учебный год в подразделениях лица разбит на 7 периодов, 6 из которых учебные, а седьмой (более длительный) — каникулярный (лето). Длительность периода составляет 7 недель, 6 из которых учебные, а седьмая — каникулярная. Соответственно учебная неделя состоит из шести учебных дней (суббота — зачётный день) и седьмого выходного (воскресенье). Таким образом, весь учебный год имеет ритмичную структуру, согласованную с данными экспериментальной психологии, что повышает эффективность учебного процесса. Эту структуру можно описать формулой: $6 + 1$ (6 учебных дней + воскресенье; 6 учебных недель + неделя каникул; 6 учебных пе-

¹ Александров А.В. Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000).

риодов + летние каникулы). Формула «6+1» имеет свою внутреннюю структуру:

$$ABCA'B'C' + \text{пауза},$$

где соответственно буквой А обозначены первый день недели, первая неделя периода, первый период года, буквой В — соответственно второй, С — третий, А' — четвёртый, В' — пятый, С' — шестой. Триада АВС или А'В'С' представляет собой соответственно А — тезу, В — антитезу, С — синтез, что обуславливает задачи ритмичного структурирования учебного материала.

Такое временное деление базируется на опыте экспериментальной психологии и *способствует снижению утомляемости учащихся*, так как в большей степени соответствует внутренним церебральным ритмам.

Организационный аспект модели, или антиномия общего и специального (профессионального) образования

В рамках нашего исследования, базой которого стали преимущественно сельские образовательные школы, были разработаны концепция организации профильного обучения в сельских школах и концепция их педагогического кадрового обеспечения. Изначально эта часть исследования разрабатывалась как локальная концепция для малочисленных сельских школ, находящихся на черноморском побережье в окрестностях Анапы. Однако работа оказалась востребованной. Значительное число регионов, включая Украину, Республику Саха (Якутия), Республику Алтай, Ивановскую область и др., проявили интерес к этой концепции. Она была опубликована более чем в двух десятках центральных и региональных журналов. Её обсуждение продолжается. На этом материале выполнены два проекта и выиграны два гранта губернатора Кубани (в 2003 году за проект «Модель профильного

обучения в сельской малокомплектной школе», в 2004 году за проект «Муниципальная модель профильного обучения в сельских школах»). Приводим основные идеи этих проектов. Они представляют собой две концептуальные модели: 1) модель организации профильного обучения в сельских школах и 2) модель сетевой организации профильного педагогического образования по подготовке специалистов для сельских школ.

Вариативная модель организации профильного обучения в сельских школах

Профильное обучение в системе образовательных программ. *Профильное и непрофильное (универсальное) обучение.* Обучение в старших классах может быть как профильным, так и непрофильным (универсальным). Формы непрофильного обучения также многообразны: в условиях непрофильных школ, непрофильных классов, непрофильных внутриклассных или разновозрастных групп, индивидуального обучения. Переходный этап к профильному обучению предполагает плавное изменение соотношения числа старшеклассников, обучающихся по непрофильным программам, к числу тех, кто обучается по профильным программам. Но при этом не предполагается полное исчезновение непрофильного (универсального) обучения.

Место профильного обучения в системе образовательных программ и виды профильного обучения. Учитывая деление вузов на восемь основных типов по отраслевой специализации и университеты, можно предположить, что должно быть, по крайней мере, тринадцать примерных предвузовских профилей: три технологических (агротехнологический, инженерно-технологический и информационно-технологический), естественно-научный (физика, химия, математика), биолого-экологический, лингвострановедческий, экономико-правовой, медицинский, педагогический, историко-политологический, культурологический, спортивный, безопасности жизнедеятельности.



Рис. 55

Обеспечить все типы профилей в рамках углублённого изучения общепринятых школьных предметов невозможно, поэтому имеет смысл вести речь о профильном обучении, продолжающем сферы дополнительного образования (искусство, спорт и др.). Речь идёт о двух видах профильного обучения: *углублённом* и *расширенном*.

Типы, номенклатура профилей и программы профильного обучения. Целям профильного обучения соответствуют типы профильного обучения: индивидуальный, социализирующий и предвузовский.

Индивидуальное обучение обеспечивает реализацию учащимся личной образовательной траектории, не обязательно выводящей его на послешкольное или дополнительное образование. Набор изучаемых профильных и элективных курсов при этом может быть абсолютно случайным, оп-

ределяемым исключительно личными склонностями учащегося. Для реализации первого типа профильного обучения не требуется разработка программ профильного обучения и сертификация права учителей и общеобразовательных учреждений. Индивидуальные учебные планы учащихся разрабатываются на школьном уровне и не требуют согласований на вышестоящих уровнях.

Второй тип профильного обучения — **социализирующий**. Результатами обучения по этому профилю могут быть либо улучшение коммуникационных и адаптационных возможностей учащегося (изучение языка, культуры, ментальности, морали и права местных социумов), либо подготовка его к непосредственной трудовой деятельности (знание рынка труда, технология, экономика и предпринимательство, профессиональная подготовка), либо подготовка к получению начального и (или) среднего профессионального образования. Программы социализирующих профилей разрабатываются на муниципальном уровне, на этом же уровне проводится сертификация права учителей и образовательных учреждений их реализовывать.

Третий тип профильного обучения — **предвузовский (академический)**. Обучение по этому типу обеспечивает ликвидацию разрыва между конечным уровнем подготовки по предметам в школе и требованиями к начальному уровню знаний для успешного обучения в вузах. Программы предвузовских профилей разрабатываются совместно представителями педагогической науки и вузов и устанавливают начальные требования к учащимся 9-х классов для вхождения в профиль, содержание профильного обучения в 10–11-х классах и конечные результаты для успешного завершения профильного обучения и поступления в вуз. Сертификация права учителей и общеобразовательных учреждений реализовывать предвузовские профили осуществляется уполномоченными вузами и региональными органами управления образования.

В пределах второго и третьего типов профильного обучения формируется номенклатура профилей.

Примерами социализирующих профилей могут быть этнокультурные, профессионально-ориентирующие, технологические профили.

В номенклатуру предвузовских профилей предлагается включить двенадцать основных профилей: естественно-математический (физика, химия, математика), биолого-экологический, историко-географический (история, политология, география), гуманитарный (культурология, философия, социология), экономико-правовой, лингвострановедческий, информационно-технологический, инженерно-технологический и агротехнологический, а также педагогический (педагогика, психология), медицинский и художественный профили.

Для каждого социализирующего и предвузовского профиля соответственно на муниципальном и федерально-региональном уровнях разрабатывается программа профильного обучения, являющаяся основанием для итоговой аттестации учащихся и сертификации права учителей и образовательных учреждений реализовывать данную программу.

Формы организации и организационные модели профильного обучения в сельской школе. *Условия многообразия моделей.* Многообразие организационных моделей профильного обучения в условиях сельского социума обусловлено многообразием типов, видов и форм организации профильного обучения.

Для детализации моделей профильного обучения в сельской школе считаем необходимым выделить ряд дополнительных факторов, обуславливающих это многообразие.

Таблица 19

Профильное обучение		Формы организации		
		сетевая	внутри-школьная	свободная
Типы	индивидуальный	Многообразие организационных моделей		
	социализирующий			
	предвузовский			

К их числу мы относим: а) количество школ в населённом пункте; б) размеры школ (полная или малочисленная); в) социокультурную ситуацию. Задача состоит в том, чтобы сопоставить основные организационные модели с социокультурными (включая экономические) и педагогическими условиями конкретного села, деревни, станицы. Для этого выделим основные типовые ситуации, имеющиеся в стране.

Типовые ситуации по количеству школ в населённом пункте. Для нашей страны типичны следующие ситуации.

Ситуация А. В одном населённом пункте (или в близлежащих) находятся несколько крупных школ.

Ситуация В. В одном населённом пункте (или в близлежащих) находятся одна крупная и несколько полных или малочисленных школ.

Ситуация С. В одном населённом пункте (или в близлежащих) имеется одна крупная школа.

Ситуация D. В одном населённом пункте (или в близлежащих) имеется одна полная или малочисленная школа.

Данные ситуации сведём в таблицу:

Таблица 20

	Количество школ			
	Две или более		Одна	
Крупных	≥ 2	1	1	
Полных или малочисленных		≥ 1		1
Варианты ситуации	А	В	С	D

Таким образом, общее количество типичных вариантов сводится к четырём основным. В этой типологии речь идёт о школах, ведущих обучение по программам полного среднего общего образования.

Основные организационные модели профильного обучения. Имеет смысл выделить семь основных моделей¹ профильного обучения в сельских школах: четыре межшкольные (сетевые) и три внутришкольные. Они таковы.

¹ Для моделей *b*, *c*, *f* использованы определения, предложенные Л.В. Байбородовой (г. Ярославль).

Модель а. Межшкольное распределение профилей

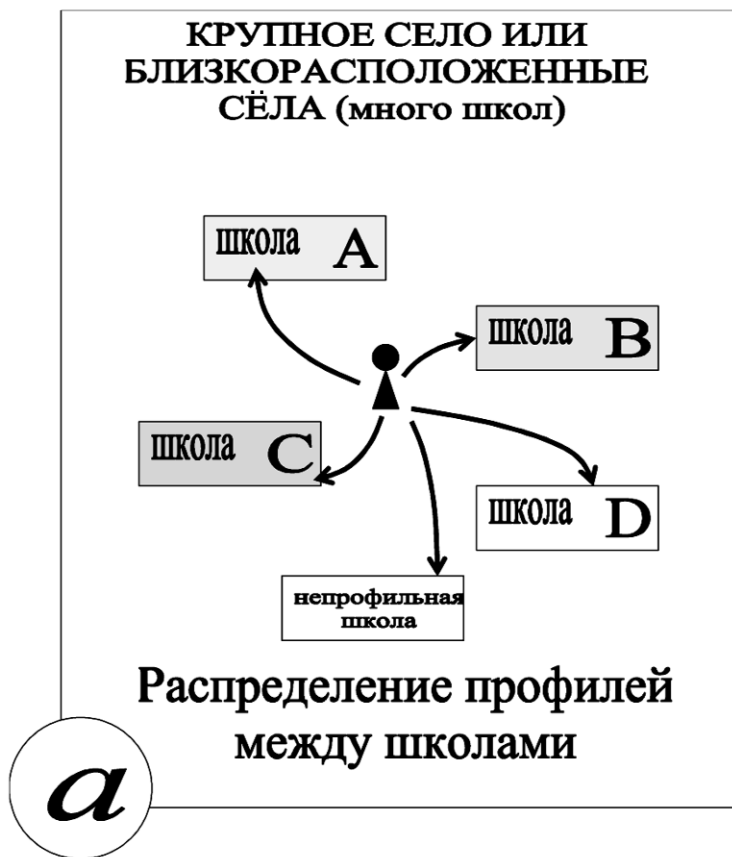


Рис. 56

Профили распределяются между несколькими школами, которые можно назвать однопрофильными. При этом возможен вариант наличия непрофильных (универсальных) школ, не предполагающих углублённого (или расширенного) обучения.

Модель *б*. Муниципальный ресурсный центр

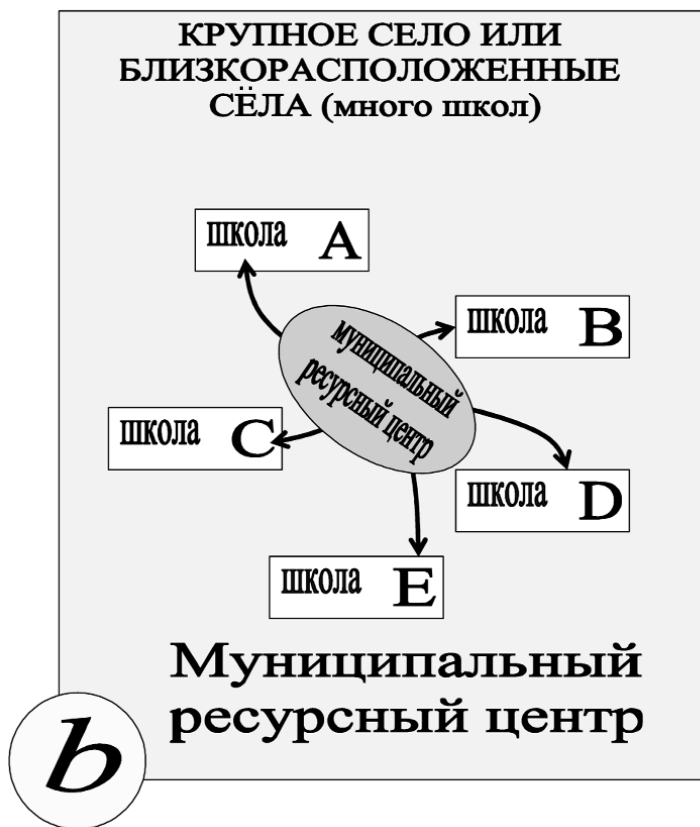


Рис. 57

Базой ресурсного центра при общем руководстве могут быть взаимодействующие между собой школа, учреждение дополнительного образования, профессиональные учебные заведения, расположенные на территории муниципального округа. При ресурсном центре могут формироваться передвижные педагогические коллективы, группы специалистов для преподавания профильных и элективных курсов на базе школ-заказчиков. Специалисты по профилям, подобранные

и подготовленные в муниципальном округе, организуют очно-заочное обучение детей, имеющих особые интересы, склонности, которые выходят за рамки профильных предметов, элективных курсов, имеющихся в школе или школьном ресурсном центре.

Модель с. Школа — ресурсный центр

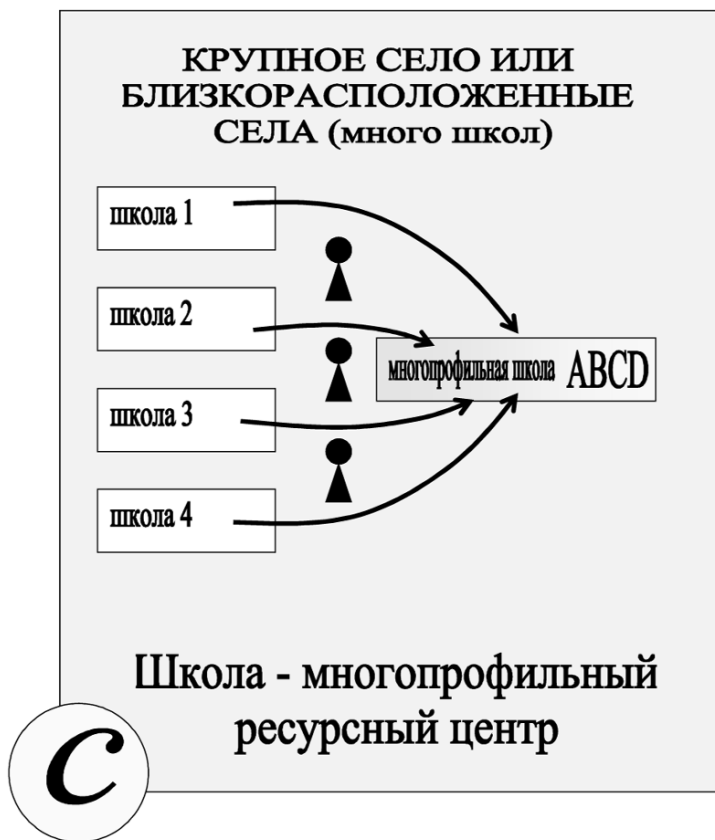


Рис. 58

В этом случае все образовательные ресурсы сосредотачиваются на базе одной школы, расположенной, как правило, в районном центре (базовая школа), где создаётся координа-

ционный совет по решению управления образованием муниципального округа. В конкретный день (один раз в неделю) учащиеся всех учреждений собираются в школе для занятий по выбору.

Модель *d*. Ассоциация школ, где школы являются двух- (и более) профильными.

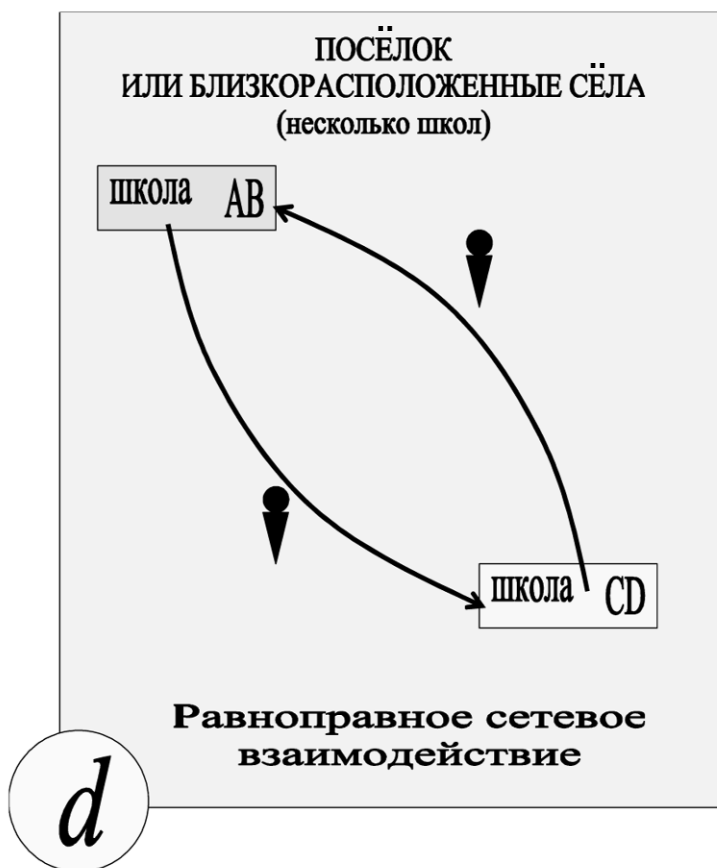


Рис. 59

Межшкольное распределение профилей, при котором школы являются двух- (и более) профильными. Это возможно при малом количестве школ (как правило, две школы).

Разновидность этой модели — подмодель многопрофильной школы, служащей для села ресурсным центром. Тогда профильные классы в этом населённом пункте имеются только в этой школе.

Модель е. Межклассное распределение профилей внутри одной школы



Рис. 60

Тогда такая школа называется многопрофильной. При этом возможен вариант наличия непрофильных (универсальных) классов, не предполагающих углублённого (или расширенного) обучения.

Модель *f*. Социально-педагогический комплекс



Рис. 61

В социально-педагогические комплексы объединяются самые разные организации: школа, профессиональное училище, детский сад, клуб или Дом культуры, библиотека, предприятия, органы местной администрации. Возможности сельской школы многократно возрастают, если в организации профильного обучения будут участвовать не только учителя, но и сотрудники хозяйственных и общественных орга-

низаций. К ведению профильных и элективных курсов могут привлекаться местные специалисты.

Модель g. Разновозрастное распределение профилей, предполагающее создание разновозрастных (состоящих из учеников 9–11-х классов) учебных групп.



Рис. 62

Эта модель предложена нами в рамках федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ¹.

Попробуем свести в единую схему все ситуации с вариантами моделей.

Соответствие типовых ситуаций по количеству школ в населённом пункте типовым моделям профильного обучения. Очевидно, что описанные ситуации имеют разное количество степеней свободы (вариативности) в реализации имеющихся вариантов. Так, к ситуации **A** применимы все четыре предложенные модели, тогда как к ситуации **D** применима лишь модель **g**. Сведём все возможные варианты в одну схему.



Рис. 63

¹ Остапенко А.А., Ткаченко Е.В. Модель профильного обучения в малочисленной сельской школе // Сельская школа со всех сторон. 2003. № 2. С. 3; Остапенко А.А. Профильное обучение в старших классах малочисленной школы // О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности: Методические рекомендации для подготовки к проведению эксперимента. М.: АПКПРО, 2002. С. 18–22.

Из схемы (рис. 63) видно, что возможны 16 вариантов соответствия типовых ситуаций организационным моделям, причём по мере уменьшения количества детей в населённом пункте количество степеней свободы выбора организационных моделей неуклонно уменьшается.

<i>Aa</i>			
<i>Ab</i>			
<i>Ac</i>	<i>Bc</i>		
<i>Ad</i>	<i>Bd</i>		
<i>Ae</i>	<i>Be</i>	<i>Ce</i>	
<i>Af</i>	<i>Bf</i>	<i>Cf</i>	
<i>Ag</i>	<i>Bg</i>	<i>Cg</i>	<i>Dg</i>

Рис. 64

Типология социокультурных ситуаций. Социокультурная ситуация на селе зависит от образовательных и организационных возможностей населённого пункта, направленных на реализацию профильного обучения. К таким ресурсам можно отнести: а) наличие квалифицированных кадров (педагогических и иных); б) наличие производственной инфраструктуры; в) наличие и качество культурной жизни; г) наличие или возможность организации сети объединений дополнительного образования (в том числе художественных и спортивно-оздоровительных); д) удалённость от районного (окружного, волостного) и областного (краевого, республиканского) центров и транспортные возможности.

Воспользуемся типологией, предложенной А.М. Цирульниковым¹, сведя их в таблицу:

¹ Цирульников А.М. Ориентировка на местности // Сельская школа со всех сторон. 2000. № 1. С. 4–5.

Таблица 21

		Культурно-историческая традиция	
		+	–
Социально-культурный фон	+	Школа в культурном центре	Школа в потенциальном очаге культуры
	–	Школа в бывшем очаге культуры	Школа в социокультурной пустыне

Разнообразие социокультурных ситуаций будет влиять на: а) темпы и качество реализации профильного обучения в селе; б) многообразие направлений профильного обучения в селе; в) масштаб необходимости повышения квалификации педагогов в селе.

Модель профильного обучения в разновозрастных группах. Поскольку условия малочисленной школы имеют наименьшее число организационных степеней свободы, разновозрастную модель, применимую к такому типу школ, считаем целесообразным описать подробно, указав на всё же имеющиеся в ней степени свободы организации. Предварительно заметим, что эта модель может быть успешно применена и в других типах школ.

А. Организационный аспект. Освоение общеобразовательных учебных курсов происходит по классам (в постоянных разновозрастных коллективах). Освоение профильных и элективных курсов проходит во временных смешанных разновозрастных коллективах (РВК), состоящих из учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов. Комплектация и количество РВК в школе, имеющей одну параллель 9–11-х классов, на наш взгляд, может колебаться от трёх до пяти временных коллективов, в чём и состоит вариативность организационного аспекта. Соответственно и расписание занятий составляется таким образом, что профильные и элективные занятия для всех трёх классов проводятся одновременно и каждый ученик на это время уходит в свою профильную разновозрастную группу.

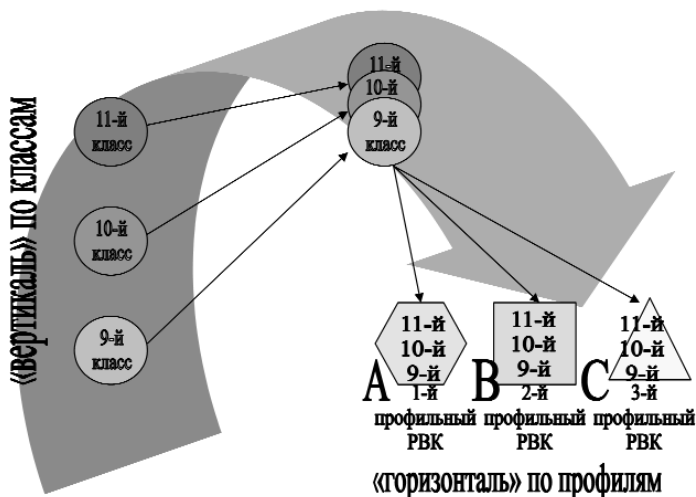


Рис. 65

Такой организационный подход имеет, на наш взгляд, преимущества, заключающиеся в значительной организационной полноте модели. А именно: а) чередование *одно-возрастного* и *разновозрастного* обучения позволяет учащимся пребывать в разных социальных ролях (ведущего и ведомого) и в разных социальных условиях, что обеспечивает оптимальную социальную включённость; б) чередование пребывания в *постоянном* и *временном* детских коллективах позволяет взаимно компенсировать недостатки постоянных (закрытых систем) и временных коллективов, которые подробно описаны в педагогической литературе; в) чередование *общеобразовательной* и *профильной* направленности позволяет сохранять баланс между «я должен» и «я хочу».

«Вертикаль» по классам, смешиваясь, превращается в «горизонталь» по интересам и наоборот, что способствует укреплению и увязыванию организма школы как «горизонтальными» внутривозрастными, так и «вертикальными» межвозрастными отношениями. Опыт показывает, что такая структура отношений в значительной степени оздоравливает

общий «климат» школы. Превращение «вертикали» в «горизонталь» не приводит к увеличению (а если приводит, то очень незначительно) количества учебных групп, а значит, не требует дополнительного финансирования.

Б. Временной аспект. Предлагаемая модель может иметь разные уровни *продолжительности* занятий общеобразовательными и профильными предметами. Вариативность этого аспекта может предполагать чередование «общего» и «интересного»: а) в течение дня (привычная ежедневная многопредметность); б) по дням (общеобразовательные и профильные дни); в) по неделям (общеобразовательные и профильные недели). Первый вариант полностью соответствует классическому «калейдоскопическому» (термин П.П. Блонского) распределённому обучению (в течение дня шесть-семь разнопредметных уроков), последний соответствует инновационной технологии концентрированного обучения, детально разработанной нами. Известно, что оба варианта имеют ряд несовпадающих недостатков, поэтому оптимальным, на наш взгляд, будет чередование *распределённого* и *концентрированного* обучения, причём распределённому обучению соответствуют общеобразовательные курсы, а концентрированному — профильные и элективные. Таким образом, можно достичь разумного баланса (и взаимной компенсации недостатков) между традиционным распределённым и профильным концентрированным обучением. Сохранению устойчивости профильного интереса способствует его концентрированность (сосредоточенность), а интерес к общеобразовательным предметам можно поддерживать их чередованием.

В. Содержательный аспект. Эта модель не предполагает перекраивать содержание общеобразовательных курсов, поскольку их изучение проходит в разновозрастных постоянных коллективах (классах). Что же касается профильных и элективных курсов, то их структура должна быть иной, так как их изучение предполагается в разновозрастных временных коллективах. Такую организацию содержания учебного материала в своей монографии подробно описал М.М. Батер-

биев¹. Совместная с ним разработка (более чем десятилетней давности) показала необходимость перехода на крупноблочное планирование содержания образования и создания нескольких (в нашем случае — трёх) вариантов программ (программы **I**, **II**, **III**).

Ученик **A** может начать изучение профильного и элективного курсов с варианта **I**. В следующем учебном году младший на год ученик **Б** вместе со старшим учеником **A** будут изучать вариант **II**, а на третий год ученики **A**, **Б** вместе с учеником **В** осваивают программу **III**. Любая из последовательностей изучения программ (**I–II–III**, **II–III–I**, **III–I–II**) должна обеспечивать равную степень освоения профильных и элективных курсов.

Такой подход предполагает трёхкратное (и трёхгодичное) «прокручивание» ядра предмета, что обеспечивает его эффективное усвоение, так как соблюдается разумный баланс между «целостью» (термин В.В. Розанова) и «эпизодич-



Рис. 66

¹ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001.

ностью» (термин С.И. Гессена) подачи знаний, баланс между интеграцией и дифференциацией (интедиффией — термин В.Ф. Моргуна).

Г. Уровневый аспект. Разновозрастная и разноуровневая организация профильного обучения предполагает регулярное чередование различных уровней усвоения учебных знаний (от *доступности* до высокого уровня *трудности*), что обеспечивает, с одной стороны, успешность обучения (при доступности) и, с другой — интенсивность развития (при преодолении трудностей). Технологически это предполагает регулярное чередование обучения, взаимообучения и самообучения (учения), контроля, взаимоконтроля и самоконтроля, оценки, взаимооценки и самооценки. Также предполагается чередование индивидуального обучения с групповым и коллективным, а группового и коллективного с фронтальным.

Изложенные выше положения сведём в таблицу.

Таблица 22

Аспект	Разумный баланс. Антиномическое чередование (пульсация)	Формы вариативности (степени свободы)
Организационный	а) чередование разновозрастного и разновозрастного обучения; б) чередование пребывания во временном и постоянном коллективах; в) чередование отношений по «вертикали» и «горизонтали»;	Количество профильных разновозрастных коллективов может колебаться в зависимости от суммарного количества школьников в 9–11-х классах. Профильная направленность может быть разной для разных школ в зависимости от выбора учащихся.
Временной	г) чередование концентрированного и распределённого обучения;	Чередование общеобразовательных и профильных курсов может осуществляться поурочно (в течение дня), по дням, по неделям — по выбору подколлектива школы.

Аспект	Разумный баланс. Антиномическое чередование (пульсация)	Формы вариативности (степени свободы)
Содержательный	д) чередование общеобразовательных и профильных курсов; е) чередование целостных и фрагментарных знаний;	Трёхгодичный скользящий график профильных программ (I–II–III, II–III–I, III–I–II).
Уровневый	ж) чередование доступности и высокого уровня трудности; з) чередование контроля (оценки), взаимоконтроля (взаимооценки) и самоконтроля (самооценки)	Вариативное чередование индивидуальных групповых, коллективных и фронтальных занятий.

Модель сетевой организации профильного педагогического образования по подготовке специалистов для сельских школ

В настоящее время существует очевидная двуединая проблема: с одной стороны, значительная часть выпускников педвузов и педсузов не идут работать по специальности, не находя либо условий проживания, либо достойной заработной платы; с другой — значительная часть педагогически склонных выпускников школ и лицеев, удалённых от педвузов и педсузов, не имеют материальной возможности выехать в город для получения желаемого образования.

Решение проблемы, на наш взгляд, в том, чтобы приблизить к потенциальным абитуриентам возможность получения среднего, высшего и послевузовского педагогического образования путём создания *сети филиалов* и представительств педвузов и педсузов (горизонтальные сетевые связи) по всей территории федерального округа или субъекта федерации, с одной стороны, и путём создания *сети профильных*

школ педагогической направленности (педлицеев и педгимназий), на базе которых и могли бы существовать филиалы и представительства вузов и ссузов (вертикальные сетевые связи), — с другой. Таким образом, необходимо создать модель сетевого взаимодействия (горизонтального и вертикального) педагогических учреждений разного уровня для оптимального размещения государственного заказа на подготовку педагогических кадров и наиболее полного учёта потребности регионального рынка образовательных услуг. Это предполагает решение следующих задач:

1. Выделить типовые ситуации в регионе по наличию возможностей сетевой организации для получения педагогического образования.

2. Создать типовые организационные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования разного уровня.

3. Сопоставить типовые ситуации и типовые модели с целью выявления их оптимального соответствия.

4. Выработать методические рекомендации для каждой типовой ситуации и каждой типовой модели: а) по организации сетевого сотрудничества педагогических учреждений разного уровня; б) по нормативно-правовому обеспечению сетевого сотрудничества (включая организационно-правовые формы сетевых объединений); в) по методическому и технологическому обеспечению образовательного процесса.

5. Сделать экономические расчёты стоимости подготовки специалистов в условиях разных моделей.

Типовые ситуации, на наш взгляд, следующие: а) региональный или муниципальный центр, имеющий крупный педвуз; б) муниципальный центр, имеющий педсуз; в) сельский (поселковый) населённый пункт, который имеет (или может иметь) педагогический лицей (гимназию). В регионе целесообразно выделить все потенциальные типовые точки и построить **сетевую модель организации** педагогического профильного образования, которая может выглядеть следующим образом:



Рис. 67

Организационно-правовые модели: а) комплекс как единое учреждение; б) равноправная сеть; в) иерархическая сеть. Если равноправная сеть не предполагает наличия надструктурных органов и такую сеть можно назвать ассоциацией (рис. 68), то иерархическая сеть предполагает наличие надструктурных органов управления (рис. 69).

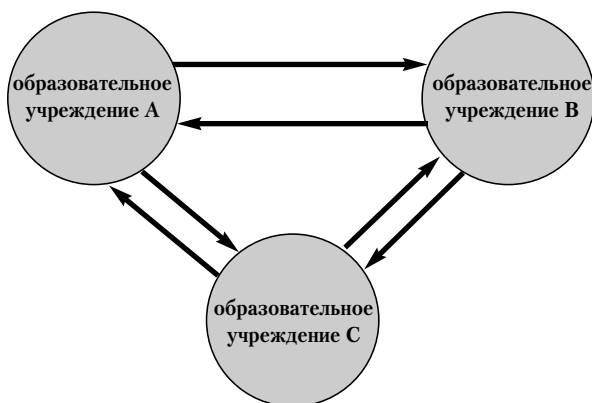


Рис. 68

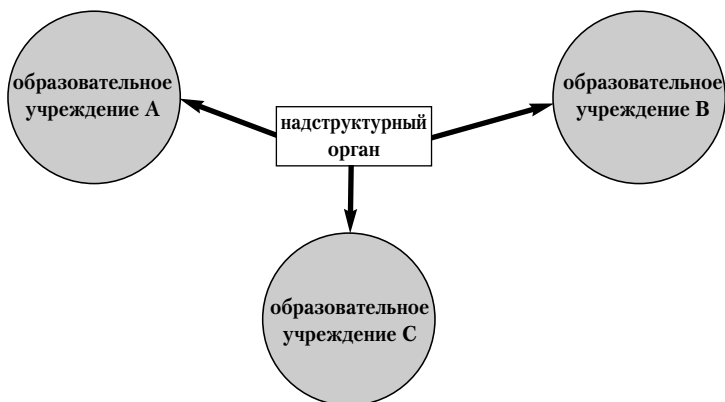


Рис. 69

Общий комплекс моделей выглядит следующим образом:

	Типовые ситуации		
	Региональный или муниципальный центр, имеющий крупный педвуз	Муниципальный центр, имеющий педсуз	Населённый пункт, имеющий педагогический лицей (гимназию)
Организационные модели вертикального сетевого взаимодействия	а) университетский комплекс как единое учреждение б) университетский комплекс как равноправная сеть в) университетский комплекс как иерархическая сеть	а) педсуз как центр образовательного комплекса б) педсуз как центр равноправной сети в) педсуз как центр иерархической сети	а) педлицей как центр образовательного комплекса б) педлицей как центр равноправной сети в) педлицей как центр иерархической сети
Организационные модели горизонтального сетевого взаимодействия	Модель сети филиалов и представительств педвузов (педсузов) на территории федерального округа (субъектов Федерации)		
Нормативно-правовая модель	Разработка нормативно-правовых моделей (типовые договоры, организационно-правовые формы, типовые локальные акты) для каждой организационной модели		

Основные технологии (методики) образовательного процесса	Разработка технологических моделей образовательного процесса (образовательные технологии, методики, варианты сетевых расписаний и графиков и др.) для каждой типовой ситуации
Экономический эффект	Экономический расчёт стоимости подготовки специалистов в каждой типовой ситуации

В Краснодарском крае уже практически реализованы все упомянутые организационные модели: от университетского комплекса (Кубанский госуниверситет, Армавирский госпедуниверситет, Славянский госпединститут и др.) до комплекса детсад-школа-вуз (Азовский государственный педагогический лицей). Так, в Ейске на базе педагогического колледжа сложился комплекс, куда вошли сам колледж и работающие на его базе начальная школа № 15 и филиалы Адыгейского госуниверситета и Краснодарского госуниверситета физической культуры.

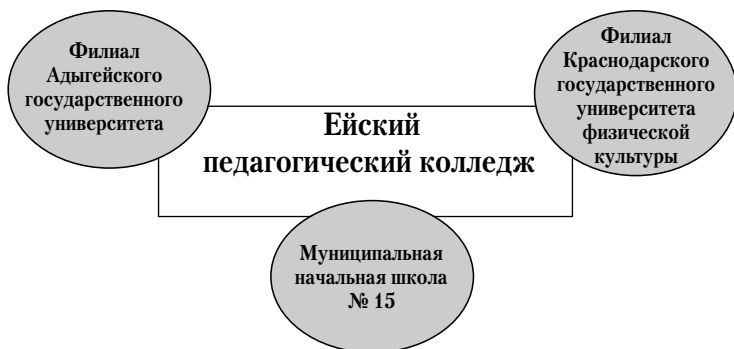


Рис. 70

Задача сводилась к систематизации разрозненного опыта и выработке рекомендаций для тех учреждений, которые фактически не вошли в сетевое взаимодействие.

Эта часть исследования выполнена в рамках сетевого взаимодействия факультета повышения квалификации преподавателей Кубанского государственного университета и экспериментальной лаборатории непрерывного образования Азовского государственного педагогического лица.

Инструментальный аспект модели, или антиномия концептуального и инструментального. Полнота и классификация дидактического инструментария учителя (преподавателя)

Один из способов определить квалификацию мастера (в том числе и учителя) — познакомиться с его инструментами. Их может быть много или мало, они могут быть совершенны или нет, в конце концов, они могут быть уместны или нелепы. Плоскогубцами при желании можно, конечно, забивать гвозди, но эффективнее эту работу выполнять при помощи молотка, причём молотки бывают разных размеров и разной формы. Как правило, хорош тот мастер, у кого инструментов много, они исправны и всегда под рукой, то есть находятся в порядке.

Опыт работы с учителями и преподавателями сферы профессионального образования свидетельствует, что большинство из них не просто не владеют своим инструментарием, а зачастую даже не подозревают о его многообразии. А говорить о порядке в этих инструментах и вовсе не приходится, ибо ясности по поводу того, чем метод обучения отличается от способа, а методика от технологии, в учительской среде нет и подавно. Да и откуда ей взяться, если большинство самых современных учебников дидактики всячески запутывают читателя. Разные авторы принципиально по-разному трактуют одни и те же понятия. Складывается впечатление, что большинство из них плохо владеют элементарными правилами и законами классификации чего-либо. Вот несколько примеров из самых современных учебников дидактики.

В одном из учебников приведена классификация организационных форм учебных занятий: урок, лекция, семинар, групповая форма занятий, деловая игра и т.д. Так и хочется спросить: а что, лекция не может быть на уроке? А семинар не может проходить в групповой форме? Вспомните элементарную классификацию животных из школьного учебника.

Могут ли кишечечно-полостные быть моллюсками или земноводные млекопитающими? Нет, конечно.

Читаем в другом учебнике перечисление видов обучения, снова претендующее на классификацию: обучение бывает индивидуальным, развивающим, дистанционным, эвристическим и т.д. Так и вспоминается давняя шутка: «Было у отца три сына: один — рыжий, другой — Васька, а третий — в колодезь упал».

Профессор В.В. Гузеев неоднократно применительно к дидактике писал, что, «к сожалению, ни одна из этих классификаций (а у него количество примеров занимает полтора десятка страниц. — **А.О.**) не является настоящей классификацией в строгом смысле этого слова»¹. И ниже он напоминает элементарные положения теории множеств, касающиеся понятия «классификация»: «Классификацией принято называть деление множества на подмножества, удовлетворяющее двум условиям:

- подмножества не пересекаются, то есть ни один элемент классифицируемого множества не попадает одновременно в два или более подмножества;
- объединение этих подмножеств совпадает с исходным множеством, то есть каждый элемент данного множества попадает хотя бы в одно подмножество»². В дальнейшем мы будем сверять наши рассуждения с этими двумя общеизвестными положениями.

Нас могут упрекнуть в том, что мы слишком много внимания уделяем сугубо теоретическому вопросу, что он неинтересен учителю, ибо он не имеет практического выхода. С этим мы не согласимся, ибо убеждены, что от наличия ясной классификации дидактических инструментов зависит ясность мышления учителя и преподавателя. А ясность мышления обуславливает правильность педагогических действий. Создав чёткую классификацию дидактических инструментов, мы можем навести порядок в многообразии учитель-

¹ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 20.

² Там же.

ского инструментария, что позволит учителю всегда иметь «под рукой» нужный дидактический инструмент. Итак, попробуем это сделать, не претендуя на завершённость и единственность подхода. Хотя очень хочется, чтобы учёные-дидакты когда-нибудь смогли договориться о терминах.

Первое, о чём следует договориться, — это о толковании понятия «учебный процесс». Мы предлагаем **понимать под учебным процессом обретение человеком знаний, умений и навыков**. Причём для этого понятия не важна направленность процесса: *меня обучают* или *я сам учусь*, хотя эти два варианта учебного процесса имеют в русском языке разные названия: «обучение» и «учение». Таким образом, мы полагаем, что понятие «учебный процесс» шире понятий «процесс обучения» и «процесс учения» и включает в себя последние два. В педагогической литературе зачастую эти понятия либо смешиваются, либо отождествляются. Здесь мы абсолютно солидарны с И.Д. Фруминым, который утверждает, что «необходимо в теории разделить учение и обучение. Обучение не является процессом, гарантирующим активность учения»¹. Мало того, по его мнению, пренебрежение понятием «учение» (за счёт его смешивания или отождествления с понятием «обучение») привело к утере части «основного ресурса образовательных результатов», выражающемся в «собственной энергетике обучающихся, способности к переобучаемости»² и пр. Таким образом, *процесс, в результате которого человек получает или совершенствует знания, умения и навыки, мы будем называть далее **учебным процессом***, понимая, что обучение и учение являются его компонентами.

Начнём анализировать учебный процесс с разных сторон, с разных позиций, по разным признакам.

1. Способ обучения/учения. Самый простой признак, по которому можно характеризовать учебный процесс, — это

¹ Фрумин И.Д. Учение как ресурс // Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2000. С. 43–51 (http://conf.univers.krasu.ru/arch_books.html).

² Там же.

количество людей, одновременно включённых в этот процесс в качестве обретающих знания, умения и навыки. С этой позиции в него могут быть вовлечены:

- один человек (примером может служить репетиторство);
- два человека (примером может служить обучение в парах сменного состава А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко);
- от трёх до семи человек (примером может служить экипажная работа в условиях концентрированного обучения);
- одна учебная (академическая) группа;
- несколько учебных (академических) групп;
- значительное количество людей (примером может служить практика сектантов проповедовать и обучать огромное количество людей на стадионах или в больших концертных залах).

Мы считаем, что учебный процесс можно классифицировать по признаку количества обучающихся. Тогда полученные путём классифицирования компоненты можно было бы назвать **способами** учебного процесса или **способами** обучения/учения. В этом случае классификация видов учебного процесса по количеству людей, обретающих знания, умения и навыки, представляется чрезвычайно простой:

- **индивидуальный способ** обучения/учения (один человек);
- **парный способ** обучения/учения (два человека);
- **групповой** (или экипажный) **способ** обучения/учения (от трёх до семи человек);
- **коллективный способ** обучения/учения (одна академическая группа);
- **поточный способ** обучения/учения (несколько академических групп);
- **массовый способ** обучения/учения (значительное количество людей).

Предложенная классификация полностью соответствует выдвинутым выше требованиям теории множеств. Может

ли она быть другой? Может. Например, парный способ можно включить в групповой и т.д. Но другая классификация должна удовлетворять тем же требованиям. Какая из них правильнее, дискутировать бессмысленно. Разделение учебного процесса по признаку количества людей, одновременно обретающих знания, умения и навыки, можно назвать термином «способ обучения/учения», а можно и по-другому. Это как раз-то и должно стать предметом договорённости учёных-дидактов. Важно, чтобы классификация дидактических инструментов осуществлялась грамотно и квалифицированно. А пока предложенную идею изобразим графически.

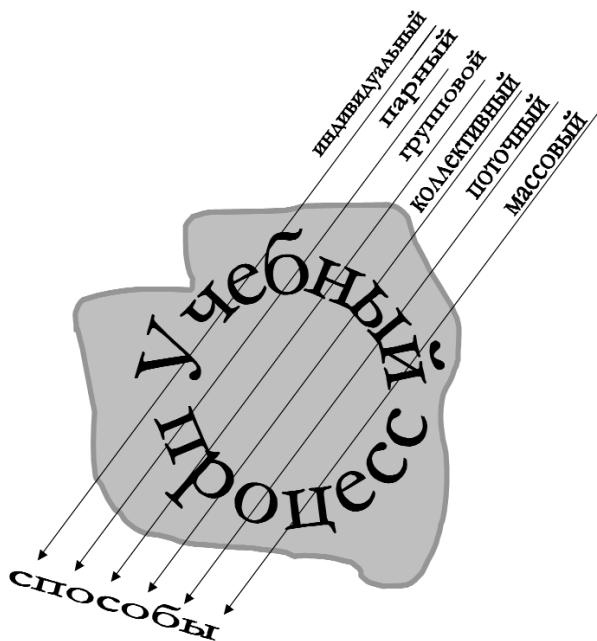


Рис. 71

Договоримся о сокращениях, которыми мы будем обозначать различные **способы** учебного процесса:

Таблица 23

Количество обучающихся	Название способа	Обозначение
1	Индивидуальный	Инд.
2	Парный	Парн.
3–7	Групповой (или экипажный)	Гр.
Одна академическая группа	Коллективный	Колл.
Несколько академических групп	Поточный	Пот.
Большое количество обучаемых (без учёта посещаемости)	Массовый	Масс.

2. Метод обучения/учения. Второй признак, по которому легко классифицировать дидактические инструменты, — «открытость элементов процесса обучения для ученика»¹. Раскроем это детально, опираясь на исследование В.В. Гузеева, и приведём предложенную им² упрощённую модель процесса обучения/учения для одного учебного периода³.

«Отношением для классификации методов обучения будет открытость элементов этой схемы для ученика. Можно получить таблицу классификации методов обучения.

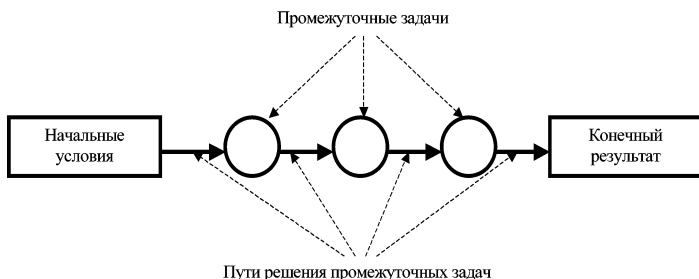


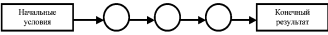
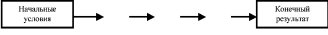
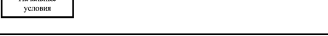
Рис. 72. Упрощённая модель процесса обучения (по В.В. Гузееву)

¹ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 21.

² Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 12.

³ Под учебным периодом В.В. Гузеев понимает «промежуток учебного времени, в течение которого достигаются цели обучения, воспитания и развития обучаемых» (Там же. С. 111).

Таблица 24

Схема	Название	Обозначение
	Объяснительно-иллюстративный	ОИ
	Программированный	ПГ
	Эвристический	Э
	Проблемный	ПБ
	Моделинговый ¹	М

Видно, что при движении по таблице сверху вниз меняется позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой учебной информации к субъекту учения, самостоятельно добывающему информацию и конструирующему необходимые способы действий. Меняется и позиция учителя: из транслятора он превращается в организатора коммуникаций и эксперта»².

Проанализируем учебный процесс по признаку «открытость элементов процесса обучения для ученика», учитывая, что мы уже анализировали его по признаку количества учеников (рис. 73).

Очевидно, что классификация методов, предложенная В.В. Гузеевым (на основании классификации В.А. Оганесяна)³, также удовлетворяет требованиям теории множеств, только по другому признаку. При этом естественно, что каждый способ может совмещаться с любым методом. Так, индивидуальное обучение беспрепятственно может быть проблемным, а групповое — эвристическим, поскольку способ и метод учебного процесса определяются по принципиально разным признакам. Пересечение линий на схеме указывает

¹ Здесь же В.В. Гузеев указывает, что этот метод можно называть либо «модельным», либо «исследовательским».

² Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: Автореферат ... докт. пед. наук. М., 1999. С. 17–18.

³ Оганесян В.А. и др. Методика преподавания математики в средней школе: Учебное пособие. М.: Просвещение. 1980.

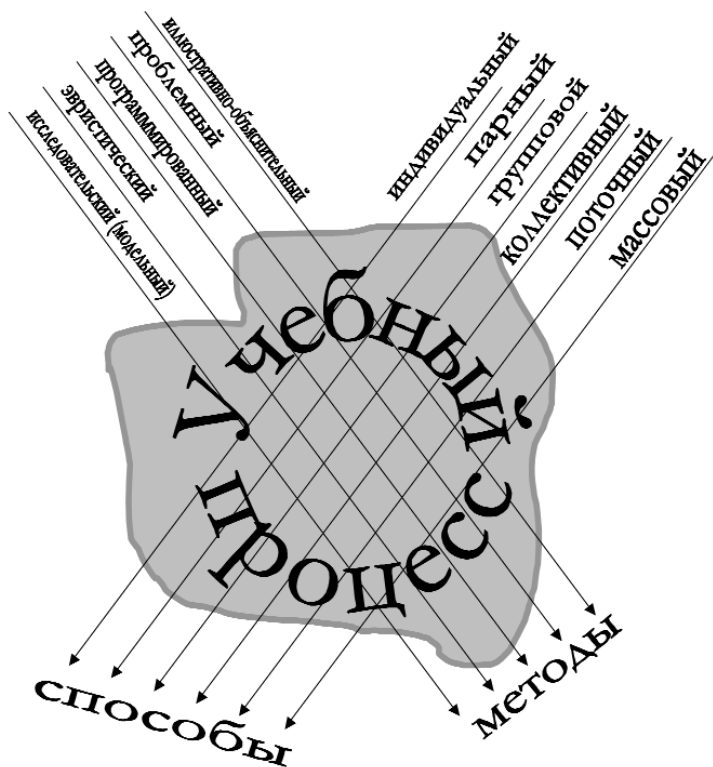


Рис. 73

на многообразие вариантов дидактических подходов с позиций сочетания способов и методов обучения. Шесть выделенных способов и пять обозначенных методов дают тридцать возможных вариантов этого сочетания.

3. Режим учебного процесса. Третий признак, по которому целесообразно классифицировать инструменты учебного процесса, — «характер распределения информационных потоков»¹ или, точнее, их направленность. В.В. Гузеев вводит² понятие «информационных режимов обучения» и их де-

¹ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 47.

² Там же. С. 48.

ление на **интраактивный**, **экстраактивный** и **интерактивный**. Мы вступали в дискуссию с В.В. Гузеевым на страницах журнала «Школьные технологии»¹, указывая, что эта классификация, видимо, не обладает достаточной полнотой. Поэтому, пробуя её дополнить, мы ранее ввели понятия **внешнего** и **внутреннего педагогического процесса**². Считаем необходимым детализировать и уточнить эти положения, увязав их с классификацией В.В. Гузеева. Говоря об интраактивном режиме, он пишет, что «ученики выступают здесь как субъекты учения, то есть *учащиеся*», а при экстраактивном режиме «выступают в роли *обучаемого*» (курсив мой. — **А.О.**). В интерактивном режиме происходит чередование этих ролей. На наш взгляд, полнота социальных ролей ученика состоит не из двух составляющих (*учащий=ся* и *обучаемый*), а из трёх (*учащий=ся*, *обучаемый* и *обучающий* или *учащий*). Соответственно и весь информационный режим трёхчастен. Мы считаем что имеет смысл вести речь о трёх организационных компонентах педагогического процесса: **из-внешнем**, **внутреннем** и **во-внешнем**.

Таблица 25

Направленность процесса	Социальные роли
Внешняя (извне)	Обучаемый
Внутренняя	Учащийся
Внешняя (вовне)	Учащий (обучающий)

Теперь сопоставим это с классификацией В.В. Гузеева. Очевидно, что экстраактивный режим соответствует из-внешнему процессу, интраактивный — во-внешнему, а интерактивный — и тому и другому, чередуясь. Схематически это выглядит так:

¹ Остапенко А.А. Каковы «размеры» дидактического ящика? (По поводу доклада В.В. Гузеева «К формализации дидактики») // Школьные технологии. 2003. №2 С. 228–230.

² Остапенко А.А. Личность или индивидуальность? // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 33–37.

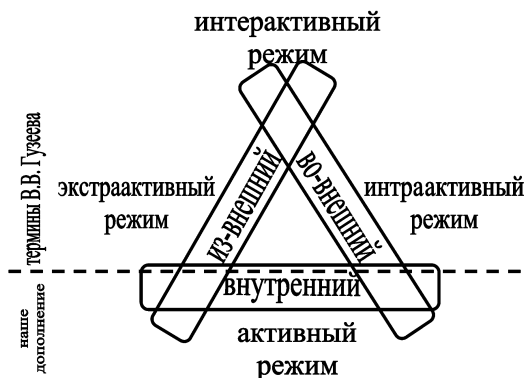


Рис. 74

Таким образом, вне поля зрения В.В. Гузеева остался важный **внутренний процесс** и варианты его сочетания с из-внешним (экстраактивным) и во-внешним (интраактивным) процессами. А именно этим сочетаниям, видимо, в большей степени соответствуют такие дидактические организационные формы, как опрос и консультация.

В связи с вышесказанным мы считаем возможным дополнить упомянутую классификацию информационных режимов **внутренним** (можно назвать его в логике терминов В.В. Гузеева **активным**) информационным режимом. Следует добавить, что именно этому режиму будет соответствовать процесс «учения», о потере которого сокрушался И.Д. Фрумин. В таблице это может выглядеть так:

Таблица 26

Режим	Схема	Компонент учебного процесса	Обозначения (по В.В. Гузееву)
Из-внешний (экстраактивный)		Обучение меня кем-либо (чем-либо)	ЭкстраА
Внутренний (активный)		Учение	Акт
Во-внешний (интраактивный)		Обучение мной кого-либо	ИнтраА
Чередование из-внешнего и во-внешнего (интерактивный)		Взаимообучение	ИнтерА

Вернёмся к нашей схеме многообразия дидактических инструментов, дополнив её четырьмя упомянутыми режимами учебного процесса.

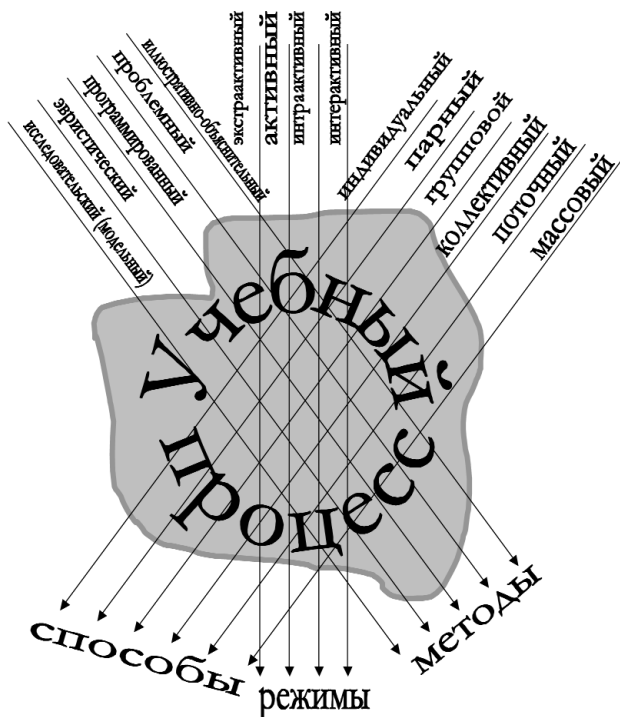


Рис. 75

Мы видим, что сочетание шести способов, пяти методов и четырёх режимов даёт множество в сто двадцать вариантов дидактических инструментов.

4–5. Элементы и организационные формы учебного процесса. В большинстве учебников по педагогике нет существенных расхождений в том, что процесс усвоения знаний, умений и навыков имеет определённые элементы (этапы). Выделено шесть различных элементов: организационный (Орг), изучение нового материала (ИНМ), повторение (П),

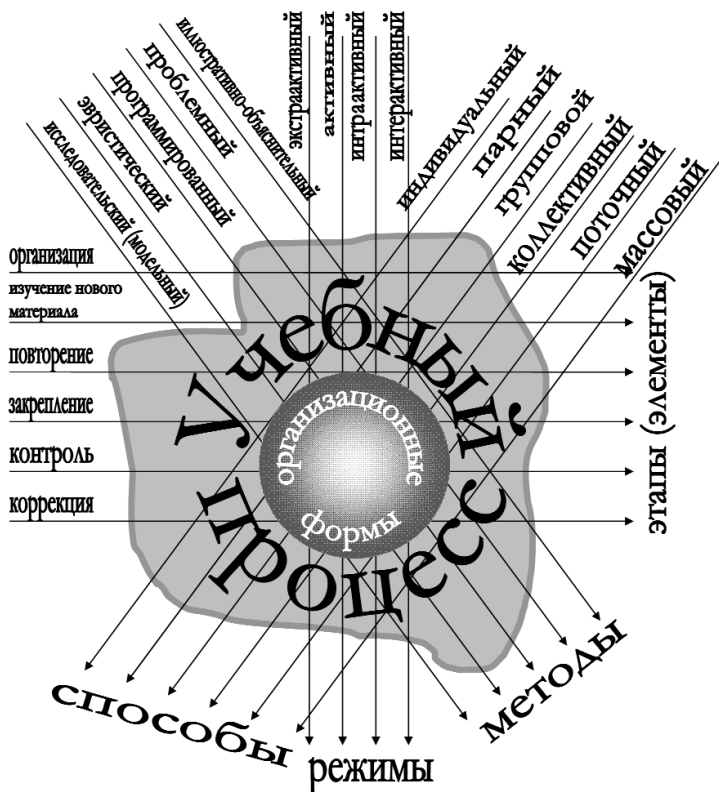


Рис. 76

закрепление (З), контроль (Кон), коррекция (Кор)¹. Очевидно, что каждый из элементов может реализовываться любым **способом**, любым **методом** и в любом **режиме**. Это сочетание (пересечение линий) даёт ещё большее многообразие дидактических инструментов, которые, видимо, и следует называть **организационными формами учебного процесса** (рис. 76).

При таком подходе очевидно, что перечень организационных форм учебного процесса может быть весьма объём-

¹ Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 95.

ным. Начнём этот перечень: рассказ, беседа, лекция, семинар, практикум, лабораторная работа, экскурсия, зачёт, коллоквиум, экзамен, опрос, контрольная работа и т.д. и т.п. Соответственно каждая организационная форма может быть определена четырьмя переменными параметрами: способом (С), методом (М), режимом (Р) и элементом (Э) учебного процесса. Перечень огромен, но чего в нём точно не должно быть, так это термина «урок», так как урок — это не организационная форма, а «минимальный учебный период, занимающий один академический час»¹.

6. Учебный период. Приведём определение: «**Учебный период** — промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели обучения, воспитания и развития обучаемых»². Далее В.В. Гузеев как раз и указывает, что *минимальный* учебный период — **урок**, а *основной* учебный период в рамках учебного процесса — **блок уроков**. Мало того, рамки блока уроков он очерчивает рамками «относительно автономной темы учебного курса»³. Из этого определения можно предположить, что продолжительность учебного периода в первую очередь зависит от содержания темы или её объёма. И тогда моменты начала и завершения учебного периода как временного промежутка точно совпадают с моментом постановки цели и моментом достижения результата, а сам учебный процесс, по В.В. Гузееву, выглядит следующим образом (см. рис. 77), где условным обозначением $T_{уч}$ обозначен учебный период.

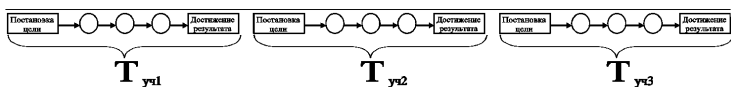


Рис. 77. Модель учебного процесса (по В.В. Гузееву)

Таким образом, следуя логике В.В. Гузеева (а это вытекает из его определений учебного периода, урока и блока

¹ Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 109.

² Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: Автореферат ... докт. пед. наук. М., 1999. С. 17.

³ Там же.

уроков), урок или блок уроков непременно должны начинаться постановкой целей, а завершаться подведением итогов. Но дело в том, что именно такая структура урока или блока уроков далеко не самая эффективная. Мы это исследовали и многократно описали¹. Опираясь на экспериментальную психологию (эффект Зейгарник), синергетику (устойчивость и неустойчивость сложных систем), мы выявили, что эффективный урок или блок уроков не всегда завершается подведением итогов, он должен прерываться незавершённым действием и соответственно начинаться в следующий раз с продолжения этого действия, а не с постановки задач. Урок (блок уроков) должен завершаться на самом интересном месте (как серия грамотно снятого телесериала), тогда и следующий урок начнётся с увлечением и «без раскочки». На уточнённой модели начало и конец учебного периода «сдвинуты» относительно моментов постановки целей и достижения результата.

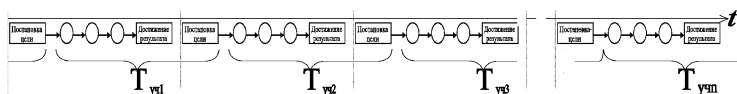


Рис. 78. Уточнённая модель учебного процесса, обладающего более высоким уровнем эффективности

Из этого следует, что с позиции врёменной организации и временной структуры у учебного процесса есть две стороны: **внутренняя** логика процесса, которая вполне описывается схемой В.В. Гузеева (цель — процесс — результат), и **внешний** график (расписание) звонков, перерывов, выходных, который при эффективной организации не совпадает с этой внутренней логикой. Это не вполне очевидное разграничение В.В. Гузеевым не предусмотрено. А именно оно приводит к неточности определений. Коррективы необходимо вносить либо в определение учебного периода, либо в определение урока (блока уроков). Считаем целесообразным

¹ Остапенко А.А. Непрерывность образования. Краснодар: Кубанский учебник, 2001. С. 20–28.

скорректировать определение учебного периода, опустив в нём упоминание целей, а соответственно и упоминаний процессов воспитания и развития. Иначе надо вводить понятия «воспитательный период», «развивающий период». Таким образом, **учебный период** — это промежуток учебного времени. Он может быть длинным, коротким, минимальным (урок), основным (блок уроков), оптимальным, продолжительным и т.д.

На наш взгляд, учебный период — это понятие, связанное с **внешней** составляющей временной организации и временной структуры учебного процесса и зависящее в первую очередь от графиков (расписаний), звонков, перерывов, выходных, каникул и т.д. Тогда учебные периоды можно классифицировать по их продолжительности (длительности). Например, так:

- урок;
- блок уроков;
- учебный день;
- «погружение»;
- учебная неделя;
- учебный семестр (триместр, четверть);
- учебное полугодие;
- учебный год;
- нормативный срок обучения.

Если кто-то этот список будет уточнять, расширяя или укорачивая его, то никаких возражений с нашей стороны не последует. Главным признаком классификации учебных периодов должна быть, на наш взгляд, их продолжительность (длительность).

7. Учебная ситуация. Учебный период включает последовательно сменяющиеся учебные ситуации, которые отличаются друг от друга и/или организационными формами (Ф), способами (С), и/или методами (М), и/или режимами (Р), и/или элементами (Э). **Учебная ситуация** — это часть учебного периода со своим индивидуальным набором параметров учебного процесса, отличающаяся определённой организационной формой ($C + M + P + Э = Ф$). Продолжительность

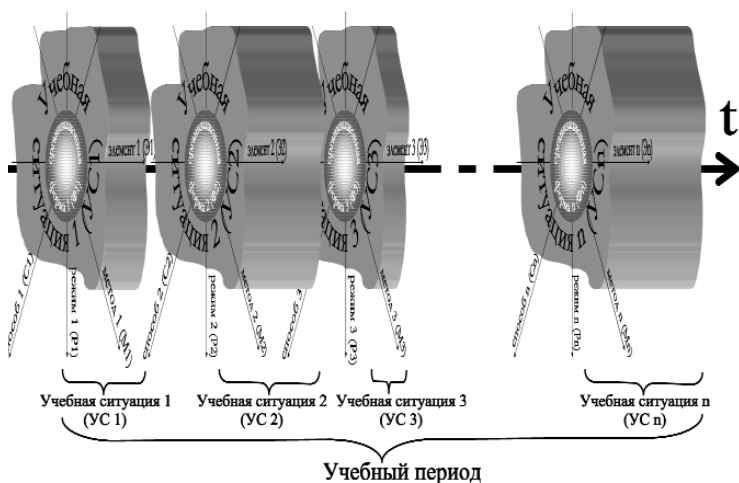


Рис. 79. Схема внутренней структуры учебного периода

учебных ситуаций и их количество внутри учебного периода могут быть различными. Последовательная смена учебных ситуаций будет составлять **внутреннюю** структуру учебного периода.

Понимание внутренней структуры учебного периода — удобное средство анализа деятельности учителя или преподавателя.

Обратим внимание на то, что в эту схему мы принципиально не включаем элементы **внутренней** логики учебного процесса (цели, промежуточные задачи, пути их решения и т.д.), но отдаём себе отчёт, что эффективность учебного процесса во многом зависит от удачного вписывания **внутренней** логики процесса (цель—процесс—результат) во **внешнюю** структуру учебного процесса, состоящую из смены учебных ситуаций внутри учебного периода и чередования самих учебных периодов (режим перемен, выходных и каникул). Такая временная синхронизация **внутренней** логики и **внешней** структуры учебного процесса, на наш взгляд, должна рассматриваться как **ритмика и метрика** учебного процес-

са, которая смоделирована нами и детально проанализирована¹.

8. Методика обучения/учения. Проведём мысленный эксперимент. Представим себе, что завуч школы решил сделать сравнительный анализ уроков, проведённых по одной и той же теме разными учителями в параллельных классах. Что он обнаружит? С высокой степенью уверенности можно сказать, что разные учителя будут по-разному учить своих учеников одному и тому же. Что значит по-разному? Пользуясь введённой профессором В.В. Гузеевым и дополненной нами терминологией, можно сказать, что завуч увидит принципиально различные последовательности смены учебных ситуаций.

В виде дидактической «формулы» обобщённая модель урока как учебного периода будет выглядеть так:

$$T_{уч} = UC_1 + UC_2 + UC_3 + \dots + UC_n \quad (1),$$

где $T_{уч}$ — учебный период, а UC — учебные ситуации.

При этом учебный период будет являться своеобразной «функцией» четырёх переменных (способ, метод, режим, элемент), определяющих организационную форму:

$$T_{уч} = \Sigma \Phi(C; M; P; \mathcal{E}) \quad (2),$$

где Φ — организационная форма, C — способ, M — метод, P — режим, $\mathcal{E}$ — элемент.

В развёрнутом виде «формула» учебного периода выглядит так:

$$T_{уч} = \underbrace{\Phi_1(C_1 + M_1 + P_1 + \mathcal{E}_1)}_{UC_1} + \underbrace{\Phi_2(C_2 + M_2 + P_2 + \mathcal{E}_2)}_{UC_2} + \underbrace{\Phi_3(C_3 + M_3 + P_3 + \mathcal{E}_3)}_{UC_3} + \dots + \underbrace{\Phi_n(C_n + M_n + P_n + \mathcal{E}_n)}_{UC_4} \quad (3).$$

¹ См.: *Остапенко А.А.* Помогут ли синергетика и сольфеджио дидактике? К постановке вопроса о ритмике и метрике образовательного процесса // Вестник Ейского филиала Московского государственного открытого университета. 2002. № 3. С. 28–33 или *Остапенко А.А.* Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159–167 (см. вторую часть этой статьи «Ритмика и метрика образовательного процесса»).

При этом помня, что каждый способ, метод, режим, элемент имеет своё многообразие значений, найти две одинаковые формулы-последовательности учебных ситуаций, а значит организационных форм, у разных учителей практически невозможно. Каждый учитель по-своему решает одну и ту же учебную задачу. Таким образом, мы постепенно подошли к понятию «методика».

Под методикой обучения/учения мы предлагаем понимать своеобразную для каждого педагога последовательность учебных ситуаций, необходимую для достижения той или иной учебной цели. Разные методики требуют разных затрат (временных, энергетических, материальных и т.д.), одни методики легко тиражируемы, другие уникальны и неповторимы (помнится учительская реплика после посещения открытого урока у коллеги: «Это здорово, но я так не смогу!»). Какие же методики из бесконечного их многообразия должен рекомендовать завуч коллегам?

9. Технология обучения/учения. Можно ли рекомендовать всем для внедрения методику ленинградского учителя литературы Е.Н. Ильина? Вряд ли, потому что Ильин *неповторим*, и это признают практически все, кто видел его уроки. Можно ли рекомендовать методу оценивания знаний учителя В.Ф. Шаталова, который позволяет своим ученикам многократно пересдавать любую оценку до «пятерки» («Любая нежелательная оценка может быть исправлена и не ставится навечно»¹)? Вряд ли, ибо не каждый учитель, имея большую недельную нагрузку, может позволить себе значительные временные *затраты*, чтобы многократно выслушивать своих учеников. Можно ли рекомендовать методику развивающего обучения (хоть по Занкову, хоть по Давыдову с Элькониным), если в «развивающие» классы учителя повсеместно проводят специальный отбор? Вряд ли, ибо тем самым они утверждают, что *результата у всех* учеников *быть не может*. Как же учителю не растеряться в том многообразии инструментария (методик), который наизобретали

¹ Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. С. 194.

методисты? И здесь я солидаризируюсь с выверенной и взвешенной коллективной позицией сотрудников редакции старейшего педагогического журнала «Народное образование» (причём солидаризируюсь и как исследователь, и как сотрудник этой редакции), издающей в том числе журналы «Школьные технологии», «Образовательные технологии» и «Педагогические технологии». А позиция наша состоит в следующем: веление времени таково, что из всего многообразия педагогических изобретений необходимо отобрать те, которым будут «присущи определённые признаки:

1. Системность и чёткий алгоритм действий («делай раз, делай два, делай три»).

2. Воспроизводимость (как гарантия того, что любой пользователь, независимо от своих качеств, профессионального уровня может пользоваться ею).

3. Прогнозируемый гарантированный результат.

4. Исчерпывающая оптимальность (как характеристика необходимого и достаточного).

Можно назвать ещё одно качество, присущее всем антропологическим технологиям: природосообразность»¹.

Таким образом, мы подошли к понятию **технологии**, указывая на то, что отличием технологии от методики является **системность, алгоритмичность (пошаговость), воспроизводимость (тиражируемость), гарантия результата, оптимальность и природосообразность**. Наиболее ёмкое и краткое, на наш взгляд, определение дал А.М. Кушнир: «Педагогические технологии — это оптимальные способы достижения педагогических задач в заданных условиях»². Не умаляя глубины этой дефиниции, вернёмся в контекст наших рассуждений и терминов. В этом контексте определение технологии будет таким: *под технологией обуче-*

¹ Цит. по: *Целищева Н.И.* Технологический подход — веление времени // Перспективные образовательные технологии на рубеже веков: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. проф. В.П. Кваши. Краснодар: Институт им. Россинского, 1999. С. 69–74.

² *Кушнир А.М.* Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 263.

ния/учения мы предлагаем понимать универсальную, легко воспроизводимую оптимальную последовательность учебных ситуаций, необходимую для гарантированного, природосообразного достижения той или иной учебной цели.

Используем приём сдвоенной (кратной) записи академика П.М. Эрдниева для удобства сравнительного анализа определенных методики и технологии: Под ^{методикой}технологией обучения/учения мы предлагаем понимать ^{своеобразную для каждого педагога}универсальную, воспроизводимую, оптимальную последовательность учебных ситуаций, необходимую для ^{гарантированного, природосообразного} достижения той или иной учебной цели.

Е.Н. Ильин неповторим (а значит, невоспроизводим), В.Ф. Шаталов — не экономичен во времени (а значит, неоптимален), В.В. Давыдов — развивает почему-то не всех (а значит, нет гарантии результата). Стало быть, все перечисленные педагогические изобретения являются методиками, а не технологиями.

А родитель всё реже отдаёт предпочтение учителю, который работает уникально и неповторимо, который считает себя исследователем, творцом, «художником» и результаты которого ещё не вполне ясны. И ведёт своего ребёнка к ремесленнику-технологу, который ничего не изобретает, а берёт готовые рецепты и выдаёт гарантированный результат. И поэтому мы вполне согласимся с тем, что «время частных методик прошло и никакое обобщение опыта лучших педагогов (если вообще можно говорить об обобщении уникальных явлений) не даёт возможности системно и целенаправленно строить эффективное обучение»¹. А «вместо «свободы выбора» из множества методик научная, природосообразная педагогика предлагает **осознанное проектирование оптимальных способов действия** для заданных или имеющихся условий на основе точных знаний о человеке»².

¹ Гузев В.В. Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. 2003. № 6. С. 15.

² Кушинир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 264.

10. Классификация дидактических инструментов и краткий словарь. Сведём изложенные выше положения в систему.

Таблица 27

	Классификационный признак	Класс дидактических инструментов	Виды дидактических инструментов	
Учебный процесс	Количество учеников	Способ	Инд. Парн. Гр. Колл. Пот. Масс.	Множество организационных форм учебного процесса
	Открытость элементов учебного процесса для учеников	Метод	ОИ ПГ Э ПБ М	
	Направление информационных потоков	Режим	ЭкстраА Акт ИнтраА ИнтерА	
	Этап усвоения знаний, умений, навыков	Элемент	Орг. ИНМ П З Кон. Кор.	

Исходя из приведённой классификации, попробуем привести полный перечень определений дидактических инструментов¹, упомянутых выше.

1. *Учебный процесс* — обретение человеком знаний, умений и навыков.

2. *Способ обучения/учения* — это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый количеством людей, одновременно обретающих знания, умения и навыки.

¹ Мы не претендуем на полное авторство определений и используем формулировки других авторов (чаще всего В.В. Гузеева). Считаем возможным в этой части работы не употреблять кавычки и сноски.

2.1. Индивидуальный способ обучения/учения — это процесс обретения знаний, умений и навыков одним человеком.

2.2. Парный способ обучения/учения — это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают два человека. При этом способе пары можно делить на однородные и гетерогенные, на постоянные и пары сменного состава.

2.3. Групповой способ обучения/учения — это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают от трёх до семи человек (количество людей, составляющих малую группу). При этом способе группы можно делить на однородные и гетерогенные, на постоянные и группы сменного состава.

2.4. Коллективный способ обучения/учения (не путать с технологией В.К. Дьяченко) — это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают люди, количество которых составляет академическую группу (от 7–8 до 25–30 человек).

2.5. Поточный способ обучения/учения — это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают люди, количество которых составляют две или более академические группы.

2.6. Массовый способ обучения/учения — это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают большое количество людей, число которых, как правило, не учитывается.

3. Метод обучения/учения — это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый уровнем открытости элементов процесса обучения для ученика.

3.1. Объяснительно-иллюстративный (репродуктивный) метод обучения/учения — это метод, при котором учитель открывает ученику все элементы процесса обучения, а деятельность ученика сводится к запоминанию материала и его воспроизведению.

3.2. Программированный метод обучения/учения — это метод, при котором учитель открывает ученику все элементы процесса обучения, кроме промежуточных задач, результаты

решения которых ученик получает самостоятельно, следуя открытой педагогом программе действий.

3.3. Эвристический метод обучения/учения — это метод, при котором учитель открывает ученику все элементы процесса обучения, кроме путей решения промежуточных задач; пути же их решения ученик отыскивает самостоятельно, пользуясь множеством эвристик.

3.4. Проблемный метод обучения/учения — это метод, при котором учитель открывает ученику все элементы процесса обучения, кроме промежуточных задач и путей их решения, что создаёт для ученика проблемные ситуации их поиска.

3.5. Модельный (моделинговый, исследовательский, поисковый) метод обучения/учения — это метод, при котором ученику открыт только предполагаемый конечный результат, при этом остальные элементы он отыскивает самостоятельно.

4. Режим обучения/учения — это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый направлением информационных потоков.

4.1. Экстраактивный (из-внешний) режим обучения — это режим, при котором информационные потоки направлены к ученику, а ученик выступает в роли обучаемого.

4.2. Активный (внутренний) режим учения — это режим, при котором информационные потоки циркулируют внутри ученика и характеризуются самостоятельным обретением знаний, умений и навыков учеником; при этом он выступает в роли учащегося.

4.3. Интраактивный (во-внешний) режим обучения — это режим, при котором информационные потоки направлены от ученика, а ученик выступает в роли обучающего. Этот режим наиболее эффективный («Объяснял другому так, что сам понял!»).

4.4. Интерактивный (чередующийся) режим обучения — это диалоговый режим с двусторонними информационными потоками, которые направлены как к ученику, так и от него.

5. Элемент учебного процесса — это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый этапом усвоения зна-

ний, умений, навыков. Общепринятыми являются шесть различных элементов: организационный (Орг), изучение нового материала (ИНМ), повторение (П), закрепление (З), контроль (Кон), коррекция (Кор). Определять каждый из этапов считаем нецелесообразным.

6. *Организационная форма обучения/учения* — дидактический инструмент, характеризуемый параметрами учебного процесса: способом, методом, режимом и элементом.

7. *Учебный период* — это промежуток учебного времени.

7.1. *Урок* — это минимальный учебный период.

7.2. *Блок уроков* — это основной учебный период в рамках учебного процесса, предназначенный для изучения относительно автономной темы учебного курса.

8. *Учебная ситуация* — это часть учебного периода со своим индивидуальным набором параметров учебного процесса, характеризуемая конкретной организационной формой ($C + M + P + \Xi = \Phi$).

9. *Методика обучения/учения* — это своеобразная для каждого педагога последовательность учебных ситуаций, необходимая для достижения той или иной учебной цели.

10. *Технология обучения/учения* — это универсальная, легко воспроизводимая оптимальная последовательность учебных ситуаций, необходимая для гарантированного, природосообразного достижения той или иной учебной цели.

* * *

За пределами нашей классификации осталось множество дидактических инструментов, которые принято называть педагогическими приёмами или дидактическими находками, та часть дидактики, которая, по определению В.В. Гузеева, относится к области педагогического искусства. «Приёмы педагогической техники — зона неопределённости в технологии»¹. Приёмы составляют специальную область дидактики, называющуюся педагогической техникой или педагогическим мастерством. Приёмы можно описывать, накапливать,

¹ Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: Автореферат ... докт. пед. наук. М., 1999. С. 16.

коллекционировать, но систематизировать их весьма непросто, и в этой книге рассматривать их мы не планировали.

Мы не будем рассматривать и такие параметры учебного процесса, как добровольность—обязательность и дистанционность—непосредственность.

Мы не претендуем на завершённость предлагаемой классификации, но приглашаем к диалогу учёных-дидактов и учителей-практиков. Цель диалога проста и понятна — договориться о терминах, навести порядок в нашей дидактической отрасли, привести понятия к общему знаменателю. Это избавит нас от вредного терминологического плюрализма и добавит уважения к дидактике, которую наукой-то пока можно называть с определённой натяжкой. А порядок в умах учёных-дидактов есть необходимое условие порядка в действиях учителей-практиков.

Временной аспект модели, или антиномия хронотопа (вре́менного и вечного)

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Чёрное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

*Из подслушанного диалога моих
младших дочерей-дошкольниц*

Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно-цельности) человека — процесс временнóй, длительный, длящийся, неодномоментный, немгновенный, неточечный, ибо «человек должен делать своё время», а не

время должно становиться его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «*воспитание событиями*» и «*воспитание мероприятий*». Для этого воспользуемся понятием *хронотопа*.

В научный оборот понятие «хронотоп» не без воздействия идей Г. Минковского и А. Эйнштейна ввёл в 1925 году А.А. Ухтомский¹. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлечённые точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них — с событиями исчезающего вдали будущего»². Широко известным этот термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М.М. Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе — «*времяпространство*»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введён и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»³. С начала 1990-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно — пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый — это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй — феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсо-

¹ Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 67–71.

² Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267.

³ Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. С. 234.

люта, т. е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое, настоящее и будущее, т. е. даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нём потенциально содержатся не только дольний, но и горний миры. Конечно, хронотоп — это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»¹. Позднее В.П. Зинченко, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп — это *живое измерение* пространства и времени, в котором они нераздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени «овременённость пространства», в какой и «опространственность времени»»².

Разделяя пространство и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного пространства термин «персональное», а для субъективного времени — термин «психологическое» или, вслед за В.П. Зинченко, — «живое». И несмотря на то что в статье 1991 года он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли «пространства внутренний избыток», которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство* и *историческое время* (курсив мой. — А.О.)?» Следуя идее «функциональных органов» А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и определяет у В.П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И. Несмелова и «субъективной реальности» В.И. Слобод-

¹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 11.

² Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

чикова. Идея хронотопа соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем — процессы биографического роста»¹.

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп, «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановленное время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие черт наглядности у хронотопа связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»².

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования³ понятия «хронотоп». Приведём эту схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

«Формирование активного хронотопа — это одновременно и формирование образа ситуации и программы как оснований свободного действия, и необходимое условие вневременных состояний сознания, которые М.М. Бахтин характеризовал как вневременное зияние, образующееся между двумя моментами реального времени. Хронотоп формируется в зазоре длящегося опыта. <...> В некоторый условный момент развёртывания действия в нём присутствуют объективное время и субъективное пространство; в следующий момент происходит смена и образуется новое единство: субъективное время и объективное пространство. Действие может сохранять приспособительный смысл и осуществляться как таковое лишь при условии чередования объективности-субъективности пространства-времени.

¹ Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 477.

² Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 13.

³ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.

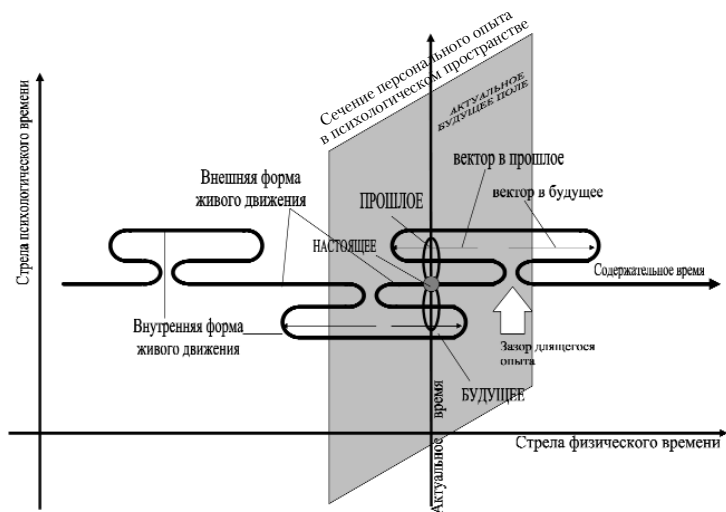


Рис. 80. Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения (по В.П. Зинченко)

На психологическом языке это означает, что в различные моменты развёртывания действия образ ситуации трансформируется в образ и программу действия, а последние — в само действие, затем осуществлённое действие трансформируется в новый образ ситуации и т. д. В образе ситуации мы имеем дело с преобладанием субъективного пространства и объективного времени, в осуществлении действия — напротив — с преобладанием субъективного времени и объективного пространства»¹.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если он субъективно их не объединяет в себе, то становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня (настоящее)** накопленный **опыт (прошедшее)**, идёт к поставленной **цели (будущее)**. Проиллюстрируем эту мысль, вычленив и «увеличив» центральную часть схемы хронотопа В.П. Зинченко.

¹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 13.

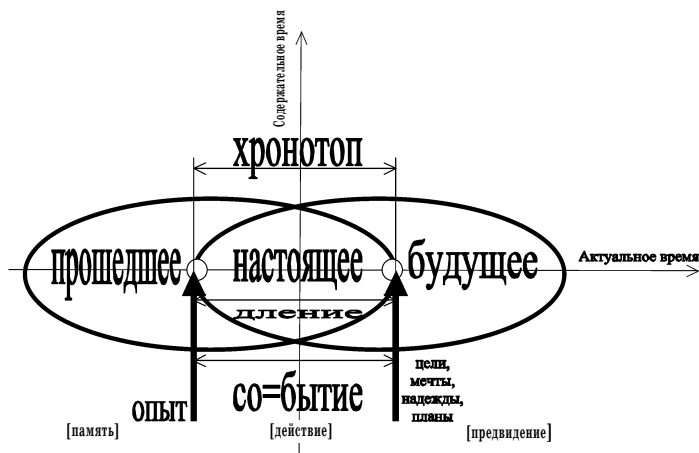


Рис. 81. Модель сочетания «цветов» времени (времён) в хронотопе

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и есть элементарные единицы вечности. Событие — явление *настоящее* (а не «понарошечное») и явление *настоящего*. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанизацию психологического времени — дление, включающее прошлое, настоящее и будущее»¹. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Хронотоп *наполнен*, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой — *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»². В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии, которые невозможно «потрогать», а во-вторых, что они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но очевидно, что это не так. Так, например, из двух

¹ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89–90.

² Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.

пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет своё решение вступить в брак *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая — беременностью невесты, которая уже случилась вчера (*в прошлом*). Поскольку обе пары *реально* (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* нисколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Всё дело в том, что обе приведённые в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем не в меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события — это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М. Бахтину, время — это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл — пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»¹. Сравним это положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «Живые системы, в отличие от неживых — четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуясь тремя пространственными и двумя временными размерностями — энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»². Под негэнтропийной составляющей времени И.А. Аршавский понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитыва-

¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён. С. 32.

² Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.

ющемся осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие либо превращает его в моторные персеверации»¹. «Лишённое событийности физическое время — это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»². И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжирится», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «вольтится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

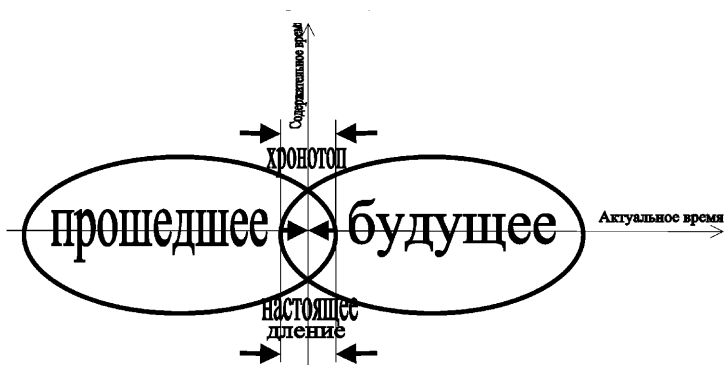


Рис. 82

¹ Зипченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.

² Там же. С. 41.



Рис. 83

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т.е., выражаясь словами И.А. Аршавского, исчезает негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки.

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты вечности* сохраняется лишь *энтропийная компонента временности*, и уже не человек хозяин времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности — скукой и суетой. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука — тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томление бездействия»¹; «суета — суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»². Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

² Там же. С. 624.

смыслов, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета — бесцельная деятельность, а скука — это бесцельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. По определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настоящести. Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми — это, видимо, знак бесцельности и безнадеж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь — игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра — ведущий вид деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ему иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра — явление, выходящее за пределы хронотопа ребёнка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд* «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация возникает в случае, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится

бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся для детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом, на наш взгляд, и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, а значит, порождают опыт и мудрость) и **воспитанием мероприятиями** (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

Оценочный аспект модели, или антиномия текущей и итоговой оценки

Может ли школьная оценка быть хорошей и справедливой? Может ли оценка не раздражать? Можно ли сделать так, чтобы ученики не боялись оценки? Может ли оценка не быть «костылём хромой педагогики», как её обозвал Шалва Амонашвили? Наверное, может, но при одном условии — оценка должна быть **справедливой!**

Изначально договоримся о том, что мы не принимаем позицию педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям.

Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливыми будут разные отношения к разным людям, к разным коллективам. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»¹.

¹ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что фундаментальных исследований справедливости оценки нет, так же как нет классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний, умений и навыков. Даже в новом издании «Российской педагогической энциклопедии» нет статьи об оценке. А нет по причине отсутствия системы признаков (параметров) для такой классификации. Попробуем их предложить, не претендуя на полноту и завершённость положений. На наш взгляд, таких параметров должно быть шесть: три качественных и три организационных.

Для удобства рассуждений представим себе двух персонажей, к которым и будем обращаться на протяжении всего повествования. Первый персонаж — трудолюбивый, старательный, прилежный, но малоспособный ученик, которому учёба даётся трудно, да и домашних условий для полноценного развития маловато. Назовём его Саша. Второй персонаж — способная, развитая, хватаящая всё на лету, но манерная, с ленцой, «новорусская» ученица, имеющая все возможные домашние условия для учёбы. Назовём её Маша.

Качественные признаки оценки

Оценка развития и оценка состояния. Проведём мысленный эксперимент. В класс приходит завуч с секундомером проверять технику чтения. Запускает секундомер: «На старт, внимание, марш!» Саша читает 10 слов в минуту, а Маша — 120 слов (цифры условны). Ясно, что, исходя из норм оценивания, соответствующих возрасту, Саша получит «двойку», а Маша — «пятёрку».

Проходит месяц-другой и завуч снова проверяет технику чтения в этом же классе. Трудолюбивый Саша целый месяц старался, занимался, прочитал 29 слов в минуту. Маша же, имея «пятёрку с запасом», показала результат 121 слово в минуту. Согласно той же норме оценивания, Саша снова получает «двойку», так как до 30 слов в минуту, что соответствовало бы «тройке», он маленько не дотянул, а Маша вновь

получает «пятерку», так как опять значительно превзошла установленный норматив. В результате — желание учиться «отбито» у обоих. У одного из-за того, что он почти в три раза быстрее стал читать, а получил всё ту же «двойку». У второй из-за того, что она получила «пятерку» за полное отсутствие роста темпа чтения. А коли так, то можно и впредь не напрягаться.

Подобная привычная система оценивания, при которой результаты учеников *сравнивают между собой и с существующим* утверждённым (якобы общепринятым) *нормативом*, не учитывая рост каждого ребёнка, — малопрогрессивна, ибо она не стимулирует стремление ребёнка к развитию.

А.М. Кушнир называет подобную практику **оценкой состояния**. «Пятерка ли, тройка ли — обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития. Это учитель хотя бы смутно представляет себе, за что он ставит ту или иную оценку. Ученик же воспринимает оценку как полумистическую реальность, которую он может интерпретировать весьма и весьма умозрительно. Благие размышлы о жёсткой и чёткой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом — прогрессивном — кругу речь идёт об **оценке состояния**»¹. А.М. Кушнир предлагает другой тип оценки — **«оценку собственно развития — оценку изменения состояния»**, которая *не сравнивает детей между собой и с нормативом*, а «выставляется исключительно за позитивное изменение состояния *в сравнении с собственным же состоянием* (курсив мой. — А.О.) минуто, день, месяц, год назад»².

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* ребёнка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребёнка.

На первый взгляд *оценка развития* прогрессивнее *оценки состояния*, но... Представьте себе конец полугодия и

¹ Кушнир А.М. Зачем ребёнок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 106–107.

² Там же. С. 107.

вспомните уже знакомых нам Сашу и Машу. Допустим, что всё полугодие учитель работал с ними в режиме *оценки развития*, хваля медленно растущего Сашу и журуя способную, но ленивую Машу. Но на конец полугодия хвалёный, но малоспособный Саша так и не «догнал» Машу и полугодовую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, ибо они были в большей степени даны за старания, а не за знания или умения. Таким образом, *оценка развития* порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Этим недостатком *оценка состояния* не обладает.

Таблица 28

	Что фиксирует?		Развивающий эффект	
Оценка состояния	Состояние ребёнка	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Изменение состояния ребёнка	Не сравнивает детей друг с другом, а сравнивает каждого с ним же вчерашним	Стимулирует стремление к развитию	Может не отражать реальных результатов уровня обученности учеников с разным уровнем способностей

Очевидно, что недостатки двух систем оценки (состояния и развития) можно компенсировать, используя их каким-то образом одновременно или попеременно.

Оценка накопительная и оценка вычитательная. Чтобы получить «пятерку» на ЕГЭ или на централизованном тестировании, *нет необходимости решить верно все задания* теста. Достаточно набрать около 75% положительных ответов. Причём набрать их можно как «мытьём», так и «катынью», как «качеством», так и «количеством»: Саша может решить много простых задач (ему так легче), а Маша — несколько сложных, но итоговый оценочный резуль-

тат при этом будет одинаков. Такая система оценивания в дидактике получила название **накопительной (или кумулятивной)**.

Более привычна **вычитательная** система оценивания, при которой учащийся должен верно выполнить все предложенные задания. 100% правильно выполненных заданий соответствуют максимальному баллу («пятёрке»). Если задания выполнены не полностью, из «пятёрки» вычитается (отсюда — вычитательная) соответствующее количество баллов.

Две выполненные на «пятёрку» контрольные работы, оценённые по **накопительной** системе, различаются, тогда как две «пятёрочные» работы, оценённые по **вычитательной** системе, похожи, как две капли воды. Всем хорошо известно, что две медальные выпускные работы по математике могут отличаться разве что количеством запятых.

Таким образом, **накопительная** оценка подчёркивает, в первую очередь, *то, что ученик уже выучил*, а **вычитательная** — *то, чего он ещё не выучил*.

На первый взгляд накопительная система оценки кажется прогрессивнее вычитательной, так как предоставляет ребёнку право выбора и в большей степени учитывает его индивидуальность, но... именно накопительная система оставляет «пробелы» в обязательных знаниях. Ученик на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не может, и в результате эта «прореха» остаётся навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум (табл. 29)?

Очевидно, что «плюсы» и «минусы» накопительной и вычитательной систем взаимно дополняют и, видимо, могут взаимно компенсироваться.

Оценка статическая и оценка динамическая. Вспомним когда-то новаторскую идею листов открытого учёта знаний В.Ф. Шаталова, согласно которой в эти листы ручкой выставлялись только «пятёрки», остальные отметки вписывались карандашом и их можно было исправить, они

Таблица 29

	Что фиксирует?	Право выбора и учёт индивидуальности	
Вычитательная оценка	Пробелы в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объём обязательных знаний
Накопительная оценка	Наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику право выбора задания и учитывает его индивидуальность	Оставляет без контроля пробелы в знаниях

не оставались неизменными: «все иные оценки, кроме отличных, выставляются простым карандашом. Их можно стирать ластиком и заменять другими по мере устранения пробелов в знаниях по отдельным разделам программы»¹. Эта очевидная идея казалась новаторской, так как повсеместной практикой была и по сей день есть оценка, которую нельзя изменить. Оценку в лучшем случае можно «закрыть», но не исправить. Итоговая (четвертная или годовая) выводится как средняя арифметическая оценка. И если, не дай бог, в начале года ученик «нахватал» кучу «двоек», то получить итоговую «пятёрку» за год ему «не светит», несмотря на то что все «двоечные» задания он уже давным-давно выучил на «пятёрку». Полученная по недоразумению «троечка» на первом курсе, которую за пять лет учёбы можно было бы (если бы было можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. А по большому счёту такая оценка становится причиной нежелания доучивать то, что когда-то давно было сдано на «государственную троечку». Но ведь задача школы и вуза — стимулировать учение, а не отбивать охоту учиться.

¹ Шаталов В.Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988. С. 51.

Оценку, полученную один раз и навсегда без права пересдачи, назовём **статической**. Она не изменяется во времени и в пространстве, несмотря на то что человек стал другим. Представим себе Сашу, который не выучил наизусть «Я помню чудное мгновенье» по причине домашних вечерних неурядиц с нетрезвым отцом. Поскольку ему неловко говорить в классе при всех о причинах невыученного урока, он получит свою законную «двоечку». Но, помня его старательность, совестливость и усердие, мы можем наблюдать на другой день следующую картину. Саша подходит к учительнице и робко говорит: «Мариванна! Я выучил «Чудное мгновенье», можно я пересдам?» И что он может услышать в ответ? «Двойку» по Пушкину ты можешь «закрыть» «пятёркой» по Лермонтову!» Бедный Лермонтов!

Оценку, которую можно изменить, пересдать, доучив недоученное и доделав недоделанное, назовём **динамической**.

На первый взгляд динамическая оценка кажется прогрессивнее статической, но... именно она становится причиной того, что ученик не спешит сдавать то, что при статическом оценивании уже давно бы «сдал и забыл». Именно динамическая оценка причина того, что ученик получает возможность «откладывать на завтра» то, что следовало бы сдать ещё вчера, и тем самым она «тормозит» (вернее «откладывает») его развитие.

И ещё, мне вспомнилась телевстреча с В.Ф. Шаталовым в киевском Доме учителя, переданная лет двадцать назад по украинскому телевидению. Учительница, находящаяся в зале, задала Виктору Фёдоровичу вопрос: «Какая же у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позволить себе и ученикам многократно приходить пересдавать несданное? Не транжирите ли Вы время и не развращаете ли этим учеников?»

Очевидно, что обе системы — и статическая, и динамическая — имеют свои достоинства и свои прорехи, которые надо компенсировать.

Таблица 30

	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учёт индивидуальности	
Статическая оценка	Состояние ребёнка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамическая оценка	Изменение состояния ребёнка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхлябываться» и «откладывать на завтра»

* * *

Имея три пары независимых друг от друга характеристик оценки, можем сформулировать матрицу многообразия форм оценки. Матрица многообразия — это своеобразная «линейка», «мерило» для завуча, который может проанализировать и выявить «плюсы» и «минусы» системы оценки того или иного учителя.

Мы ни в коем случае не предлагаем отказываться от тех или иных форм оценки. В разных организационных ситуациях нужны разные формы оценки. Так, выпускной государственный экзамен не может оцениваться динамической оценкой, но при этом текущая оценка за знание стихов Пушкина не может быть статической: «двойку» по Пушкину нельзя закрывать «пятёркой» по Лермонтову. Полнота системы оценки предполагает взаимную дополняемость пар качественных признаков. Только при этом мы можем компенсировать недостатки одной крайности достоинствами противоположной. Поэтому прежде чем рассматривать целесообразность использования тех или иных качественных форм оценки, рассмотрим три организационных признака оценки.

Организационные признаки оценки

Оценка обязательная и оценка добровольная. Согласимся с В. Фирсовым в том, что оценку «в первую очередь надо разделить на **обязательную** и **добровольную**»¹. В связи с этим есть смысл сравнить очень схожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и Единого государственного экзамена (ЕГЭ), так как это сравнение демонстрирует разницу между обязательной и добровольной оценками. Обе процедуры предполагают схожее тестирование, обе процедуры имеют сходные технологии проверки и оценивания выполненных работ, в результате обоих испытаний выдаётся сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но... общественного шума вокруг ЕГЭ значительно больше, чем вокруг ЦТ. А принципиальная разница ЕГЭ и ЦТ заключается в том, что ЕГЭ — обязательен, а ЦТ — добровольно. Разница между обязательной и добровольной оценкой в том, что результаты **добровольного** испытания учащийся может проигнорировать и вообще скрыть от других, и в итоге он **решает сам**, будет ли эта оценка влиять на его судьбу или нет. **Обязательная** же оценка неизбежна: неизбежно возвышающая и так же неизбежно унижающая. Она обязательно **известна всем** (многим) и означает всеобщий триумф или позор. Добровольная оценка сообщается индивидуально и даже конфиденциально. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ (кроме тех, которые касаются разговоров о потраченных деньгах).

Таблица 31

Обязательная оценка	Объявляется всем	Не даёт права выбора
Добровольная оценка	Может быть объявлена конфиденциально	Даёт право выбора

¹ Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 10.

Но вернёмся к уже цитированной статье В. Фирсова.

Оценка базового уровня и оценка повышенного уровня. «...обязательная оценка должна отвечать на один вопрос: освоен ли **базовый уровень** учебного материала? <...> Добровольная оценка — это оценка усвоения **повышенного уровня**»¹. Актуальность тезиса об *обязательности оценивания базового уровня* несомненна, так как этот тезис практически не реализован в повседневной педагогической практике: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки **всего** базового уровня, а только тех знаний, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как предусматривает возможность выбора заданий; традиционная практика ежедневных школьных опросов не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как учитель сегодня опрашивает одних учеников, а завтра других (и если ученик уже получил оценку за закон Ома для участка цепи, то вероятность того, что завтра его спросят о законе Ома для полной цепи, стремится к нулю). Таким образом, традиционная педагогическая практика не предполагает оценивать **все** знания базового уровня ни в текущей, ни в итоговой форме оценки. Поэтому говорить об объективности оценки базового уровня в таком случае не приходится. Нам могут возразить, что для того, чтобы проверить **весь** базовый уровень, необходимы колоссальные временные затраты. Конечно, если учитель всё и всех будет проверять и оценивать **сам**, они неизбежны, но есть резерв чередования оценки, самооценки и взаимооценки, контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Однако это тема иного исследования.

Оценка текущая и оценка итоговая. Текущая оценка предусматривает оценивание частичного (элементарного, единичного, фрагментарного) знания, умения, навыка. **Итоговая оценка** складывается из некоторого количества оценок текущих. Способы суммирования (а иногда усреднения) текущих оценок в итоговую различны и сейчас мы не будем их рассматривать.

¹ Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму. С. 10.

Таблица 32

Оценка базового уровня	Имеет строго определённые содержательные границы	Не даёт права выбора
Оценка повышенного уровня	Не имеет строго определённых содержательных границ	Даёт право выбора

Таблица 33

Текущая оценка	Выставляется за фрагментарное знание	Выставляется регулярно и часто	Не играет значительной роли
Итоговая оценка	Суммируется из текущих	Выставляется редко	Играет значительную роль

Особого рассмотрения также требуют проблемы: а) общего количества текущих оценок; б) общего количества итоговых оценок; в) количества текущих оценок, составляющих одну итоговую; г) соотношения количества текущих отметок объёму знаний базового уровня и др.

Сведём все описанные признаки в целостную модель, основанную на **принципе дополнительности** и обладающую, на наш взгляд, **признаком полноты и справедливости**.

Организационная модель системы школьной оценки

Мы полагаем, что итоговая оценка складывается из двух форм текущих оценок: обязательных и добровольных. *Обязательные текущие оценки выставляются за освоение базового уровня, добровольные текущие оценки выставляются за освоение повышенного уровня.* Добровольные текущие оценки могут быть выставлены за добровольное написание реферата или иной творческой работы, за добровольную подготовку доклада, за добровольное участие в обучении других, за добровольное участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д. Надо понимать, что любая добровольная попытка достижения может быть неудачной. Неудача всегда оценивается отрицательно, но добровольная неудачная попытка не

должна влиять на будущую итоговую оценку, тогда как удача, победа может и должна положительно влиять на общий итог. Поэтому *добровольная текущая оценка*, выставляемая учителем, *может быть только хорошей или отличной*. Если она таковой не является, то она может быть сообщена ученику только *конфиденциально* по его просьбе и, естественно, *никуда не выставляется*. Наиболее адекватно добровольную текущую оценку отражает идея индивидуального портфолио. *Количество таких оценок жёстко определяться не может*.

Текущая же обязательная оценка бывает разной, ибо она отражает знание обязательного уровня. *Количество таких оценок должно быть строго определённым*.

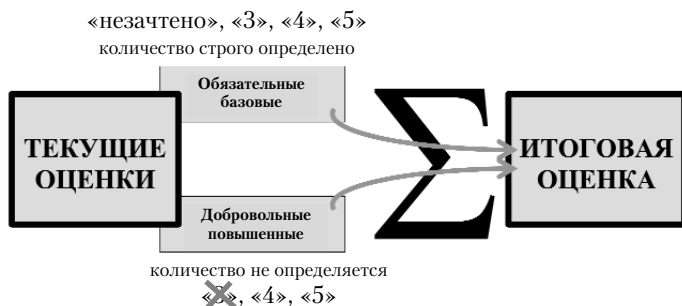


Рис. 84

Сопоставим эту модель с качественными признаками оценки. На наш взгляд, полноценная система оценки — это система, в которой присутствуют **все** типы качественных и организационных принципов, только в этом случае система может претендовать на полноту. В каждой паре выделенных признаков есть свои «плюсы» и свои «минусы», которые при условии антиномического чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополнительности.

Разберёмся с текущими оценками.

Обязательные базовые текущие оценки должны быть:

— *вычитательными* — базовый минимум должен быть усвоен и оценён на 100%;

— *динамическими* — знания базового минимума в пределах установленного срока можно пересдавать (но не бесконечно долго), низкие оценки по одной теме нельзя закрывать оценками по другой;

— *оценками развития* — каждый ученик имеет право двигаться своим темпом в освоении базисного минимума и нет смысла в этом продвижении сравнивать учеников друг с другом.

Добровольные повышенные текущие оценки могут *только повышать* (на то они и оценки *повышенного* уровня) итоговые и при этом они должны быть:

— *накопительными* — повышенный уровень знаний неограничен и поэтому 100-процентным быть не может, из всей необъятности повышенных (углублённых) знаний ученик *выбирает* нужные ему;

— *статическими* — добровольный результат (даже если он отрицательный) не требует пересдачи, так как его и сдавать (не то что пересдавать) необязательно;

— *оценками состояния* — это в первую очередь касается добровольного участия в конкурсных испытаниях (соревнованиях, олимпиадах), которые чаще всего предполагают выстраивать рейтинг (хотя бы для победителей) участников, а значит, сравнивают учащихся между собой.

Суммирование (Σ) всех текущих оценок даёт полноту итоговой оценки, так как учитывает все пары признаков:

Текущие базовые обязательные оценки +	вычитательные	динамические	развития
	накопительные	статические	состояния
Итоговая оценка	полнота	полнота	полнота

Полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием вычитательной и накопительной оценки, динамической и статической оценки, оценки состояния и

оценки развития. Для общего образования решающей (доминирующей) является базовая обязательная текущая оценка, для профильного — добровольная повышенная (портфолио).

В виде многомерной логико-смысловой модели (по В.Э. Штейнбергу) полноту модели оценочной системы можно изобразить так:

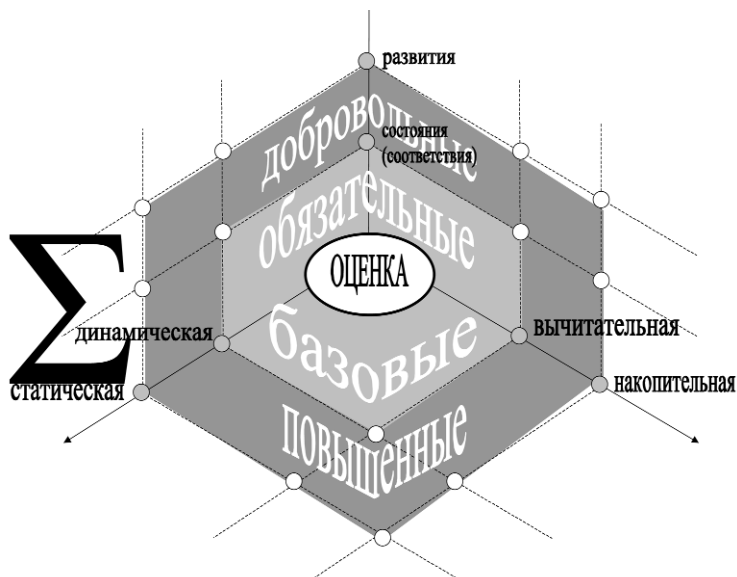


Рис. 85

А что же наши персонажи — Саша и Маша? Как на них скажется такая система оценки? Представим, что они уже одиннадцатиклассники, определившиеся в своих планах. Саша решил поступить в техническое училище и очень любит физику, а Маша хочет стать юристом и ей физика в общем-то не нужна. Саша любит физику, но даётся она ему с трудом, Маше она даётся легко, но для поступления в вуз она ей не нужна.

Маша, зная обязательный минимум, зная формы контроля и количество обязательных текущих оценок, легко, не

напрягаясь, «сдаст» физику на «четвёрку» и высвободит себе время для занятий по профильному обществузнанию. Дополнительные добровольные текущие оценки по физике ей не нужны. А вот Саша, который с трудом получает текущие обязательные «троечки» по физике, умудрился добровольно подготовить доклад о Ньюtone и реферат об Эйнштейне и получил за это добровольные текущие «пятёрки». В итоге у него «четвёрка» в аттестате, как и у Маши.

Две «четвёрки» в аттестатах выглядят одинаково, но содержание у этих «четвёрок» различное. Одна, может быть, — за талант, а другая — за прилежность и старание. И нам кажется, что это справедливо. Мы попробовали учиться так, и у нас получилось.

* * *

В приложении на с. 366 мы предлагаем примерное положение об оценивании знаний, умений и навыков в общеобразовательном учреждении.

Содержательный и длительностный аспекты модели, или антиномия продолжительного и краткого

Технология сочетания концентрированного и распределённого обучения

Объединение двух аспектов обусловлено тем, что вопрос концентрации/распределённости не может рассматриваться односторонне. Он предполагает ответить на вопрос, **что** концентрируется/распределяется (содержание) и **в чём** (во времени), а эти вопросы здесь неразделимы. Именно этой теме была посвящена защищённая в 1998 году кандидатская диссертация¹. Впоследствии по этой проблеме мы

¹ *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология: Диссертация ... канд. пед. наук. Краснодар: КубГУ, 1998.

опубликовали более двух десятков статей. Но проблему дающего полноту образовательному процессу антиномического сочетания концентрированного и распределённого обучения мы тогда не рассматривали. Сейчас эта проблема закономерно и органично входит в наше исследование. Мы детально разработали технику графического сгущения учебных знаний, обеспечивающую системность и наглядность как концентрированного, так и распределённого обучения. Добавим, что обеспечение **содержательной непрерывности** произойдёт тогда, когда будет реализован трёхэтапный антиномический подход к подаче учебного материала.

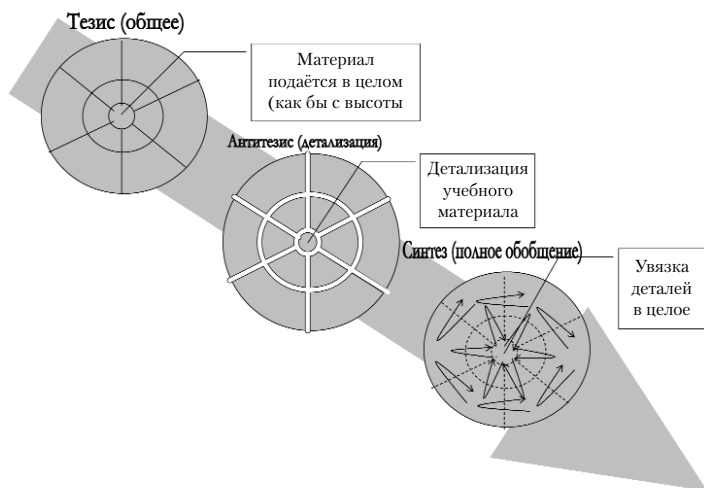


Рис. 86

Планирование образовательного процесса при сочетании концентрированного и распределённого обучения

В этой части книги будут описаны *различные модели, в которых сочетаются технологии концентрированного обучения с традиционным распределённым обучением*. Причём каждой ступени общего образования (начальное, основное,

полное среднее) мы предлагаем свою модель сочетания концентрированного и распределённого обучения. Так, в начальной школе мы апробируем сочетание недельных «погружений» в образ и традиционного обучения, в основной школе — сочетание двухпредметного блочно-модульного обучения с распределённым, в старших классах — сочетание двухпредметных «погружений» с распределённым обучением. Таким образом, каждой возрастной ступени соответствует своя образовательная модель. Модели, описываемые ниже, были полностью или частично реализованы в Азовском педагогическом лицее и в экспериментальных школах Кубани: 54-й гимназии Краснодара и сельской школе хутора Уташ Анапского района.

Реализация этих моделей дала следующие результаты.

1. Сочетание концентрированного и распределённого обучения компенсирует трудно устранимые недостатки (большой перерыв между погружениями, пропуск значительного числа занятий в случае болезни ученика и др.) каждой отдельно взятой технологии, сохраняя известные достоинства (повышение уровня обученности, глубину и цельность знаний, экономию учебного времени, состояние комфорта при обучении — для концентрированного обучения; последовательность, постепенность, управляемость — для распределённого).

2. Использование предлагаемой модели позволило повысить мотивацию к учению у школьников в тот период развития (12–15 лет), когда учебная деятельность для них не является ведущей.

Единство подходов на разных этапах общего образования дало возможность углубить процесс преемственности в переходных стадиях.

Сочетание технологий позволило создать реальную модель непрерывного образования, технологическая основа которой — разумное антиномическое (балансирующее) сочетание концентрированного и распределённого обучения. Основопологающие принципы построения этой модели следующие:

- разумный баланс внешнего (социализация) и внутреннего (индивидуализация) педагогических процессов;
- разумный баланс интеграции и дифференциации образовательного процесса;
- сочетание единства подходов при многообразии технологических моделей (в особенности применительно к разным возрастным группам);
- ритмизация образовательного процесса.

В соответствии с законами онтогенеза человека мы предлагаем для разных возрастов разные модели сочетания концентрированного и распределённого обучения.

Таблица 34

	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Средняя (полная) школа	Научный курс	Сочетание двухпредметных «погружений» с распределённым обучением	Пробные двухпредметные обобщающие «погружения» в 9-м классе
Основная школа	Систематический курс	Сочетание двухпредметного блочно-модульного обучения с распределённым обучением	
Начальная школа	Эпизодический курс	Сочетание недельных «погружений» в образ и традиционного обучения	Пробное двухпредметное обобщающее блочно-модульное обучение в 4-м классе

Модель для начальной школы. Дидактические возможности концентрированного обучения велики: это и экономия учебного времени (до 32%), и получение учащимися системных знаний, и высокая мотивация к учёбе, и т.д. Однако далеко не все модели подходят для начальной школы, а некоторые просто вредны.

Наиболее целесообразна для работы с младшими школьниками разработанная нами модель «погружения» в образ. Её суть в том, что при неизменном традиционном расписании (разные предметы в течение дня) абсолютное большинство

уроков независимо от предмета в течение недели «работают» на создание единого (духовно-нравственного, праздничного) образа всей учебной недели. Если неделя объявлена «Пушкинской», то и математика, и рисование, и музыка, и все остальные предметы ведутся в едином контексте творчества А.С. Пушкина, но при этом и математика, и рисование, и музыка «выигрывают» в цельности, эмоциональности (что так важно для младших школьников), а связи между уроками не просто межпредметные, а органические. Кроме того, такая модель «погружения» несёт в себе огромные воспитательные возможности, которые органично сплетены с учебными.

Тематические недели (одна неделя — оптимальное время для такой работы) можно условно разделить на **общекультурные** и **предметно-направленные**.

Формообразующие идеи (темы, образы) **общекультурных** недель, как правило, те, которые не предполагают содержательного доминирования одного учебного предмета над другими. Все предметы *в равной степени* «работают» на создание цельного образа. Мы разработали систему общекультурных тематических недель, базирующуюся на *календарном принципе*. В основу положены три календаря: фенологический, православный и светский. Таким образом, в годовом расписании начальной школы появляются следующие тематические недели:

Таблица 35

КАЛЕНДАРЬ		
фенологический (народный земледельческий)	православный	светский
1. Осенины. 2. Масленица. 3. Весенняя (Встреча птиц)	1. Радонежская. 2. Рождественская (Святочная). 3. Пасхальная. 4. Родительская (Радо-ница). 5. Кирилло-Мефодиев-ская (Славянская)	1. Неделя знаний. 2. Новогодняя 3. Папина (23 февра-ля). 4. Мамина (8 марта). 5. Космическая (12 ап-реля). 6. Победная (9 мая)

Большинство уроков, проходящих в эти недели, объединены общей темой или идеей, причём таким образом, что следующего урока ученики ожидают, ибо он сценарно увязан с предыдущим. При этом не утрачивается предметная самооценочность каждого урока. Скажем, решение математических примеров завершается разгадкой математической шифровки, отгадкой которой станет слово, ключевое для следующего урока. А тексты упражнений по русскому языку часто опережают по содержанию будущие уроки чтения, природоведения или истории.

Предусмотрено, что некоторые из таких недель заканчиваются важным событием. Так, новогодняя неделя заканчивается праздничным утренником, весенняя — выходом в лес, рождественская — театральными постановками, Радо-нежская — выездом в храм.

Предметно-направленные недели (в отличие от общекультурных) предполагают *доминирование одного предмета* над другими. Недели, связанные с природными стихиями («Водная» или «Морская», «Воздушная», «Огненная»), означают главенство природоведения. «Пушкинская», «Сказочная», «Мифологическая» предполагают доминирование литературы. Во время предметно-направленных недель увеличивается количество часов, отводимых на главный предмет.

Особо скажем о так называемых **межпредметных** неделях, в основе которых — знания, органично проникающие в разные предметы. Примером служит тематическая неделя «Лента (стрела) времени», во время которой на уроках математики ученики знакомятся с единицами времени и их преобразованиями, на уроках русского (иностранного) языка — с временами глаголов, на уроках истории — с историческим летосчислением, на уроках музыки — с длительностью нот. Другой пример межпредметных недель — недели, связанные с персоналиями, внесшими значительный вклад в разные отрасли науки и культуры. Примеры таких недель — «Ломоносовская», «Леонардовская».

Таким образом, тематические недели, составляющие суть «погружения» в образ, можно содержательно подразделить на **общекультурные** (в том числе календарные), **предметно-направленные** и **межпредметные**.

Поскольку в основной школе (5–9-е кл.) ведущая модель концентрированного обучения — «погружение» в предмет, необходимо, чтобы в 3-м (4-м) классе прошли первые пробные **предметные** недели. Важно, чтобы дети привыкали к переходу в новое качество — учеников основной школы. Такие недели проводят совместно ведущий учитель начальных классов и учитель-предметник, к которому дети придут в 5-й класс. Так, мы считаем целесообразным проводить недельные «путешествия» в страну геометрии, истории, литературы и т.д. Опыт показывает, что **предметные** недели в начальной школе целесообразно проводить ближе к концу учебного года. В это время систематизируется и обобщается пройденный материал.

Таким образом, к моделям учебных недель (общекультурные, предметно-направленные и межпредметные) добавляется модель **предметной** недели.

Технология концентрированного обучения вполне сочетается с традиционными технологиями начального образования. Причём доля традиционных подходов в начале обучения достаточно высока. Мы считаем, что в первом классе наряду с традиционными неделями целесообразно использовать общекультурные (календарные) недели, во втором — дополнить их предметно-направленными неделями, а в третьем — предметными. Таким образом, по мере завершения начальной школы уменьшается доля традиционных технологий и их плавно вытесняет технология концентрированного обучения. Такая модель (временное соотношение) обучения в начальной школе выглядит следующим образом:

Таблица 36

Класс	Традиционное обучение			
1-й	Общекультурные (календарные) недели	Традиционные недели		
2-й	Общекультурные (календарные) недели	Предметно-направленные и межпредметные недели	Традиционные недели	
3-й и 4-й	Общекультурные (календарные) недели	Предметно-направленные и межпредметные недели	Предметные недели	Традиционные недели
5-й	Блочно-модульная технология			
	Концентрированное обучение			

Ступенчатое наращивание доли концентрированного обучения позволяет учителю, решившему перейти на эту технологию, делать это поэтапно, нарабатывая опыт, создавая и накапливая методическое обеспечение новой технологии.

Модель для основной школы. Эта модель предполагает принципиальное перераспределение учебных часов и реструктурирование учебного материала по математике, литературе, естественным наукам и истории.

Таблица 37

	Распределённое обучение	Концентрированное обучение
Единица учебного времени	Урок	Блок
Единица учебного материала	Параграф	Модуль

Под **блоком** мы понимаем единицу учебного времени (процесса), состоящую из двух или нескольких уроков одного предмета, не разделённых уроками других предметов. Под **модулем** мы понимаем укрупнённую (соответственно блоку) единицу учебного материала в сочетании с дидактическими целями, задачами и методическим обеспечением этого мате-

риала. Вариант концентрированного обучения модулями в рамках блоков уроков мы называем **блочно-модульным обучением**. Такая модель вне сочетания с другими технологиями имеет недостатки, которые, на наш взгляд, легко устраняются, если блочно-модульное обучение сочетать с распределённым. Мы предлагаем следующий вариант такого сочетания.

1. Время и учебный материал каждого из учебных предметов распределяются на трёх- или четырёхнедельные блоки-модули, причём в первой неделе часы концентрируются (4–5 уроков) в два дня, а в остальные недели распределяются по одному в неделю. Это даёт возможность реализовать принцип восхождения от общего к частному, что является обязательным условием развития интеллекта.

2. Концентрированная часть уроков идёт в режиме двухпредметного «погружения», остальные — в режиме распределённого обучения в течение остальных двух-трёх недель.

3. Расчёт количества учебных часов ведётся по общему исчислению с последующим переводом в средненедельные часы.

4. Схематически модель расписовки одного четырёхнедельного периода учебного времени для одного предмета выглядит так (в сравнении с традиционным расписанием):

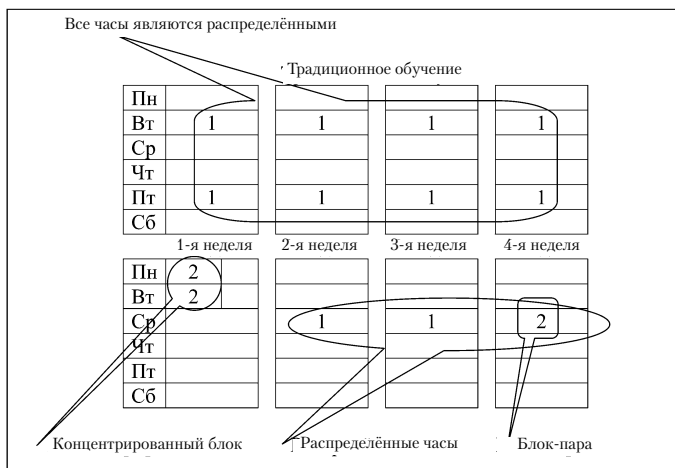


Рис. 87

Концентрированный блок повторяется через каждые три недели, что позволяет сделать ритмичной структуру образовательного процесса. Каждую неделю концентрированно «вводятся» два предмета (понедельный график является скользящим). Например: первая неделя — алгебра и литература, вторая неделя — физика и история, третья неделя — биология и геометрия и т.д. Пятая неделя повторяет первую. В режиме двухпредметного «погружения» ведутся два дня подряд. Наиболее оптимальны, на наш взгляд, понедельник и вторник.

Техника графического уплотнения учебной информации

Сочетание концентрированного и распределённого обучения предполагает графическое сгущение учебной информации, техника и этапы которого рассматриваются ниже.

Сгущение мысли как методологическая идея

Открытие Дмитрием Ивановичем Менделеевым периодического закона и создание им периодической таблицы химических элементов — великое достижение не только химии, но и дидактики. Таблица Менделеева — гениальное крупноблочное наглядное пособие, которое колоссальным образом экономит учебное время для изучения химии. Таблица «работает» на ученика всегда: не только когда к ней обращается учитель, но и когда она просто висит в кабинете и на неё невольно падает взгляд ученика. Учителя географии знают, что свободно ориентируются в карте и знают столицы государств те дети, у которых дома над столом или над кроватью просто висит физическая или политическая карта мира. Можно позавидовать учителям химии и географии — у них есть таблица Менделеева и географические карты — прекрасные крупноблочные дидактические средства.

Очевидно, что и карты, и таблица, с одной стороны, удобный вид дидактической наглядности, а с другой — ре-

зультат колоссальной работы многих поколений умных людей. И именно наличие такого вида наглядности, на наш взгляд, обеспечивает классическое положение дидактики о том, что «целое изучается раньше частей»¹. Кроме того, наличие подобной наглядности обеспечивает восхождение от общего к частному. К сожалению, далеко не все учебные предметы располагают такими «картами» и «таблицами» и тогда мы имеем дело с линейным попараграфным способом подачи материала с последующим обобщением, что изначально противоречит и классическим положениям Я.А. Коменского, и современным принципам дидактики.

Сегодня в педагогике чётко обозначилась *проблема несоответствия растущего объёма информации количеству учебного времени*. Задача педагога — сделать простым и понятным материал, с тем чтобы большее количество информации было усвоено за меньший промежуток времени, так как путь простого увеличения количества учебного времени давно исчерпан. Другими словами, задача сводится к интенсификации процесса обучения, увеличению «плотности», «насыщенности», «концентрации» учебного времени. Эта задача связана с необходимостью *сгустить (уплотнить, сжать) учебную информацию*.

Наиболее внятно, на наш взгляд, эту *проблему* сформулировал украинский исследователь С.Ф. Клепко: «Как, не губя добытой информации, подать её в формах, доступных освоению индивидуальной памятью? Как сократить знание (не утратив при этом ценностей, усвоение которых необходимо для преемственности в развитии науки и обучения), не уничтожая их?»²

Путь решения этой проблемы мы вслед за А.А. Потембей назовём *сгущением мысли*. «Сгущением может быть назван тот процесс, в силу которого становится простым и не требующим усилия мысли то, что прежде было мудрёно и сложно»³.

¹ Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 54.

² Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ; Полтава; Харків: ПОІПОП, 1998. С. 228.

³ Потембей А.А. Полн. собр. трудов. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. С. 195.

Позднее эта же идея была сформулирована мэтрами отечественной синергетики: «Одна из основных и методически конструктивных идей — это идея о свёртывании сложного, радикальной редукции сложного к простому. <...> Сверхсложная, бесконечномерная, хаотизированная на уровне элементов среда (система) может описываться небольшим числом фундаментальных идей и образов»¹. Для сферы искусства эту идею выразил Сергей Эйзенштейн: «Метод, свёрнутый в суровое сочетание знаков, высекает в их столкновении сухую определённую понятия. Тот же метод, развёрнутый в богатство уже словесных сочетаний, разворачивается в пышность образного эффекта. Формула-понятие, упышняясь, разворачиваясь на материале, превращается в образ-форму»². И, наконец, идея прозвучала в устах Святейшего Патриарха Алексия: «Не растекаться по древу должна мысль учеников, а учиться собираться, концентрироваться, быть целостной, сильной, ясной и чистой»³.

Дидактическая задача педагога и заключается в том, чтобы сложное и непонятное сделать простым и ясным, громоздкое — компактным, продолжительное — лаконичным, распределённое и рассредоточенное — концентрированным, фрагментарное — цельным, разорванное — сплошным. Поскольку эта дидактическая проблема по причине естественного бесконечного увеличения объёма школьных знаний неисчерпаема «как атом», путь её решения ясен и обусловлен исторически — это ***путь обретения мудрости как упрощения мысли***. Трудно не согласиться с многоопытным Александром Зиновьевым: «Мудрость — это упрощение мысли, не некая примитивизация её, а доведение результатов до такого состояния, когда эти мысли можно смело сообщать другим, даже стоящим на более низком уровне развития. Это та самая простота, когда результаты сложного исследования

¹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 65.

² Эйзенштейн С. Избр. произв. В 6 т. Т. 2. М.: Искусство, 1964. С. 285.

³ Слово Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия на открытии VI Международных рождественских образовательных чтений // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 19

выражаются чётко и ясно. Такая простота приходит на смену излишнему интеллектуализму. Постепенно все приходящие сложности отбрасываются. Это как у строителей. Вывозится после завершения стройки весь строительный мусор, снимаются леса и обнажаются или красота конструкции, или безобразность. То, что ты сумел сотворить»¹.

Процесс, в результате которого масса знаний сокращается, но удерживается его сумма, А.К. Сухотин называет уплотнением знаний². Его определение уточняет С.Ф. Клепко: «Уплотнение знаний — это процесс реконструкции определённого фрагмента знаний, усвоение которого в реконструированном виде требует меньше времени, тем не менее порождает эквивалентные общеучебные и технологические умения»³.

Один из эффективных дидактических путей сгущения мысли, как показывает опыт, — путь создания крупноблочной образно-графической наглядности, получившей в дидактике название *крупноблочных опор*, или *концептов*. М.А. Чошанов называет этот процесс «техникой проблемного модулирования», а проблемную область в теории — «когнитивной графикой»⁴. По его мнению, основной принцип этого процесса — «принцип когнитивной визуализации», согласно которому задача когнитивной графики сводится не столько к иллюстративным функциям, сколько к способствованию естественных интеллектуальных процессов. Вслед за ним сошлёмся на мнение Д. А. Поспелова, утверждавшего, что «человеческое познание пользуется как бы двумя механизмами мышления: символическим (или алгебраическим) и геометрическим. Однако как в разработке интеллектуальных систем, так и в системе образования наблюдается «левополушарный крен», т. е. преобладание символического механизма

¹ Придёт новая элита. Беседа Александра Зиновьева и Владимира Бондаренко // Завтра. 2002. № 44. С. 7.

² Сухотин А.К. Наука и информация. М.: Политиздат, 1971. С. 76.

³ Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ; Полтава; Харків: ПОІПОПП, 1998. С. 228.

⁴ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. С.39.

мышления. Именно сочетание двух способов представления информации (в виде последовательности символов и в виде картин-образов), умение работать с ними и соотносить оба способа представления друг с другом обеспечивают сам феномен человеческого мышления»¹. И тогда, считает М.А. Чошанов, «основная задача когнитивной графики и заключается в создании комбинированных когнитивных моделей представления знаний, сочетающих символический и геометрический способы мышления и способствующих активизации познавательных процессов»². Научная новизна нашего исследования в том, что нам удалось выделить этапы-уровни техники графического сгущения учебных знаний, а в каждом уровне — приёмы этой техники. Рассмотрим это подробно.

Техника графического сгущения учебных знаний как процесс создания комбинированных когнитивных моделей

Процесс графического сгущения учебных знаний состоит из трёх этапов-уровней: этап **кодирования знаний**, этап **укрупнения** (ранее закодированного), этап **структурирования** (ранее укрупнённого).

Рассмотрим подробно каждый этап.

Кодирование учебной информации

Под **кодированием учебной информации** мы понимаем процесс сокращённой записи отдельных понятий, определений, фактов, явлений, величин и т. д. при помощи знаковых кодов. Мы выделяем два типа кодирования учебных знаний: **знаковое** и **рисуночное**. Рассмотрим каждый тип отдельно.

А. Знаковое кодирование

К первой группе знаковых кодов мы относим **буквенно-словесное** кодирование, представляющее собой различные

¹ Цит. по: *Зенкин А.А.* Когнитивная компьютерная графика. М.: Наука, 1991. С. 7.

² *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. С.39.

типы **аббревиатур**. Под аббревиатурой (итал. *abbreviatura*, от лат. *abbrevio* — сокращаю) мы понимаем «существительное, состоящее из усечённых слов, входящих в исходное словосочетание»¹. Аббревиатуры бывают **«инициальные»**, **слововые** и **смешанные**. Последние два вида ещё называют **сложносокращёнными словами**. Аббревиатуры целесообразно использовать на занятиях для обозначения часто встречающихся устойчивых словосочетаний. Приведём примеры аббревиатур из различных отраслей знания.

«Инициальные» аббревиатуры: РФ — Российская Федерация, КПД — коэффициент полезного действия, МКТ — молекулярно-кинетическая теория, ДНК — дезоксирибонуклеиновая кислота, ССП — сложно-сочинённое предложение, ОЭФ — общественно-экономическая формация, *pH* — показатель водорода. Примером «инициальных» аббревиатур могут служить большинство буквенных обозначений физических величин, химических элементов и некоторых математических понятий (*V* — объём, *t* — время, Σ — сумма и т.д.), но учителя зачастую не объясняют происхождение этих сокращений, что значительно усложняет запоминание.

Вставные аббревиатуры. Для дидактики мы вводим понятие **вставных аббревиатур**, которые можно считать особым видом инициальных аббревиатур (в роли опорных сигналов, как сказал бы В.Ф. Шаталов), а можно выделить в самостоятельный вид кодирования. Они легко позволяют запоминать условные буквенные обозначения величин и понятий. Например: *соп****R***отивление, *д****l***ина, —*А*мплитуд+***A***.

Сложносокращённые слова: гороно, Минобразования, педвуз и т.д.

Особым видом аббревиатур для дидактики считаем необходимым выделить аббревиатуры типа «лигатура» и типа «вензель».

«Лигатуры». В лингвистике под лигатурой (позднелат. *ligatura* — связь) понимают один письменный знак, состоя-

¹ Лопатин В.В. Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 9.

щий из двух или нескольких букв (Љ, &, æ). В дидактике же *лигатуру* мы можем использовать как код аббревиационного типа, используемый в качестве средства сгущения знаний. Создадим следующие лигатуры для уроков химии (помня популярный среди подростков знак **НМР**: **НМ** — неметалл, **НР** — нерастворимое вещество, **МР** — малорастворимое вещество).

«*Вензели*» или «*вязь*». В геральдике под вензелем (польск. — узел) или вязью (от русск. вязать) понимают переплетение букв в орнамент. Примерами дидактических вензелей могут служить: **ЖИ** — Николай Второй; **Х** — химические свойства вещества; **Ф** — физические свойства вещества; **Э** — общественно-экономическая формация. Известным из астрономии вензелем является условное обозначение планеты Плутон — **Р**.

Ко второй группе знаковых кодов мы относим все виды **логограмм** (от греч. $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ — слово и $\gamma\rho\alpha\phi\omicron\varsigma$ — пишу) или **идеограмм**, как знаков, обозначающих целое слово или его основу.

Цифро-числовые логограммы. Простейший пример логограмм (идеограмм) — цифро-числовые, заменяющие слова цифрами или числами (2 — два, 1917 — одна тысяча девятьсот семнадцатый год и т.д.).

Алгоритмические логограммы. Для кодирования учебной информации целесообразно использовать привычные математические знаки и знаки, используемые в формальной логике. Такое кодирование для дидактики мы называем *алгоритмическими логограммами*. Например: < — меньше; > — больше; $\in$ — принадлежит; $\Rightarrow$ — следует и т.д. Эти знаки можно успешно использовать за пределами преподавания математики.

Кванторные логограммы. В особый вид дидактических логограмм выделим кванторные логограммы, или кванторы. Под кванторами будем понимать знаки, эквивалентные словам, таким, как «существует» ($\exists$), «любой, каждый» ($\forall$). Поскольку общепринятые в логике кванторы $\exists$ и $\forall$ образованы путём зеркального отображения букв *E* (от слова *est*) и *A* (от слова *all*), то этот приём может быть использован для кодирования других терминов и понятий.

«**Хвостатые**» логограммы. Общеизвестность знака @ натолкнула нас на мысль о создании логограмм типа «собак@» или, как их называют наши школьники, «хвостатых» логограмм. Так, на уроках химии для обозначения щелочей мы успешно используем знак , а на уроках астрономии для обозначения слова «созвездие» — знак .

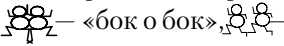
Б. Рисуночное кодирование.

Первый вид рисуночного кодирования — пиктограммы. *Пиктограммы* (от лат. *pictus* — нарисованный и греч. *γραφος* — пишу) отображают содержание сообщения в виде рисунка или последовательности рисунков. Пиктограммы бывают двух видов: *иконические* и *символические*.

Иконические пиктограммы имеют сходство с изображаемым понятием. Самый известный вид иконических пиктограмм — знаменитые пиктографические изображения олимпийских видов спорта, выполненные Йозефом Мюллером-Брокманом. Уместно их применять в дидактике. Так, для обозначения лиц глаголов и местоимений можно использовать знаки  — первое лицо,  — второе лицо. Для обозначения родов можно использовать знаки  ,  — женский/мужской род. Для обозначения первого, второго и третьего законов Ньютона можно использовать знаки ,  и  . Привычные иконические пиктограммы — дорожные знаки «Осторожно, дети», «Сужение дороги», «Пешеходный переход» и т.п. Целесообразно применять на уроках привычные пиктограммы, используемые на этикетках и упаковках товаров, на панелях управления оргтехники. Так, например, привычный знак , указывающий на то, что в копирующем аппарате заканчивается тонер, мы используем на уроках химии для обозначения порошкообразных веществ, а привычный топографический знак  используем для обозначения газов. Послание как литературный жанр на уроках литературы можно обозначить знаком .

Символические пиктограммы — условные рисуночные изображения и в отличие от иконических не имеют сходства с изображаемым понятием. Так, например, изображение дорожного знака «Въезд воспрещён»  можно использо-

вать на уроке химии, указывая на то, что та или иная химическая реакция не проходит ($\text{Al} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{---}$), а уже забытый советский знак качества  можно использовать для обозначения качественных химических реакций (например, реакции «серебряного зеркала») или качественных прилагательных в русском языке. Притяжательные прилагательные можно обозначить знаком , изображающим магнит, но это уже будет следующий вид рисуночного кодирования — рисунок в стиле кроки.

Крока. Рисунок в стиле *крока* (от фр. *croquis* — набросок, эскиз) — это монохромное неполное обобщённое изображение предметного мира, исполненное обычно в короткий промежуток времени при минимальном количестве графических средств, то есть это набросок. Кроки в дидактике чаще других в своей практике используют преподаватели иностранных языков для записи и запоминания иностранных слов. Так, вместо записи «*the house* = дом» мы встречаем «*the house* = ». А учитель русского языка Н.Г. Прохорова¹ использует кроки, чтобы запомнить исключения из правил для правописания наречий. Они выглядят так:  — «бок о бок»,  — «друг за другом».

Цветовое кодирование можно разделить на:

- фоновое выделение важной информации;
- расположение содержательно близкого или родственного материала на одном цветовом пространстве (или его оттенках);
- контрастное выделение противоположной информации, относящейся к одному учебному блоку.

Цвет становится дополнительным «якорем» для извлечения учебного материала из памяти, способствует привлечению внимания к содержательной стороне наглядности.

Таким образом, не претендуя на завершённость классификации, мы выделяем следующие виды кодирования учебной информации как средства её сгущения:

¹ Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002.

КОДИРОВАНИЕ												
ЗНАКОВОЕ							РИСУНОЧНОЕ					
Буквенно-словесное				Логограммное			Пиктографическое			Цветовое		
«Инициальные» аббревиатуры		Вставные аббревиатуры		Сложносокращённые слова		«Лигатуры»		«Вензели»		Цифро-числовые логограммы		
										Алгоритмические логограммы		
										Кванторные логограммы		
										«Хвостатые» логограммы		
										Иконические пиктограммы		
										Символические пиктограммы		
										Кроки		
										Основное		
										Фоновое		

Укрупнение закодированного материала

На смену первому этапу — кодированию знаний — приходит **второй этап** работы — **укрупнение закодированного материала**, то есть *нахождение общих и различных черт, выведение взаимосвязей, сплочение информации в единое целое*. Материал, организованный каким-либо способом (визуально, семантически или путём классификации), запоминается и воспроизводится гораздо лучше. Вслед за П.М. Эрднеевым¹ *укрупнённую дидактическую единицу назовём элистор*.

Здесь уместно выделить методы, с помощью которых создаются элисторы.

Для начала вспомним некоторые методы, известные в мнемонике.

А. Мнемонические средства укрупнения

Метод размещения. Используется в создании мнемотаблиц и включает следующие элементы: а) идентификация знакомых мест, расположенных последовательно; б) создание образов-элементов, подлежащих воспроизведению и ас-

¹ Эрднеев П.М. Укрупнение знания как условие радостного учения // Начальная школа. 1999. № 11. С. 4–12.

социированных с местами; в) воспроизведение путём «посещения» этих мест, служащих признаками для подлежащих воспроизведению элементов.

Метод слов-вешалок. Служит для создания «якорей», на которые «крепится» информация. Вообразив связь между таким «якорем» и скрытой за ним информацией, можно воспроизвести подлежащий запоминанию материал. Так, например, для успешного запоминания основных единиц кинематики и их обозначений: координата, скорость (v), ускорение (a), перемещение (s)¹ мы используем ключевые слова *Квас* — «квас» (импортный) и «суп». Впоследствии этот элистор мы используем как стержневой элемент крупно-блочной опоры.

Метод ключевых фраз. Кто не помнит со школьной скамьи шуточную фразу «Иван родил девочку — велел тащить пелёнку», после чего трудно было не запомнить названия и последовательность падежей русского языка: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный. Другая, менее известная, но более подходящая фраза для запоминания: «**Имя** родители **дали**, **Винни** топтыжку **прозвали**». Чтобы запомнить последовательность цветов спектра, в оптике известна фраза «**Каждый охотник** желает знать, где сидит **фазан**».

Метод ключевых образов. Чтобы быстро запомнить закон Фарадея для электролиза, используется графический образ



(кит = kIt).

Б. Логические средства укрупнения

Формула. Примером может служить любая формула физики, математики или даже дидактики. Так, основную идею этого фрагмента книги, которая заключается в необходимости увеличения насыщенности (плотности) (ρ) учебно-

¹ Подробнее см. нашу публикацию: Остапенко А.А. Методический изюм // Педагогический вестник Кубани. 1999. № 1. С. 28.

го времени ($t_{\text{учебное}}$) объёмом учебных знаний ($V_{\text{знаний}}$), можно выразить формулой:

$$\rho = \frac{V_{\text{знаний}}}{t_{\text{учебное}}}.$$

Кратная запись. Во многих работах П.М. Эрдниева и его последователей в качестве средства укрупнения дидактических единиц приводится метод кратной записи, заключающийся в сдваивании, страивании и т.д. записей. П.М. Эрдниев определяет кратную запись как «конкретный способ оформления учебной информации», заключающийся в «параллельной печати контрастных суждений или двухэтажной (многоэтажной. — добавлено А.О.) записи некоторых аналогичных определений и правил»¹. Например:

$$\begin{array}{rcl} 2+ & & =4 \\ 3+ & 2 & =5 \\ 4+ & 2 & =6 \end{array}$$

Другой пример использования кратной записи для усвоения правописания предлогов (слитно/раздельно) мы взяли из книги Н.Г. Прохоровой², причём кратная запись здесь сочетается с рисуночным кодированием.

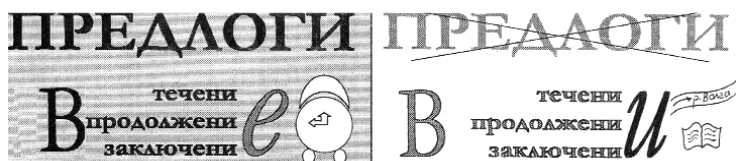


Рис. 88. Использование кратной записи при изучении правописания предлогов (разработка Н.Г. Прохоровой)

«**Матрёшка**» — особый вид кратной записи, при которой закодированное уточнение ранее закодированной информационной единицы графически располагается внутри неё. Например, в одну запись можно свести две формулы

¹ Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1992. С. 10.

² Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. С. 27.

$R = \rho \frac{l}{S}$ (зависимость сопротивления проводника от его длины и площади поперечного сечения) и $\rho = 1 + \alpha t$ (зависимость удельного сопротивления от температуры), используя одновременно вставную аббревиатуру для обозначения сопротивления:

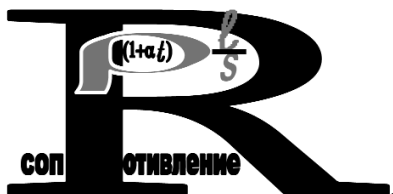


Рис. 89. «Матрёшка» по теме «Электрическое сопротивление»
(разработка А.А. Остапенко)

Мини-матрицы. Под мини-матрицами мы понимаем двухмерное табличное графическое изображение закодированных знаний. Простейший пример: таблица умножения Пифагора. Нет необходимости объяснять, что она более компактный способ хранения и усвоения знаний правил умножения, нежели привычная запись (даже если в ней будет использован приём кратной записи). П.М. Эрдниев, который детально изучил матричное представление знаний, полагает, что «эффективность этого приёма концентрации знаний объясняется в конечном счёте тем, что в нём удачно используется способность зрительного анализатора различать чётко и очень быстро направления (влево — вправо, вниз — вверх, на себя — от себя, выше — ниже), а также способность специализированных нейронов мозга быстро дифференцировать контрастные раздражители»¹. Он предложил также использовать матрицы упражнений как средство укрупнения знаний. В качестве примера матричного упражнения рассмотрим предложенную П.М. Эрдние-

¹ Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в математике. М.: Просвещение, 1986. С. 144.

вым¹ задачу, в которой необходимо находить суммы или произведения четырёх чисел двумя способами: а) сначала по столбцам, потом по строкам; б) сначала по строкам, потом по столбцам.

6	+	4	10
+	+	+	
8	+	2	10
14	+	6	20

Рис. 90. Мини-матрица по математике (по П.М. Эрдниеву)

Простейшим примером матрицы в химии являются общеизвестная таблица растворимости. Из уже упоминаемой книги Н.Г. Прохоровой возьмём пример матрицы, используемой для изучения лиц местоимений в русском языке².

ЧИСЛО				ЛИЦО
МН.	ЕА.		☹	
	Я		☹	
МЫ		ТЫ	☹	
	ВЫ		ОН, ОНА, ОНО	
	ОНИ			

Рис. 91. Мини-матрица «Лица местоимений» (по Н.Г. Прохоровой)

С таким же успехом данная матрица может быть применена для изучения иностранных языков.

Комбинированные элисторы. Приведём простой пример элистора, в котором использованы разные виды кодирования (рисуночный, знаковый, цветовой) и укрупнения (формула, кратная запись). Этот элистор представляет собой быструю запись трёх законов динамики Ньютона.

¹ Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в математике. С. 145–146.

² Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. С. 27.

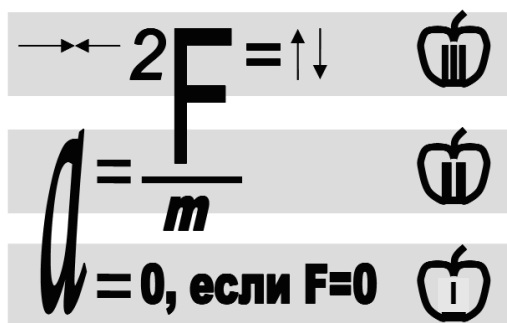


Рис. 92. Комбинированный элистор «Законы динамики»
(разработка А.А. Остапенко)

В качестве второго примера приведём комбинированный элистор формульного типа для изучения темы «Законы Ома», в котором присутствуют в закодированном виде определение тока как отношения $\frac{q}{t}$, оба закона Ома (для участка цепи и для полной цепи), формулы зависимости сопротивления проводника от его длины и площади поперечного сечения и зависимости удельного сопротивления от температуры.

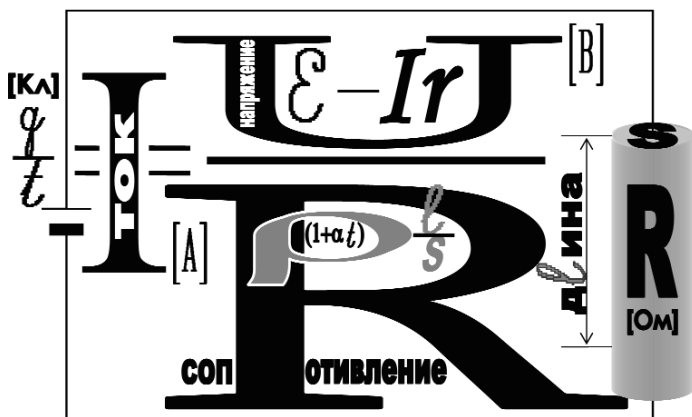


Рис. 93. Комбинированный элистор «Законы постоянного тока»
(разработка А.А. Остапенко)

Таким образом, не претендуя на завершённость классификации, мы выделяем следующие виды укрупнения учебной информации как средства её сгущения, условно разделив их на мнемонические и логические:

УКРУПНЕНИЕ							
МНЕМОНИЧЕСКОЕ				ЛОГИЧЕСКОЕ			
Метод размещения	Метод слов-вешалок	Метод ключевых фраз	Метод ключевых образов	Формула	Краткая запись	«Матрёшка»	Мини-матрицы
Комбинированные элисторы							

Структурирование укрупнённого материала

Третий, завершающий *этап* процесса графического сгущения знаний — **структурирование укрупнённого материала**. Он заключается в создании крупноблочных графических опор. Кодированному и укрупнённому материалу придаётся целостная форма, которая позволит с наибольшим эффектом усваивать знания. Её структура такова:

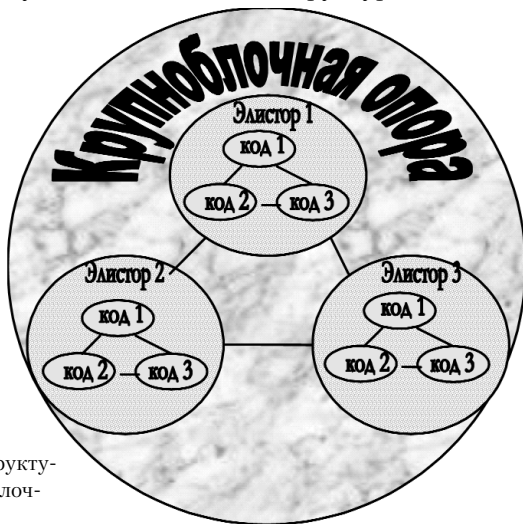


Рис. 94. Структура крупноблочной опоры

Хорошо структурированный и скомпонованный материал даёт возможность вариативной работы с ним, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения.

Итак, рассмотрим типы крупноблочных опор¹.

А. Блок-схемы. Для этих опор характерен алгоритмический подход, применяемый в информатике. М.А. Чошанов приводит *два вида* блок-схем, которые можно назвать **алгоритмическими** и **логическими**. «В *первом случае* при помощи блок-схемы можно проиллюстрировать алгоритм решения задачи или проблемы, используя общепринятые обозначения»². В этом случае основные элементы блок-схемы выглядят так:

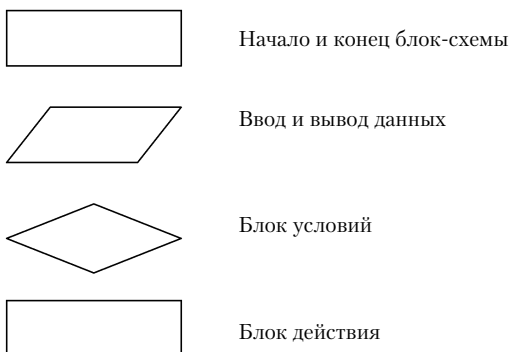


Рис. 95. Основные элементы блок-схемы (по М.А. Чошанову)

Такой тип блок-схем назовём **алгоритмическим**. В качестве примера М.А. Чошанов приводит³ блок-схему проблемы выбора наименьшего из двух чисел a и b .

¹ Эта типология опор разрабатывалась нами и ранее, см.: *Остапенко А.А., Шубин С.И.* Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 19–33.

² *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. С. 42.

³ Там же. С. 41.

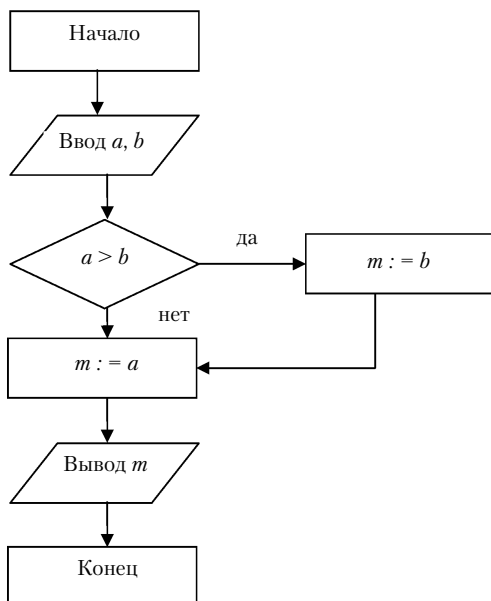


Рис. 96. Блок-схема проблемы выбора наименьшего из двух чисел a и b (по М.А. Чошанову)

«Во **втором случае** блок-схема применяется для когнитивно-графического выражения обобщённой структуры изучения темы»¹. В этом случае «на блок-схеме учебный материал может располагаться в виде трёх порций: основание теории, ядро теории и приложения теории. Такой подход к систематизации учебного материала — наиболее устоявшийся в дидактике»². М.А. Чошанов приводит³ общий вид таких блок-схем:

¹ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. С. 42.

² Лисейчиков О., Чошанов М. Минимум занятий — максимум отда-чи // Народное образование. 1990. № 8. С. 76–77.

³ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. С. 42.

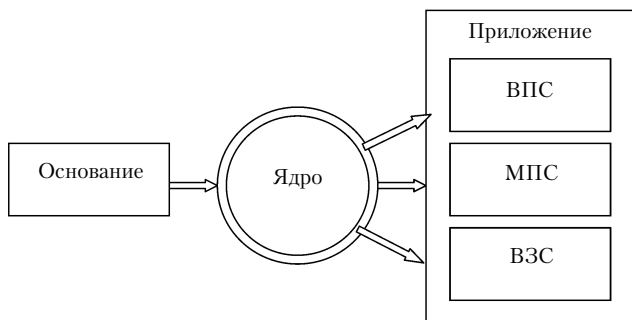


Рис. 97. Общий вид блок-схемы второго вида (по М.А. Чошанову)

Аббревиатуры означают следующее: ВПС и МПС — внутри- и межпредметные связи, ВЗС — взаимосвязи. Такой тип блок-схем назовём **логическим**. Рассмотрим в качестве примера обобщённую блок-схему темы «Объёмы тел»¹:

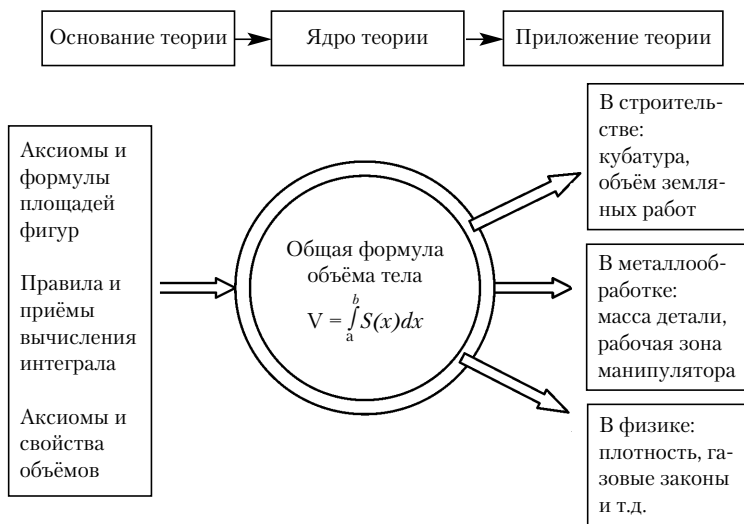


Рис. 98. Блок-схема «Объёмы тел» (по М.А. Чошанову)

¹ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. С. 43.

«Блок-схема в зависимости от поставленной дидактической цели может быть более или менее развёрнутой. Если преследуется цель полно представить лишь ядро теории, например, логико-генетическую связь между элементами теории, то блок-схема будет менее развёрнутой. Если же наряду с ядром детально раскрываются основание и приложения теории, то блок-схема имеет более развёрнутый вид»¹.

Б. Граф-схемы. Для начала напомним определение, взятое из математической теории графов: *граф* — это множество точек (вершин), где отдельные из них попарно соединены отрезками (рёбрами, связями). Графы могут быть схематическими моделями каких-либо процессов, систем и т.п. Общеизвестный пример граф-схемы — схема станций метрополитена. Очевидно, что под «точкой» в граф-схеме понимается не обязательно то, что подразумевает под этим геометрия. Это может быть любое графическое изображение, соединённое каким-либо графическим способом с другим изображением.

Простейший вид граф-схемы — *многоугольные граф-схемы*. Приведём примеры. Широко известна теория педагогической системы Н.В. Кузьминой, в которой используется пятивершинная граф-схема, раскрывающая компоненты педагогической системы² (рис. 99).

В качестве примера шестивершинной граф-схемы приведём разработанную нами ранее³ опору для школьников 7–8-х классов по теме «Химические величины» (рис. 100).

Второй вид — *граф-схемы типа «паучок»*. Этот термин в дидактику ввёл английский исследователь Д. Хамб-

¹ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. С. 43.

² Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 13.

³ Остапенко А.А. Роль схематической наглядности (концептов) в преподавании естествознания // Методика погружения: за и против: Сборник научно-методических статей / Ред.-сост. А.А. Остапенко. Краснодар: АЭСПК, 1995. С. 107.

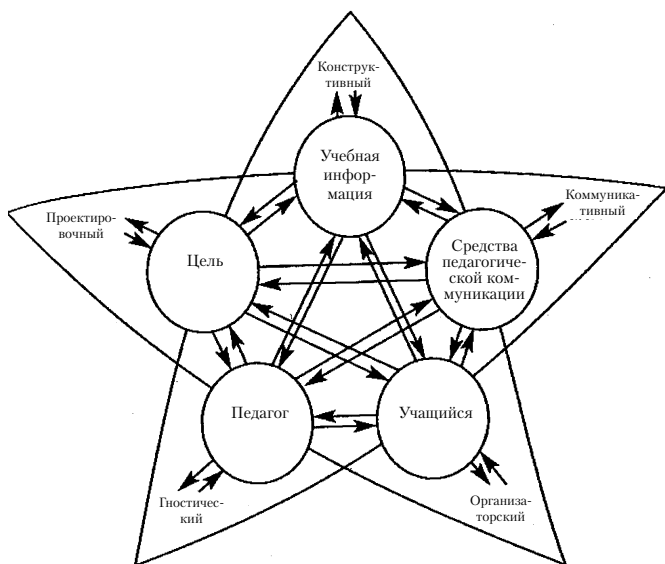


Рис. 99. Граф-схема «Педагогическая система» (по Н.В. Кузьминой)

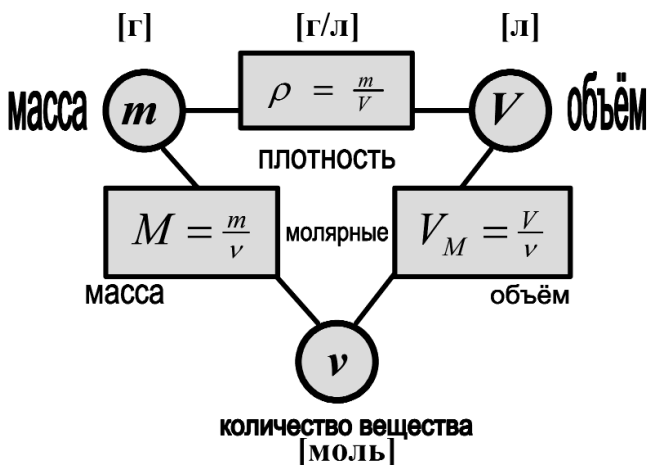


Рис. 100. Граф-схема «Химические величины»
(разработка А.А. Остапенко и И.Г. Кравченко)

лин. Приведём пример «паучка» по теме «Кровообращение» из его исследования¹:

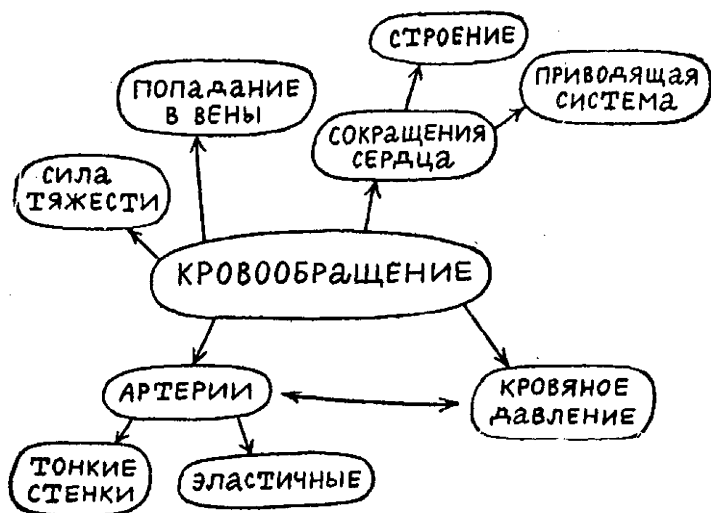


Рис. 101. «Паучок» по теме «Кровообращение» (по Д. Хамблину)

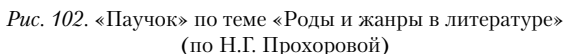
Совершенно не обязательно, чтобы «паучок» состоял из кружочков (точек) и линий (стрелочек). Пример «паучка» по теме «Роды и жанры в литературе» из книги Н.Г. Прохоровой² см. на рисунке 102.

Третий вид граф-схем — **граф-схемы типа «древо»**. Н.Г. Салмина отмечает: специальные исследования о влиянии формы представления содержания схемы ориентировочной основы действия (ООД) на результат усвоения свидетельствуют, что представления схемы ООД в виде «древа» наиболее результативно³. Высокая эффективность применения граф-схемы типа «древо», видимо, обусловлена особенностями детской психики. Так, В.Н. Топоров замечает, что

¹ Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986. С. 56.

² Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. С. 42.

³ См.: Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1989. С. 269.



Пример «древа» по теме «Основные питательные вещества» из уже упоминаемого исследования Д. Хамблина³ см. на рисунке 103.

Второй пример «древа» мы взяли из книги по истории женского монашества. В этой опоре приведена схема духовного наставничества старца Паисия Величковского⁴ (рис. 104).

² Там же.

³ Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986. С. 55.

⁴ Евангельское жительство. Восточное монашество и русские православные женские обители XIX — начала XX века / Сост. игуменья Ольга (Соколова) с сёстрами. Дунилово: Свято-Успенский женский монастырь, 2002. С. 134.

СХЕМА ТИПА «ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ДРЕВО»



Рис. 103. «Древо» по теме «Основные питательные вещества»
(по Д. Хамблину)

Граф-схемы типа «древа» могут быть вертикальными (восходящими и нисходящими) и горизонтальными (левыми и правыми). Символика «древа» имеет, как правило, трёхчастную структуру «по вертикали» (корни — ствол — ветви, прошедшее — настоящее — будущее и т.д.) и четырёхчастную (квадратичную) структуру «по горизонтали» (четыре стороны света, четыре времени года). Эта символика имеет религиозные или мифологические корни и благодаря своей архетипичности легко усваивается с точки зрения дидактики.

И последний вид граф-схем — **граф-схемы типа «здание»**. «Схематично «здание» состоит из «фундамента» (ме-

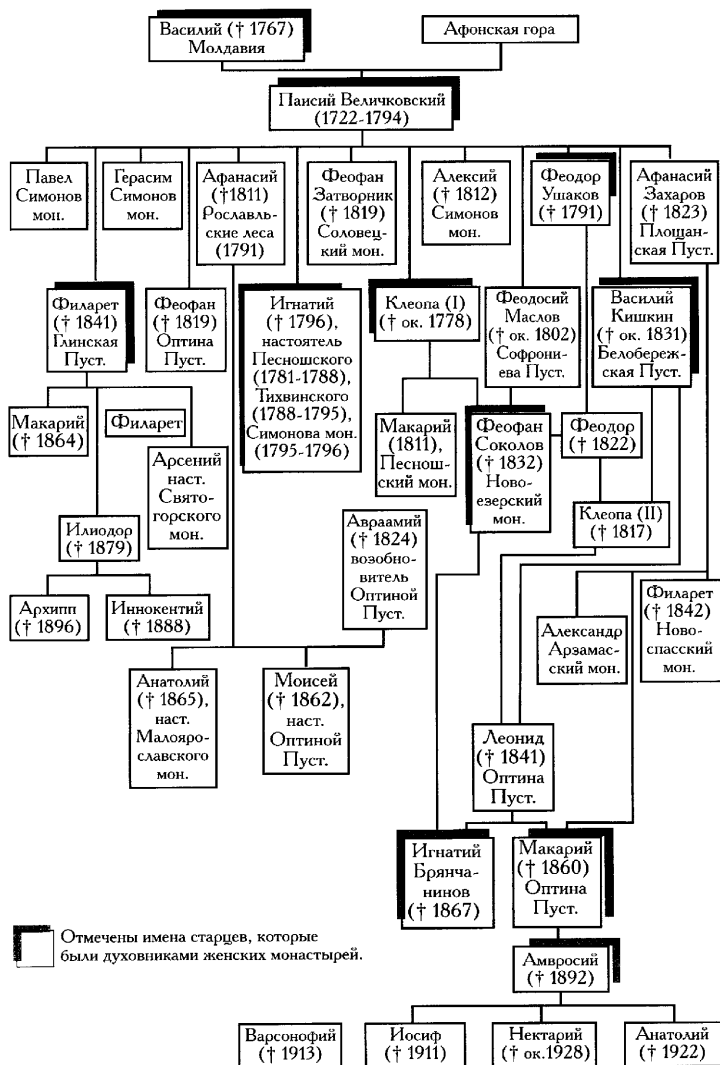


Рис. 104. «Древо» по теме «Школа старца Пансия Величковского»
(разработка игумении Ольги (Соколовой) и сестёр)

тодологический уровень), «корпуса» (теоретический уровень), «крыши» (прикладной уровень)»¹. В общем виде такие граф-схемы выглядят так²:

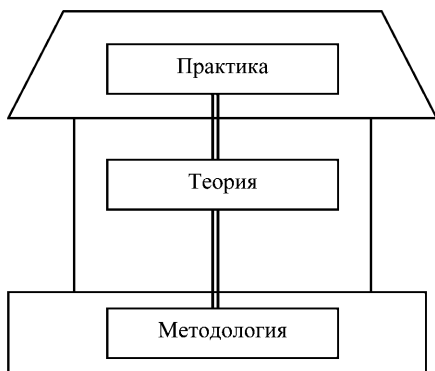


Рис. 105. Общий вид граф-схемы типа «древовидная» (по М.А. Чошанову)

Приведем пример «здания», созданного одиннадцати-классниками под нашим руководством при обобщении темы «Система физических единиц СИ» (рис. 106).

Как видно, в «фундаменте здания» лежат основные единицы (килограмм, метр, секунда, Ампер), а «корпус» составляют производные от них.

В. Логико-смысловые модели. Как заметил В.А. Якунин, «содержание учебной информации может анализироваться и структурироваться по разным основаниям. <...> Если представить всякий учебный предмет в качестве сложного идеального объекта, то его развёртка каким-либо одним способом является явно недостаточной и односторонней. Для более полного усвоения учебного предмета, видимо, требуется многомерный способ его описания»³.

Со своей стороны добавим, что количество оснований может быть разным, а соответственно и дидактические

¹ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. С. 44.

² Там же. С. 45.

³ Якунин В.А. Педагогическая психология: Уч. пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. С. 236.

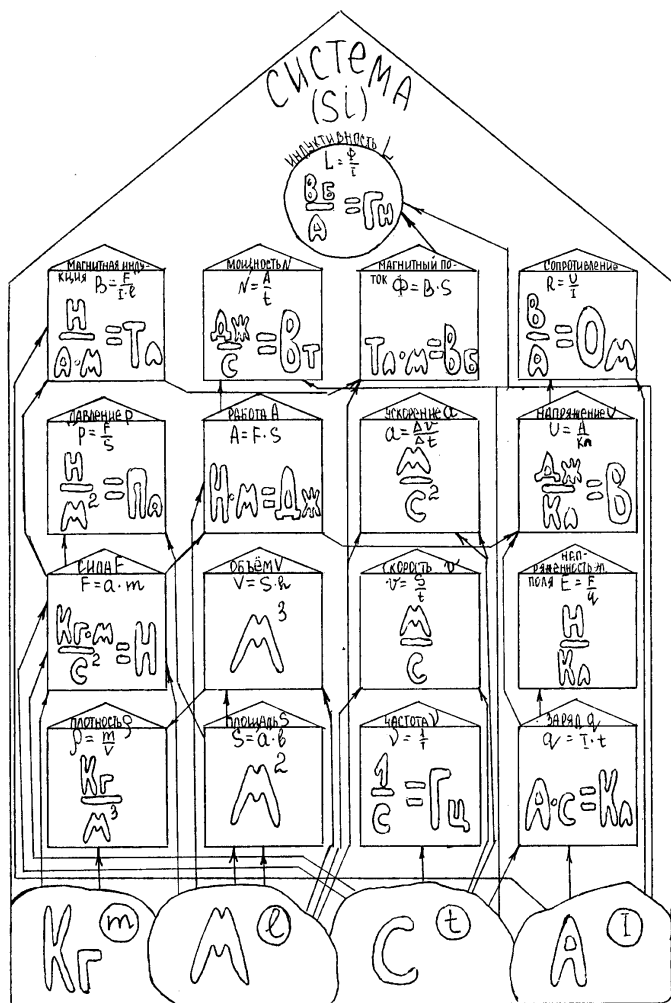


Рис. 106. Граф-схема «Система физических единиц СИ»
(разработана учащимися 11-го класса под руководством А.А. Остапенко)

структуры могут быть одномерными (линейными), двумерными (таблично-матричными) или многомерными (голографическими).

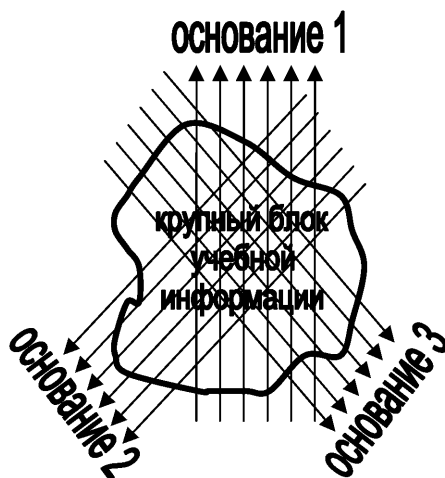


Рис. 107. Многомерность логико-смысловых моделей

Наиболее продуктивно, на наш взгляд, идею такого представления знаний развил В.Э. Штейнберг¹, предложивший решить «проблему многомерного образно-понятийного представления и анализа знаний» при помощи дидактических многомерных инструментов (DMI). В основу *логико-смысловых моделей* (термин В.Э. Штейнберга) он положил принципы «универсальности, программируемости, произвольности, опорности, многомерности и аутодиалогичности»², на основании которых и были предложены основные базовые конструкции дидактических многомерных инструментов. Их три: опорно-узловые матрицы, опорно-узловые системы координат и опорно-узловые координатно-матричные системы³.

Рассмотрим подробно одномерные (линейные), двумерные (таблично-матричные) и многомерные (голографические) *логико-смысловые модели*.

¹ Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: Диссерт. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2000.

² Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 20.

³ Там же. С. 47.

Линейные логико-смысловые модели. Эти модели не многомерные, а **одномерные** дидактические инструменты, так как уплотнённые учебные знания в них располагаются вдоль одной оси (направления), соответствующей одному основному признаку. Чаще всего этим основанием служит хронологический признак и соответственно такие модели применимы к преподаванию тех или иных разделов истории (общества, науки, религии). Необходимо обратить внимание, что одномерность линейных моделей позволяет наполнить их конкретными фактами (что трудно сделать в многомерных моделях из-за их информационной загруженности), выполненными в виде рисуночных опорных сигналов.

Таблично-матричные логико-смысловые модели. Эти модели — **двумерные** структуры, опирающиеся на два признака (основания) изложения материала. Благодаря готовой «сетке», объяснение по опоре не занимает много времени и помогает хорошо усвоить материал. Этот тип опор высоко информативен, даёт возможность установить связи между элементами опоры, имеет чёткое положение каждого элемента в изображённой опоре. Таблично-матричная модель удобна тем, что она может быть подана как в готовом (полном) виде, так и заполняться по мере изучения материала. Наиболее привычным примером **обычной (прямоугольной) таблично-матричной модели** может служить Периодическая таблица химических элементов Д.И. Менделеева.

Общий вид таких моделей (по В.Э. Штейнбергу) показан на рисунке 108¹.

Прямоугольная таблично-матричная модель может быть складной и тогда она может разворачиваться по линиям изгиба по мере изучения тех или иных разделов курса. В качестве примера приведём «раскладушку» по теме «Объёмы и площади поверхностей фигур»².

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 47.

² Опубликовано в: Карелина З.Г. Концентрированное обучение математике в основной школе / Под ред. В.С. Лукьяновой. Азовская: АЭСПК, 1997. С. 19.

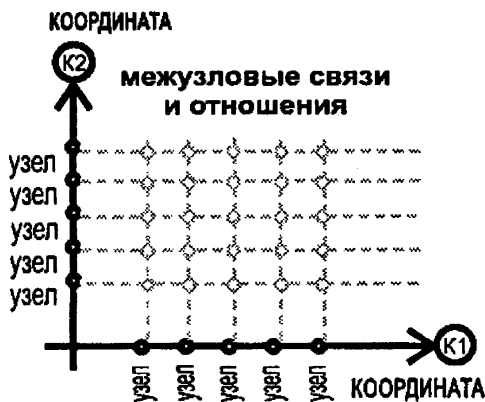


Рис. 108. «Каркас» — опорно-узловая матрица связи (по В.Э. Штейнбергу)

	$V = Sh$	
$S = \frac{1}{2} p^h_l$	$V = \pi H^2 \left(R - \frac{H}{3} \right)$ $S = 4\pi R^2$ $V = \frac{4}{3} \pi R^3$ $V = \frac{2}{3} \pi R^2 H$	$S = \frac{1}{2} 2\pi R h$
	$V = \frac{1}{3} Sh$	

Рис. 109. Таблично-матричная модель по стереометрии (разработка А.А. Остапенко и М.В. Яблокова)

Пунктиром на рисунке отмечены линии сгиба. Так, при горизонтальном складывании мы можем изучать только объёмы, а при вертикальном — только площади.

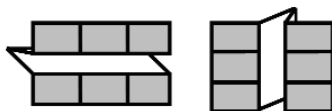


Рис. 110

При полной развёртке таблицы видны все темы раздела. Использование «раскладушки» удобно как при объяснении нового материала, так и при его обобщении.

Оригинальный вид таблично-матричных моделей — **диагональные таблично-матричные модели**, в которых подчёркивается равнозначность обоих признаков (оснований, осей). Опыт свидетельствует, что диагональные модели усваиваются лучше обычных прямоугольных таблиц. Это давно усвоили и используют специалисты в области дизайна графической рекламы: «Диагональ, несомненно, является универсальным организующим принципом в макетировании рекламы»¹. Примером горизонтально-диагональной таблично-матричной модели может служить разработанная нами ранее² модель темы «Виды концентрации растворов» для углублённого изучения школьной химии.

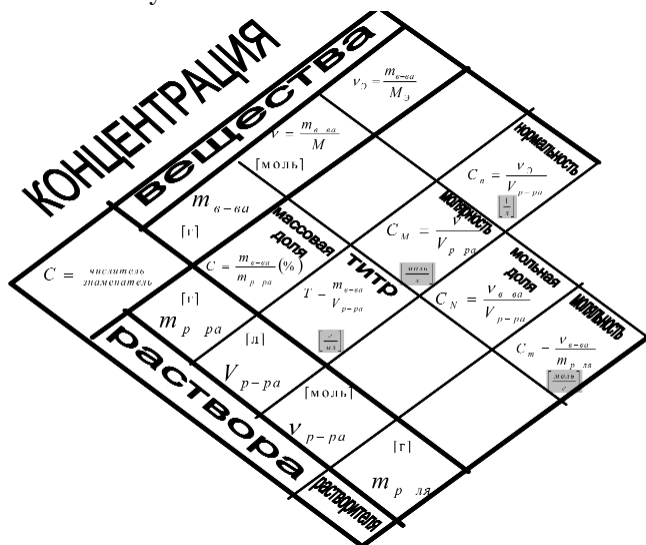


Рис. 111. Таблично-матричная модель «Виды концентрации»
(разработка А.А. Остапенко)

¹ Vestergaard T., Shroder K. The language of Advertising. Oxford, New York. 1985. P. 46.

² Остапенко А.А. Роль схематической наглядности (концептов) в преподавании естествознания // Методика погружения: за и против: Сборник научно-методических статей / Ред.-сост. А.А. Остапенко. Краснодар: АЭСПК, 1995. С. 103.

В качестве примера **вертикально-диагональной таблично-матричной модели** рассмотрим модель темы «Химические свойства неорганических соединений».

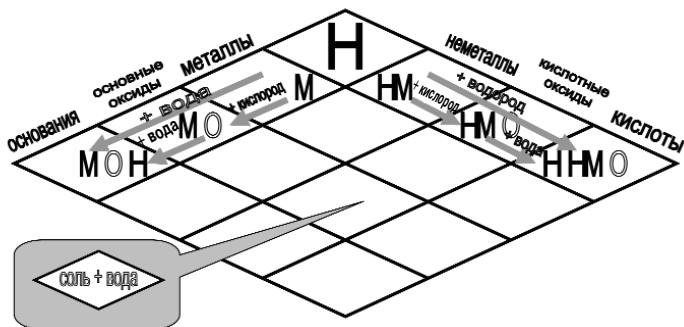


Рис. 112. Таблично-матричная модель «Свойства неорганических веществ» (разработка А.А. Остапенко и Т.К. Будаевой)

Она хорошо работает, если давать её не в готовом виде (на рис. 112 она приведена в недозаполненном виде), а заполнять по мере продвижения по курсу неорганической химии. Каждая диагональная строка (левая или правая) служит перечнем химических свойств какого-либо класса неорганических соединений.

Опорно-узловые логико-смысловые модели. В отличие от одномерных линейных и двумерных таблично-матричных моделей *опорно-узловые логико-смысловые модели* (термин В.Э. Штейнберга) являются **многомерные**, оставаясь при этом **плоскостными**. «Топология многомерными инструментами определяется тем, что их многомерность в геометрическом, пространственном смысле условна, координаты изображаются в одной плоскости (конспект, доска), то есть инструменты обладают *планарностью*»¹. Общий их вид, предложенный В.Э. Штейнбергом, таков²:

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 51.

² Там же. С. 47.

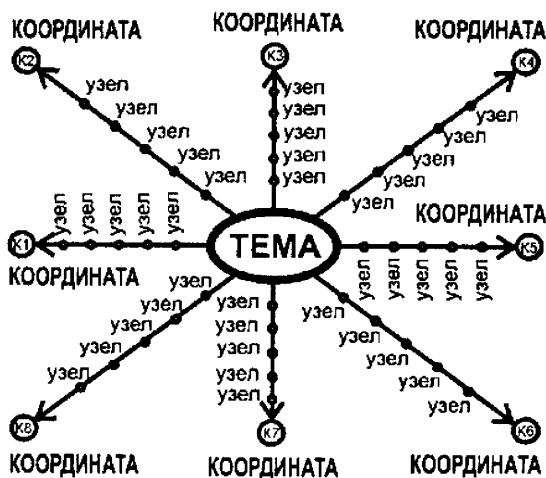


Рис. 113. «Каркас» — опорно-узловая система координат
(по В.Э. Штейнбергу)

Если между осями модели есть дополнительные связи, модель обретает вид¹:

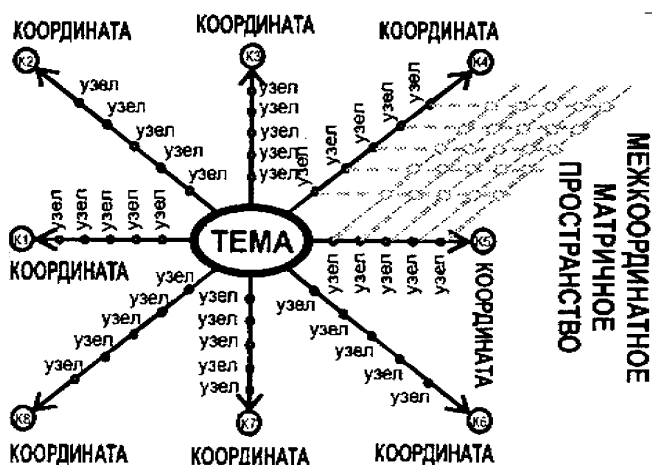


Рис. 114. «Каркас» — опорно-узловая координатно-матричная система
(по В.Э. Штейнбергу)

¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. С. 226.

Приведём примеры моделей, выполненных педагогами-исследователями в школах Уфы и других городов Башкирии, где и был развёрнут широкомасштабный эксперимент по внедрению педагогического изобретения В.Э. Штейнберга. Первая модель — «Использование графика квадратичной функции» выполнена в уфимском лицее «Содружество» А.И. Гершовой¹.

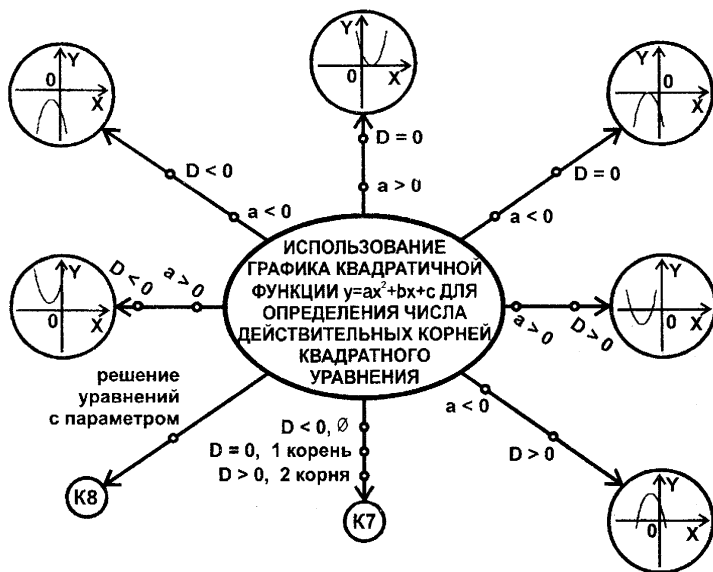


Рис. 115. Опорно-узловая модель «Использование графика квадратичной функции» (разработка А.И. Гершовой)

Вторая модель — «Молекулярная физика» разработана учителем физики уфимской школы № 23 М.А. Семёновой².

¹ Гершова А.И. Проектирование учебного материала на уроках математики // Уфимский лицей «Содружество». Инновационные школы — технологизация образования. Вып. 7. Уфа: БИРО, 2001. С. 97.

² Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 226.

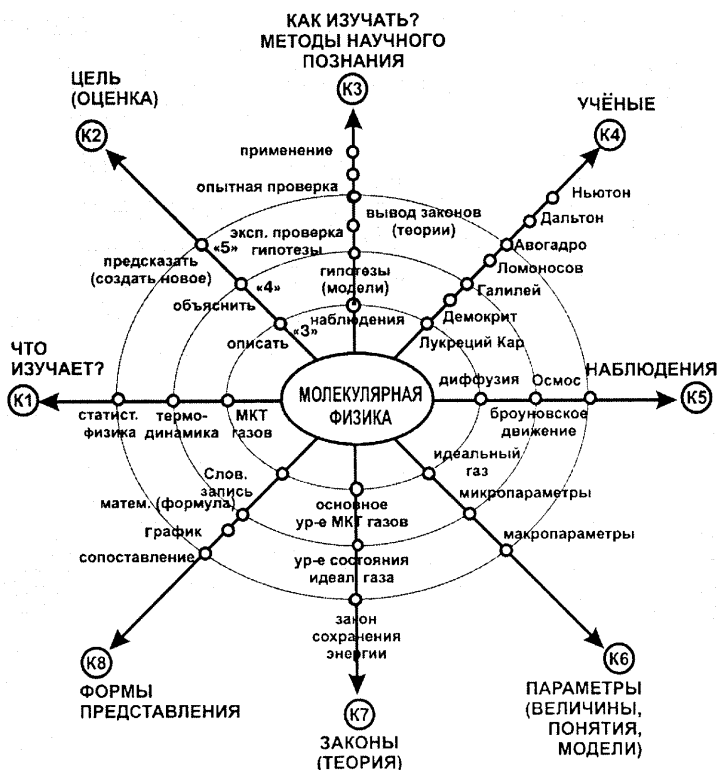


Рис. 116. Опорно-узловая модель «Молекулярная физика»
(разработка М.А. Семёновой)

Фреймовые (от англ. *frame* — каркас, рама) или **голографические логико-смысловые модели**. Эти модели отличаются от опорно-узловых тем, что их плоскостная многомерность имеет повторяющийся вид и они применимы в изучении курсов, имеющих *повторяющееся содержательное структурное ядро*. Наиболее типичный школьный курс — физическая география, модель которой состоит из шести (по числу материков) опорно-узловых моделей, имеющих общий повторяющийся каркас (географическое положение, климат, рельеф, население, флора, фауна и т.д.), но разное содержа-

The diagram illustrates the structure of a concept map (концепт-карта) with three concepts (Концепт 1, Концепт 2, Концепт 3) and their associated terms (ТЕМА, КООРДИНАТА, УЗЕЛ).

Legend:

- (solid line):** центральная связь ("шампур") - central link ("skewer")
- - - (dashed line):** добавочные связи - additional links

Concept 1 (Концепт 1): The central node is **ТЕМА**. It is connected to 12 **КООРДИНАТА** nodes (1-12) via solid lines. Each **КООРДИНАТА** node is further connected to 12 **УЗЕЛ** nodes via dashed lines.

Concept 2 (Концепт 2): The central node is **ТЕМА**. It is connected to 12 **КООРДИНАТА** nodes (1-12) via solid lines. Each **КООРДИНАТА** node is further connected to 12 **УЗЕЛ** nodes via dashed lines.

Concept 3 (Концепт 3): The central node is **ТЕМА**. It is connected to 12 **КООРДИНАТА** nodes (1-12) via solid lines. Each **КООРДИНАТА** node is further connected to 12 **УЗЕЛ** nodes via dashed lines.

В исследовании Т.Н. Колодочки такой подход имеет несколько иной вид¹:

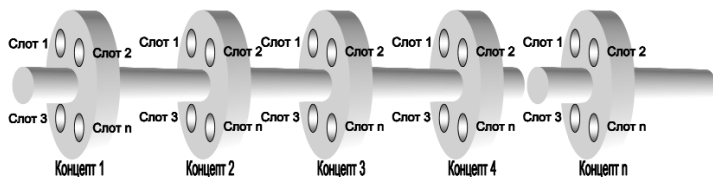


Рис. 118. Схематическая модель фреймовой структуры
(по Т.Н. Колодочке)

Такое представление знаний Ю.А. Вакуленко назвал *голографическим*: «Голографические свойства может иметь и информационная система, сконструированная определённым образом. В роли объекта выступает учебная дисциплина или её часть. Главное в голографическом подходе — правильно

¹ Колодочка Т.Н. Дидактические возможности фреймовой технологии // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 29.

найти *ядро учебной дисциплины* (курсив мой. — А.О.), посредством которого удаётся обнаружить взаимосвязи со всеми элементами системы. Взаимосвязанность элементов системы обеспечивает её целостность, когда отсутствие одного из элементов не разрушает всей системы. Важное требование к голографической технологии — фреймовая организация учебного материала. Фреймовое построение учебной дисциплины соответствует психологии восприятия человеком новой информации. Человек стремится сопоставить новое с той известной информацией, структурой, которая уже есть в его сознании, найти общее и особенное. Эффективность технологии обучения зависит от того, насколько удачно найден фрейм (стабильная структура) для изображения этой учебной дисциплины»¹. «Фреймовая организация знаний — установление определённой структуры представления учебного материала — позволяет значительную часть (в идеале — всю) дисциплины изучать в едином ключе. Для формирования целостного видения предмета укрупняются единицы усваиваемой информации, создаются голографические дидактические единицы, включающие в себя элементы логически связанных частей знаний, которые традиционно изучаются в различных разделах, часто разделённых временным промежутком в несколько лет. Как и физическая голограмма, каждая голографическая единица информации содержит сведения обо всём предмете, но более детально раскрывает определённую его сторону. Конструирование голографических единиц информации позволяет получать новые знания в самом процессе познания, т.е. возникают условия для саморазвития»².

Результатом нашей непродолжительной совместной работы с Ю.А. Вакуленко стала разработка голографического

¹ Вакуленко Ю.А., Добрынина В.В., Костицина К.В. Голографічні підходи до педагогічних технологій у центрі комплексного формування особистості // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали конференції. Полтава, 1995. С. 95. (Пер. с укр. А.А. Остапенко).

² Вакуленко Ю.А., Добрынина В.В., Костицына К.В., Слюсар И.Я. Развитие педагогических способностей в центре комплексного формирования личности детей и подростков // Обдаровані діти: Матеріали міжнародного семінару / За ред. В.Ф. Моргуна. Полтава, 1995. С. 111.

фреймового представления знаний педвузовского курса общей физики. Ниже приведены разработанные нами ранее¹ три фреймовые структуры по курсу механики, объединённые общим голографическим «взглядом».

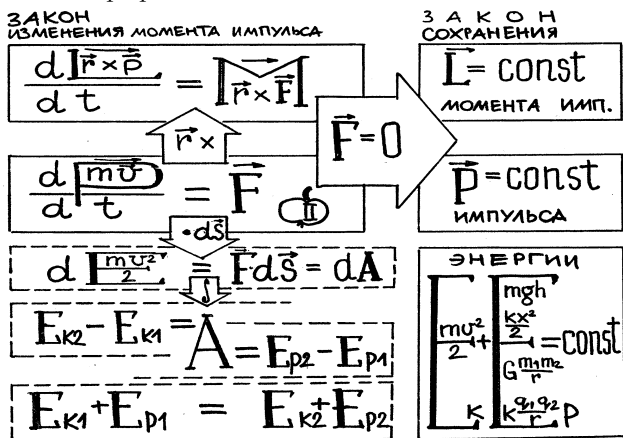


Рис. 119. Фреймовый концепт по теме «Механика материальной точки» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

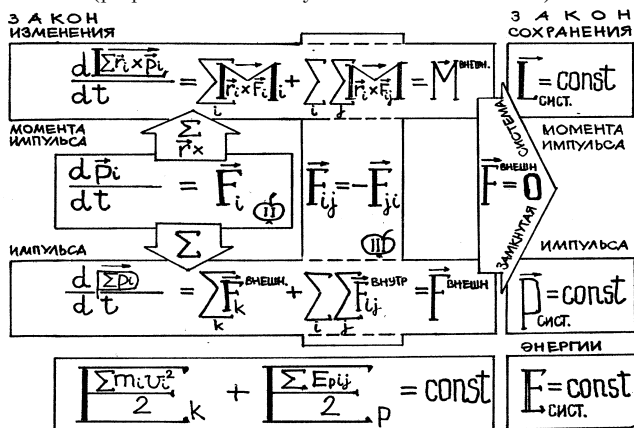


Рис. 120. Фреймовый концепт по теме «Механика твёрдого тела» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

¹ Вакуленко Ю.А., Остапенко А.А. Использование схематической наглядности при погружении в педвузовский курс общей физики // Методика погружения: за и против: Сб. научно-методических статей / Ред.-сост. А.А. Остапенко. Краснодар: АЭСПК, 1995. С. 111–115.

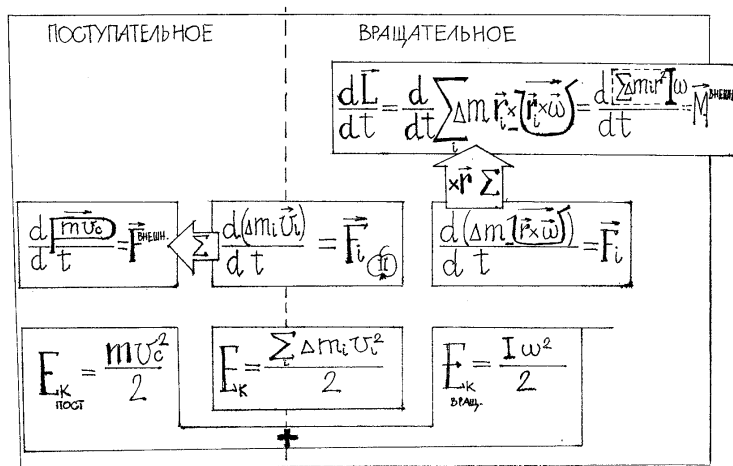


Рис. 121. Фреймовый концепт по теме «Динамика поступательного и вращательного движения» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

Более поздние работы Ю.А. Вакуленко и его коллег нам неизвестны, поэтому мы не можем сказать о том, получила ли развитие идея упомянутой голографической технологии. А вот схожая идея фреймовой технологии была реализована Т.Н. Колодочкой. Она уточнила понятие фрейма применительно к дидактике, понимая под ним «периодически повторяющийся способ организации *учебного материала* (фрейм как концепт) и *учебного времени* (фрейм как сценарий) для дисциплин, теоретический материал которых подвергается «сгущению» и имеет повторяющееся содержательное ядро»¹. Вслед за С.Ф. Кленко, указавшим, что в работах Ю.А. Вакуленко «главная категория есть понятие *ядра учебной дисциплины*, которое понимается как система основополагающих знаний»², мы заметим, что исходное понятие «содержательное ядро» является центральным и в исследовании Т.Н. Колодочки. Рассуждая об этом малоизученном в дидак-

¹ Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: Автореферат ... канд. пед наук. Краснодар, 2004. С. 5.

² Кленко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ; Полтава; Харків: ПОПОПП, 1998. С. 145.

тике понятии, С.Ф. Клепко считает, что «в ядро научной дисциплины необходимо прежде всего включать *индивидуальные интуиции*»¹. Подтверждение этому мы нашли в совместной с Т.Н. Колодочкой работе, заметив, что в одной и той же дисциплине разные преподаватели выделяли разное содержательное ядро, но при этом эффективность использования фреймовых концептов не снижалась. Это направление исследований получило широкое распространение в учреждениях среднего профессионального образования Кубани. Фреймовые модели были выполнены по технологии машиностроения, геодезии, овощеводству и другим дисциплинам.

В качестве более понятного примера приведём разработку, выполненную совместно с учителем математики Азовского педагогического лицея З.Г. Карелиной по темам «Множества чисел», «Графики функций» и «Прогрессии» (рис. 122, 123, 124).

Когнитивные (мыслительные) карты, или карты памяти. Мы сочли необходимым включить в классификацию крупноблочных опор этот вид дидактических инструментов, предложенный английским психологом Тони Бузаном, хотя он многократно и детально описан. Так, Е. Валькова² приводит принципы Т. Бузана, положенные в основу этой графической техники:

1. Предмет изучения представлен картинкой, которая располагается в центре листа.
2. Основные идеи изображаются ответвлениями, исходящими из центральной картинки.
3. Мысли над ответвлениями обозначаются ключевой картинкой или ключевым словом, написанным печатными буквами.
4. Менее важные ассоциации занимают место над линиями, примыкающими к основным ответвлениям.

В качестве примера Е. Валькова приводит разработанную учениками под руководством учителя 507-й школы

¹ Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. С. 145.

² Валькова Е. Знал ли Штирлиц о НЛП. Как с помощью карт выучить двоичников // Учит. газета. 2000. № 5. С. 18.

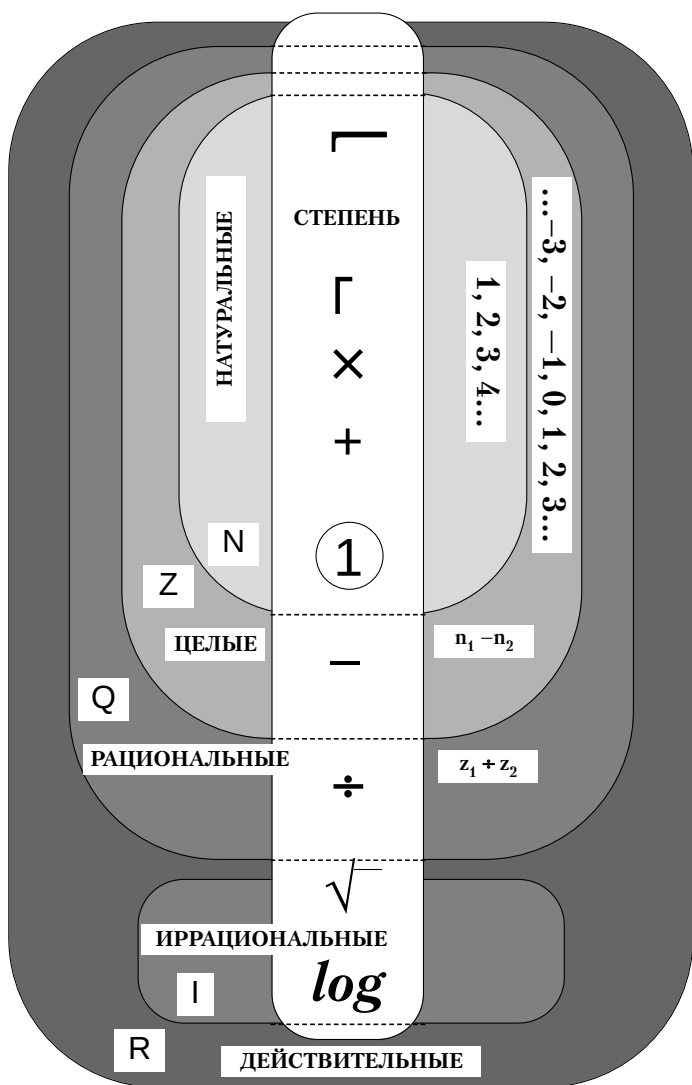


Рис. 122. Фреймовый концепт по теме «Множества чисел»
(разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

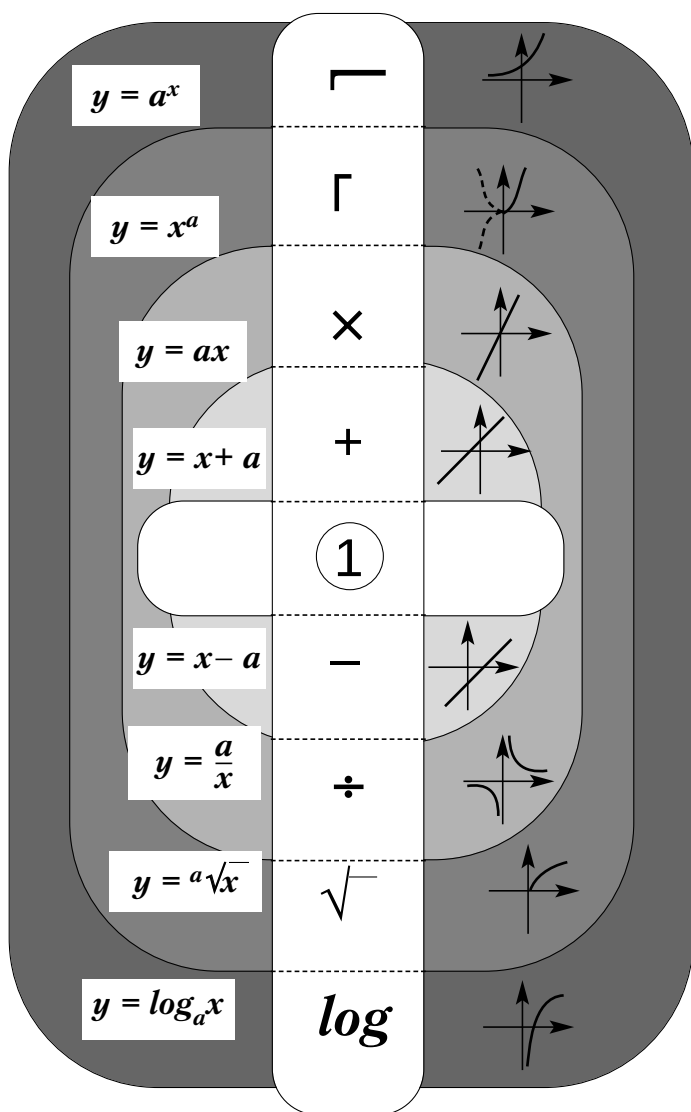


Рис. 123. Фреймовый концепт по теме «Графики функций»
(разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

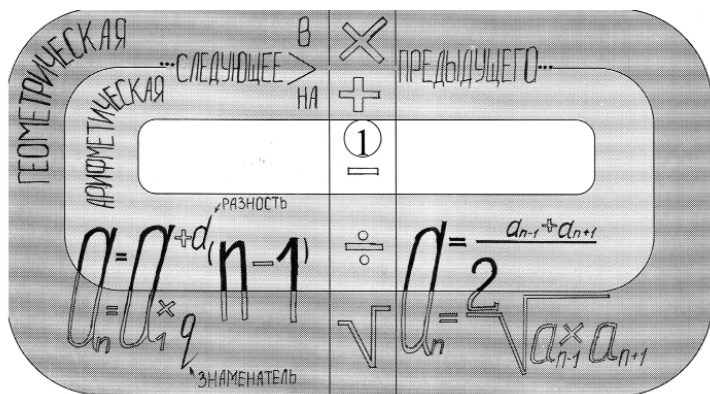


Рис. 124. Фреймовый концепт по теме «Прогрессии»
(разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

г. Москвы Е. Саяпиной карту сюжетной линии рассказа
И.А. Бунина «Лёгкое дыхание»:

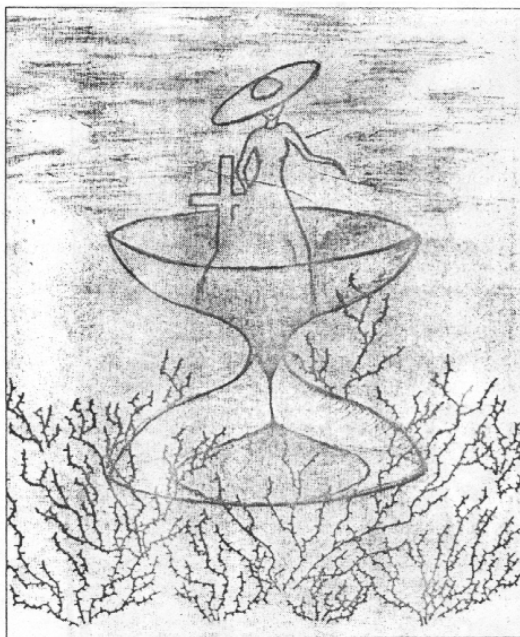


Рис. 125. Когнитивная карта сюжетной линии рассказа И.А. Бунина
«Лёгкое дыхание» (разработка Е. Саяпиной)

ЭТАПЫ НАКАЗАНИЯ РАСКОЛЬНИКОВА

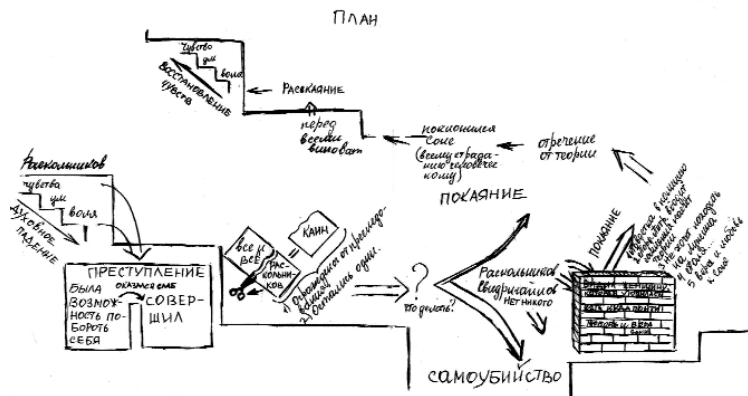


Рис. 127. Когнитивная карта «От доктора Старцева к Ионычу»
(разработка Б. Кузнецова под руководством Н.Г. Прохоровой)

Известен опыт использования карт памяти заместителем директора школы № 95 г. Железногорска Красноярского края Г.Н. Расторгуевой, которая указывает, что «Карта памяти позволяет:

- запоминать информацию;
- воспроизводить информацию, даже если чтение и воспроизведение разорваны во времени;
- позволяет вернуться в любую часть материала;
- помогает в усвоении абстрактного материала;
- позволяет устанавливать взаимосвязи между объектами;
- помогает учащимся почувствовать веру в свои силы (использование при ответе);
- повышает организованность;
- углубляет понимание;
- позволяет хранить информацию в свёрнутом виде, а при необходимости разворачивать;
- оценивать информацию с разных точек зрения;
- фиксировать ключевые моменты;
- помогает вспомнить детали, связанные с ключевыми моментами»¹.

Приведём пример карты памяти, созданной учениками Г.Н. Расторгуевой:

«Учащиеся 10-го класса смогли изучить самостоятельно сложную, большую по объёму, абстрактную, требующую установления множества связей и выделения большого количества опорных понятий тему «НТР и мировое хозяйство», представив отчёт в форме карты памяти»².

Опыт показывает, что использование когнитивных карт имеет различный уровень эффективности у разных учащихся. Так, он выше у учащихся с преобладанием «правополушарных» функций мозга (зачастую левшей). При этом такой тип наглядности хорошо сочетается с теми опорами, где преобладает вербально-знаковая графика.

¹ *Расторгуева Г. Н.* Эффективный способ ведения записей как средство повышения учебных возможностей учащихся // http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=104361

² Там же.

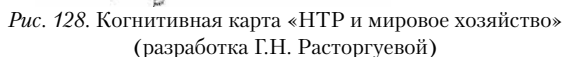


Таблица 38

Завершая классификацию крупноблочных опор, мы можем свести в единую таблицу все три этапа-уровня уплотнения учебных знаний, систематизировав и классифицировав все известные нам средства графического уплотнения знаний.

Таблица 39

1-й этап — Кодирование

[illegible]

2-й этап — Укрупнение

ЭЛИСТОРЫ (УДЕ)							
МНЕМОНИЧЕСКИЕ				ЛОГИЧЕСКИЕ			
Метод размещения	Метод слов- вешалок	Метод ключе- вых фраз	Метод ключе- вых образов	Формула	Краткая запись	«Матрёшка»	Мини- матрицы
<i>Комбинированные элисторы</i>							

3-й этап — Структурирование

КРУПНОБЛОЧНЫЕ ОПОРЫ (СТРУКТУРЫ)										
блок-схемы		граф-схемы			логико-смысловые модели				когнитивные карты	
логические	алгоритмические	многоугольные	типа «паучок»	типа «дерево»	типа «здание»	одномерные или линейные	многомерные			
							таблично-матричные			
							прямоуголь- ные	вертикально- диагональные		горизонтально- диагональные

Таким образом, содержательная непрерывность образования может обеспечиваться посредством трёхэтапного сгущения (кодирование, укрупнение, структурирование) учебной информации и её фиксирования в крупноблочные графические опоры, так как этот процесс делает значимым для познания не только единичные элементы знаний (факты, явления, даты, имена и т.д.), но и связи между ними.

Описание методик и технологий работы с крупноблочной наглядностью выходит за пределы этой работы.

Уровневый аспект модели, или антиномия доступности и высокого уровня трудности

Непрерывность образования по всем уровням сложности (от минимально-базисного до углублённого) обеспечивается «пульсацией» по зоне ближайшего развития между минимальной и максимальной когнитивной дистанциями, что создаёт, с одной стороны, успешность образования (этому способствует доступность) и, с другой — развитие (этому способствует высокий уровень трудности).

Таким образом, можно говорить об антиномичном соотношении известных принципов обучения: доступности высокого уровня трудности.

Рассмотрим вышеизложенное положение детально. Согласно учению Л.С. Выготского под **зоной ближайшего развития** (ЗБР) мы будем понимать *«расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками)»*¹. Задачи, предлагаемые ребёнку из зоны ближайшего развития, могут быть «расположены» на разном «расстоянии» от зоны актуального развития (ЗАР). Расстояние между «краем» зоны актуального развития и уровнем предлагаемой задачи называется **когнитивной дис-**

¹ Обухова Л.Ф. Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. М.: БРЭ, 1993. С. 331.

танцей. «Понятие когнитивной дистанции определяет соотношение между когнитивными способностями ребёнка — результатом предыдущего обучения — и компонентами учебного задания, другими словами, отношение задания к познавательному потенциалу ребёнка»¹.

Рассмотрим это положение на рисунке 129.

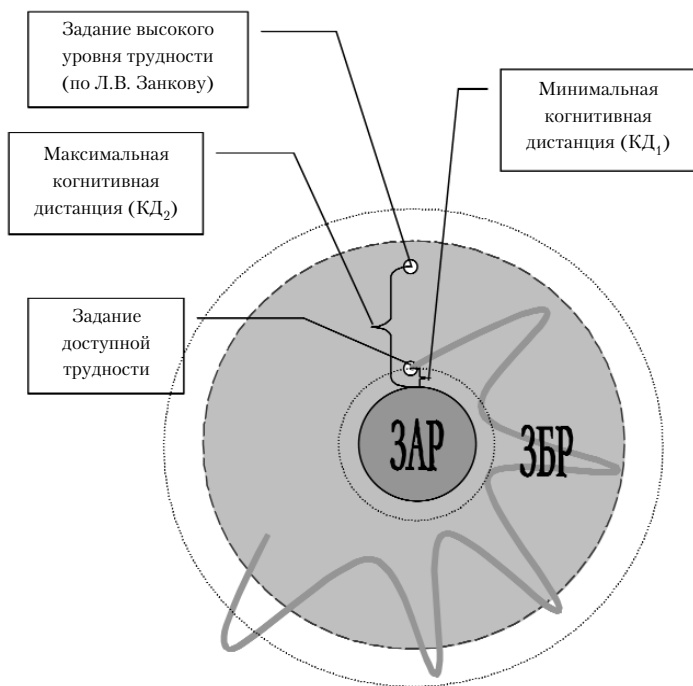


Рис. 129

Задания доступного уровня трудности располагаются в зоне ближайшего развития ближе к зоне актуального развития ($КД_1 \rightarrow 0$), задания же высокого уровня трудности располагаются в ЗБР в максимальном удалении от ЗАР ($КД_2 \rightarrow max$). Главное достоинство задания доступного уровня трудности — успешность, но при этом «если учебный материал и метод его изучения таковы, что перед школьниками

¹ Клепо С.Ф. Есе з філософії освіти. Луганськ: Осіріс, 1998. С. 22.

не возникают препятствия, которые должны быть преодолены, то развитие идёт слабо и вяло»¹.

С точностью до наоборот обстоит дело с заданиями высокого уровня трудности: они способствуют максимальному уровню развития, но и вероятность потерять успешность так же максимальна. Классический принцип доступности обучения и принцип обучения на высоком уровне трудности, сформулированный Л.В. Занковым для развивающего обучения, находятся в *соотношении дополнительности*: плюсы и минусы взаимообратны.

Таблица 40

уровень трудности	когнитивная дистанция	успешность	развитие
доступный	минимальная ($KD_1 \rightarrow 0$)	высокая	минимально
высокий	максимальная ($KD_2 \rightarrow \max$)	низкая	максимально

Если бы педагогика описывалась формулами, то можно было бы это соотношение дополнительности интерпретировать как $\Delta D \times \Delta T = const$, где D — уровень доступности, T — высокий уровень трудности, что напоминает по виду соотношение неопределённости В. Гейзенберга, сформулированное для квантовой механики. Но если в квантовой механике это соотношение определяет двойственный характер материальных частиц, то записанное нами соотношение определяет *двойственный (антиномичный) характер процесса обучения*. **Обучение должно вестись в режиме пульсации, «витания»** (термин С.Л. Франка²) **между доступностью и высоким уровнем трудности.**

Выполнение *доступного задания* позволяет сформировать и закрепить состояние **успеха**, после чего возможен скачкообразный переход по ЗБР к *трудному заданию*, что способствует процессу **развития** ученика. В свою очередь, как только трудное задание приводит к потере успеха («У меня не получается»), необходимо вернуть ученика к заданию

¹ Занков Л.В. Избр. пед. труды. М.: Педагогика, 1990. С. 424.

² Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

доступному. Но при этом новое доступное задание будет уже более трудным, нежели предыдущее. Таким образом, происходит одновременный рост зоны актуального развития и зоны ближайшего развития, а между ними (как между асимптотами) пульсирует образовательный процесс (рис. 130).

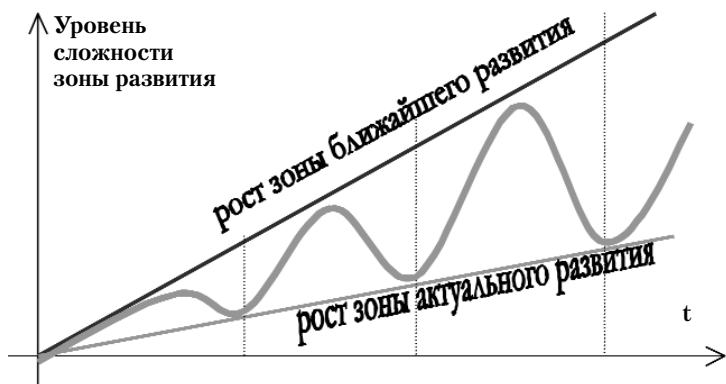


Рис. 130

Сведём «пространственный» график (рис. 129) с временным (рис. 130) и получим полную «пространственно-временную» модель обеспечения **уровневой непрерывности** образовательного процесса. При этом следует заметить, что антиномичное сочетание принципов доступности и высокого уровня никоим образом не нарушает классический дидактический принцип систематичности и последовательности обучения, гласящий, что «простое должно предшествовать сложному»¹.

Подобный подход к моделированию гибких автоматизированных обучающих систем (ГАОС) в конце 80-х годов в Ленинграде предлагал А.М. Зимичев, называя одним из факторов интенсификации обучения «управление когнитивной сферой учащихся»².

¹ Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 55.

² Зимичев А.М. Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace vyučovacieho procesu na vysokých školách a při vèchove a vzdèlávání dospèlých. Sborník. I. Èást / Red. Doc. Dr. M. Borák. Praha: Didacta, 1986. P. 142.

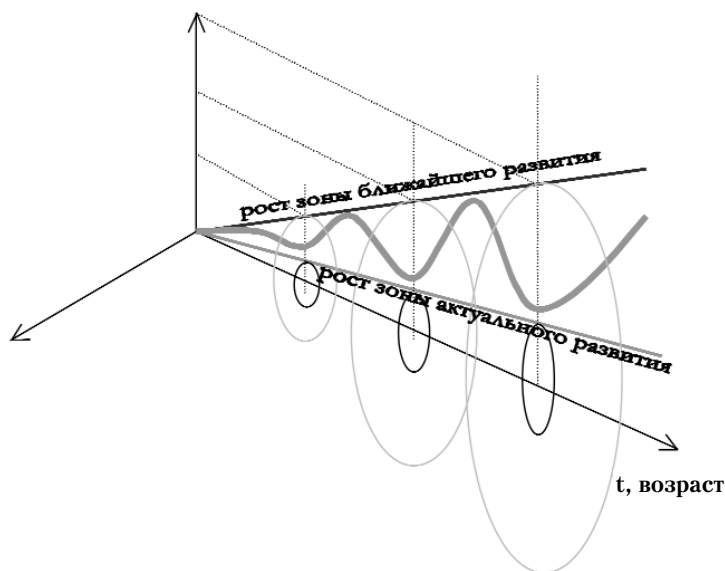


Рис. 131

В опыте Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края этот подход был реализован В.Н. Мироновым в работе со школьным оркестром народных инструментов. Работа над контрастным (доступным и трудным без промежуточного) репертуаром позволила, закрепляя успех работой над простыми произведениями, достигать быстрого развития музыкальных способностей детей, ранее не посещавших музыкальную школу.

Эмоциональный аспект модели, или антиномия положительного и отрицательного

Импульсом к началу исследования этого аспекта послужили: а) концепция интедиффии («пульсирующего взаимоперехода между интеграцией и дифференциацией») образования, предложенная в середине 1990-х годов В.Ф. Моргу-

ном¹; б) результаты исследований по дидактике искусства Е.Ю. Ароновой² и Л.В. Макмак³ — представителей научной школы профессора КубГУ В.П. Бедерхановой. Основная идея исследования эмоционального аспекта в том, что под непрерывностью образования понимается не традиционная преемственность, а непрерывность (как полнота, цельность, сплошность, неразрывность) педагогических условий, впечатлений, влияний, способностей и т.д., способствующих становлению Личности в святоотеческом её понимании — как духовно-душевной полноты природы человека.

Вряд ли у кого вызывает сомнение необходимость создания «школы радости». Это словосочетание стало чуть ли не педагогической идиомой, а вот кто и как будет создавать «школу печали», «школу страдания», «школу юмора» и нужны ли они — об этом история педагогики умалчивает. Соглашаясь с В.Ф. Моргуном в том, что эмоциональная полнота развития Личности обеспечивается чередованием (пульсацией, интедиффией) положительных, амбивалентных и отрицательных впечатлений в душе ребёнка⁴, мы выдвигаем ряд *гипотетических положений*, проверка которых начата, но на данный момент не имеет репрезентативных результатов. Эти положения таковы:

1. Эмоциональная полнота становления личности осуществляется при разумном балансе человеческих эмоций, которые описываются эстетическими категориями: положительные (прекрасное, возвышенное), отрицательные (отвратительное, низменное), амбивалентные (трагическое, комическое).

2. Ведущая роль в обеспечении эмоциональной непрерывности принадлежит амбивалентным эмоциям, способным вывести душу ребёнка в состояние катарсиса (технология Е.Ю. Ароновой) и озарения-инсайта (технология Л.В. Макмак).

¹ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995.

² Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства: Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.

³ Макмак Л.В. Технология образования в сотворческой деятельности педагога и ученика: Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001.

⁴ Моргун В.Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 42.

3. Становлению чувственной глубины души ребёнка способствуют переживания юмора (комическое) и печали (трагическое) как «аффекты противоположного свойства»¹.

Печаль и юмор имеют общее свойство парадоксальности (соединения крайностей): утешение смехом и обретение потери. Изложенные положения представлены нами ниже графически в виде опорной схемы.

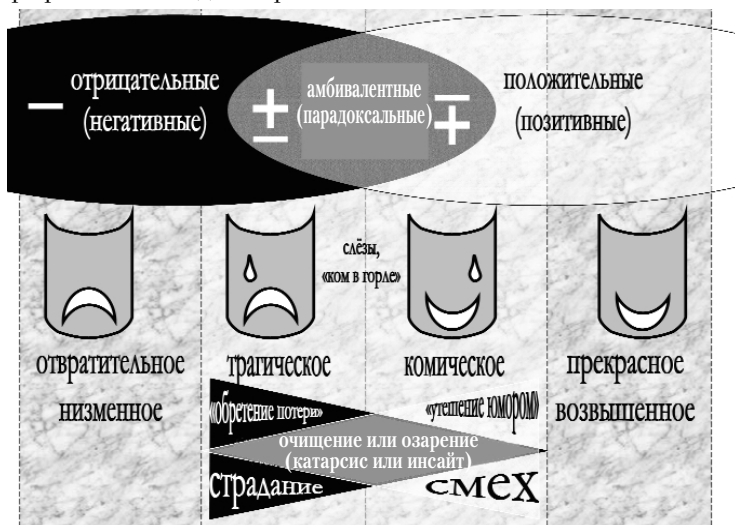


Рис. 132

Суть исследования сводится к: а) проверке выдвинутых гипотез; б) созданию технологического обеспечения этих положений (включая анализ рамок применимости технологий Е.Ю. Ароновой и Л.В. Макмак).

В 2004 году А.В. Любченко² подготовила под нашим руководством дипломную работу, где предпринималась попытка раскрыть пути социально-педагогической поддержки школьников в ситуации острого горя. Эта работа — начало серии исследований эмоционального аспекта модели.

¹ Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства: Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.

² Любченко А.В. Социально-педагогическая поддержка школьников в ситуации острого горя: Дипломная работа. Шуя, 2004 (рукопись).

Возрастной аспект модели, или антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса

Модель соответствия разных фаз интеграции и дифференциации образования различным возрастам

Слабое место большинства концепций непрерывного образования — трудности при переходе от одного этапа образования к следующему. Сотни статей посвящены вопросам плавного перехода детей из дошкольного детства в школьное, из начальной школы в основную и т.д. Обеспечение этой преемственности назовём **возрастной непрерывностью**. На наш взгляд, большинство трудностей возникают из-за того, что организация образовательного процесса плохо увязана с знаниями психологии ведущих видов деятельности, а также из-за крайностей, связанных с интеграцией и дифференциацией образования.

Если заглянуть в последнее издание двухтомной «Российской педагогической энциклопедии», то обнаружится, что статья «Дифференциация» в ней есть, а статья по интеграции в образовании отсутствует. И это соответствует нынешнему состоянию дел в системе образования. Как точно заметил В.Ф. Моргун, «сегодняшняя педагогика и школа переживают своеобразный бум дифференциации образования. Учеников *дифференцируют* по способностям, содержание образования разбивают на всё большее число дисциплин, методы классифицируют на групповые и индивидуальные, учебно-воспитательные учреждения разделяют на элитарные и обычные и т.д.»¹.

Вместе с тем введение СанПиНа, Базисного учебного плана, переход на профильное обучение порождают цейтнот, заставляющий учителя объединять темы, укрупнять единицы знаний, одним словом, *интегрировать* содержание образования, формы и методы обучения.

¹ Моргун В.Ф. Інтефікація освіти: Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1996. С. 5.

Дискуссия между сторонниками вариативности образования («дифференционисты») и защитниками единых жёстких образовательных стандартов («интегральщики»), на наш взгляд, достигла накала. Первые упрекают вторых в консерватизме, вторые первых — в развале системы образования. А между тем В.Ф. Моргун утверждает, что встречные процессы *интеграции* и *дифференциации* в образовании взаимно дополняющие, взаимонеизбежные, двуединые. Этому явлению он дал соответствующее название — **«интедиффия (от *интеграция* и *дифференциация*) образования»**. Это понятие В.Ф. Моргун определяет так: «*Интедиффия образования* — это пульсирующий взаимопереход интеграции и дифференциации образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потребностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности»¹. Автор утверждает, что интедиффия свойственна не только образованию, но, в первую очередь, научному познанию. Он отмечает универсальность понятия интедиффии для различных отраслей знания: метафизики, философии, логики, социологии, психологии, педологии, педагогики. В.Ф. Моргун показывает, что интедиффия свойственна процессу развития интеллекта в онтогенезе. Для наглядности приведём таблицу классификации стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже².

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно приведёнными нами схемами периодизации развития в онтогенезе, предложенными В.И. Слободчиковым³ и В.Ф. Моргуном⁴. Из сопоставления этих схем (см. рис. 12, 13) отчётливо виден *процесс чередования критических и стабильных стадий развития*. Прежде чем сопоставить это чередование с пульсацией интедиффии, рассмотрим чередование видов деятельности в раз-

¹ Моргун В.Ф. Интедиффия освіти: Курс лекцій. С. 6.

² Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981. С. 57–58.

³ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 64.

⁴ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток: Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 15.

Таблица 41

Классификация стадий развития интеллекта (по Ж. Пиаже)

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнения рефлексов. 2. Первые навыки и первые круговые реакции. 3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции	0–1 мес. 1–4,5 мес. 4,5–8/9 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация способа и цели. Начало практического интеллекта. 5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. 6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путём дедукции	8/9–11/12 мес. 11/12–18 мес. 18–24 мес.
2. Репрезентативный интеллект и конкретные ситуации	А. Предоперативный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия. 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие. 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлнённые представления	2/3–4/6 лет 4/6–6 лет 5/6–7/8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, сериация, взаимно-однозначное соответствие). 5. Системы операций (система координат, проекционные понятия)	8–10 лет 9–12 лет
3. Репрезентативный интеллект и формальные ситуации	А. Становление формальных ситуаций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика	11–14 лет
	В. Достижение формальных операций	2. Структура «решётки» и группа четырёх трансформаций	13–14 лет

ных возрастах, приведённое в работах Д.Б. Эльконина. Опираясь на учение Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин сформулировал «гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерном повто-

ряющейся смене одних периодов другими»¹. Согласно этой гипотезе чередующиеся виды ведущей деятельности ребёнка делятся на две группы: а) виды деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу; б) виды деятельности, формирующие интеллектуально-познавательные силы детей и их операционно-технические возможности. «Если расположить эти виды деятельности в последовательности, получается следующий ряд:

непосредственно эмоциональное общение	— первая группа;
предметно-манипулятивная деятельность	— вторая группа;
ролевая игра	— первая группа;
учебная деятельность	— вторая группа;
интимно-личностное общение	— первая группа;
учебно-профессиональная деятельность	— вторая группа» ² .

Соответственно этому ряду Д.Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп³ (рис. 133).

На наш взгляд, такое чередование должно соответствовать пульсации интегидиффии, причём периодам кризиса должен соответствовать период интеграции (первая группа видов деятельности), а периодам стабильности — периоды дифференциации (вторая группа видов деятельности). Это объясняется тем, что кризис личности есть состояние дезинтеграции системы отношений личности, её внутреннего мира. Кризис — это дисгармония, дискомфорт, нарушение цельности личности. А стало быть, на эту стадию внутренней несобранности, рассеянности (диссипации) ни в коем случае нельзя накладывать процессы дифференциации образования личности, так как дробность дифференциации будет резонировать с диссипацией личности, тем самым усугубляя состояние кризиса. На кризисные этапы должны накладываться фазы интеграции в образовании. В этом случае интеграция

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 75.

² Там же.

³ Там же. С. 76.

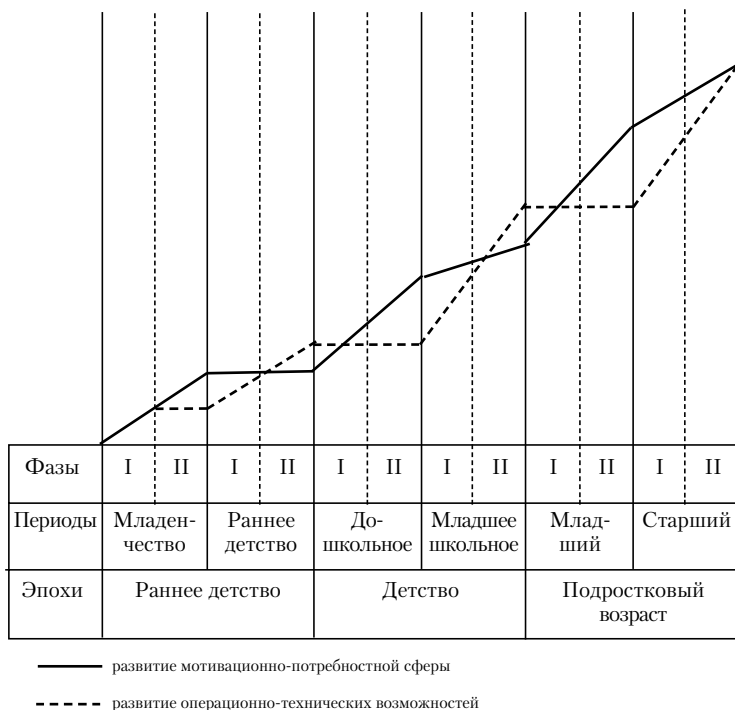


Рис. 133

будет выполнять компенсаторные функции в отношении кризисных явлений личности.

Таким образом, мы считаем, что *чередование кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе должно находиться в противофазе чередованию этапов дифференциации и интеграции в образовании.*

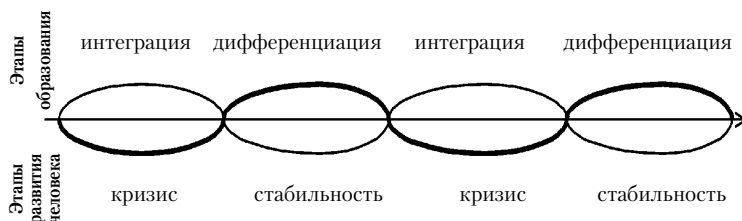


Рис. 134

Полагаем, что подобное чередование соответствует делению на ступени в области образования, предложенное С.И. Гессеном: «Эпизодический курс, систематический и научный, или университетский, — эти три ступени представляются естественными ступенями обучения, различающимися между собой не объёмом и количеством материала, но самым способом и задачей преподавания»¹.

На базе Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края, в состав которого входят детский сад, общеобразовательная школа и факультет педвуза, мы создали модель непрерывного образовательного процесса, технологическая основа которой — концентрированное обучение.

Суть нашей модели в том, что *каждой ступени научного образования соответствует не только свой возраст, но и своя модель технологии концентрированного обучения*. В схематическом виде модель непрерывного образования, состоящая из основных и переходных моделей, выглядит так:

Таблица 42

Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения

	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Высшая школа	Научный курс	Отработка модели высшего педагогического образования на основе циклового (конвейерного) метода обучения	Отработка модели педагогического лица
Средняя (полная) школа		Отработка дифференцированных курсов на основе «погружения» в отдельную тему (раздел) курса	
Основная школа	Систематический курс	Отработка интегрированных курсов основ школьных знаний на основе «погружения» в интегрированные предметы	
Начальная школа	Эпизодический курс	Отработка «погружения в образ»	Отработка плавного перехода «детсад—школа»
Дошкольное образование		Отработка «погружения» в развивающую среду	

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 278.

Под концентрированным обучением мы понимаем специально организованный процесс, предполагающий без увеличения учебного времени усвоение учащимися большего количества учебной информации за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и отличного от традиционного временного режима занятий. «Концентрированное обучение» — противоположность «распределённого обучения», причём противоположность не противоречивая, а взаимодополняющая, ибо, как свидетельствуют наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределённого обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Подробно все модели концентрированного обучения нами описаны ранее¹.

Независимо от этого мы считаем, что каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только определённые образовательные программы, но и своя фаза интедиффии. И в первую очередь это касается содержания образования.

Объединим все вышеприведённые сведения в единую сводную таблицу (см. табл. 44).

Таблица 43

Соответствие фаз интедиффии этапам непрерывного образования

Этап непрерывного образования	Фаза интедиффии	
Заключительные курсы высшей школы (подготовка специалиста)	дифференциация	Узкая специализация
Начальные курсы высшей школы (подготовка бакалавра)	интеграция	Освоение общекультурных, общеобразовательных курсов, введение в специальность
Средняя (полная) школа	дифференциация	Детализация системных основ школьных курсов
Основная школа	интеграция	Освоение целостных системных основ школьных курсов
Начальная школа	дифференциация	Получение эпизодических (фрагментарных) знаний и отработка технологических навыков чтения, письма, счёта
Дошкольное образование	интеграция	Постижение цельного образа окружающего мира

¹ Оспаненко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. 1999. № 5. С. 116–154.

Таблица 44

Соответствие фаз интеллиффии ступеням развития в онтогенезе и стадиям развития интеллекта на разных этапах системы непрерывного образования

Периоды развития личности и интеллекта	Возраст	2,5–3,5 года	3–6,5 лет	5,5–7,5 лет	7–11,5 лет	11–14 лет	13,5–18 лет	17–21 год	19–28 лет
		появление символической функции	интуитивное мышление через восприятие	интуитивное мышление через расчленённые действия	конкретные операции	становление формальных операций	достижение формальных операций		
Периоды развития личности и интеллекта	Стадии развития интеллекта (по Ж. Пиаже)								
	Ведущие виды деятельности и их группы (по Д.Б. Эльконину)	непосредственно-эмоциональное обобщение (первая)	предметно-манипулятивная деятельность (вторая)	ролевая игра (первая)	учебная деятельность (вторая)	интимно-личное общение (первая)	учебно-профессиональная деятельность (вторая)		
	Ступени развития в онтогенезе (по В.И. Слободчикову)	кризис раннего детства	стадия дошкольного детства	кризис детства	стадия отрочества	кризис отрочества	стадия юности	кризис юности	стадия молодости
Периоды (этапы) образования	Фазы интеллиффии (по В.Ф. Моргунову)	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация
	Модели концентрированного обучения (по А.А. Остапенко)			погружение в развивающую среду	погружение в образ	погружение в интегрированные курсы	погружение в дифференцированные курсы	цикловое (конвейерное) обучение	цикловое (конвейерное) обучение
	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)				эпизодический курс	систематический курс	научный курс	научный курс	научный курс
	Этапы непрерывного образования		дошкольное образование	дошкольное образование	начальное образование	основное образование	среднее (полное) образование	высшее образование (бакалавр)	высшее образование (специалист)

Полагаем, соответствие периодических процессов, приведённых разными авторами в различных исследованиях, не случайно. Периодические чередования процессов интеграции и дифференциации в образовательном процессе — это природосообразная закономерность, имеющая психолого-педагогическое обоснование. Что касается понятия **интедиффии**, рискнём предположить, что, несмотря на всю свою экзотичность (экзотичность=новизна), этот термин уверенно займёт своё место в психолого-педагогическом тезаурусе.

Таким образом, для обеспечения **возрастной непрерывности** образования необходимо учитывать чередование процессов интеграции и дифференциации и их соответствие возрастам в онтогенезе.

Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества (в соавторстве с А.А. Касатиковым)

Человек, проходя ступени онтогенеза, поэтапно приобретает новые качества. Л.С. Выготский их назвал «новообразованиями», и идея их возникновения стала основой его культурно-исторической теории. А.А. Ухтомский назвал их «функциональными органами»¹, из которых по мере взросления выстраивается духовный организм человека как энергетическая сущность. Академик В.П. Зинченко определяет функциональные органы как «новообразования, возникающие в жизни, деятельности индивида в процессе его развития и обучения»². К их числу он относит³ живое движение (Н.А. Бернштейн), аффекты (А.В. Запорожец), доминанты, воспоминания, волю, «интуицию совести» (А.А. Ухтомский) и другие компоненты энергетического духовного организма. Их возникно-

¹ «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществлять определённое достижение» [Ухтомский А.А. Избр. труды. Л.: Наука, 1978. С. 95].

² Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10. (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

³ Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вopr. психологии. 1996. № 5. С. 10.

вание (построение) носит вероятностный характер. У человека может возникать (при условии его собственных усилий) тот или иной функциональный орган (например, совесть), но это не носит обязательного характера и не означает, что это навсегда. Полнота взросления человека обеспечивается полноценным накоплением функциональных органов. Критерием этой полноты служит уровень ответственности человека.

Переходы со ступени на ступень сопровождаются кризисами, то есть состояниями дискомфорта от ощущения несоответствия своих новых возможностей и старого фактического положения. Процесс этот — личностно-социальный. Дискомфорт кризиса может переживаться человеком более или менее остро в зависимости от того, как общество реагирует на происшедшие в индивиде возрастные изменения. Говоря о понятии возраста, мы вполне соглашаемся с В.П. Зинченко в том, что «духовный возраст не совпадает с биологическим»¹, и разделяем его на биологический, или физиологический (объективный), и духовный (субъективный). Причём каждый описывается принципиально разными законами (в том числе и времени — объективного и субъективно воспринимаемого). Объективный возраст и объективное взросление во многом независимы от субъективного. В $15(\pm 3)$ лет, независимо от того, есть у подростка совесть или нет, есть ум (или он безумен), есть воля (или он безволен), будут расти усы и появятся иные вторичные половые признаки. Но вспомним Н.А. Некрасова («Ведёт под уздцы мужичок. <...> Шестой миновал!») и согласимся, что можно в шесть лет быть «мужичком», а можно в сорок остаться «маменькиным сыночком». И если нормой объективного (телесного) возраста служат среднестатистические показатели (зубы у ребёнка начинают расти в 6 ± 3 месяцев), то норма субъективного возраста — «не то среднее, что есть, а то *лучшее* (курсив наш. — А.О.), что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»².

¹ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

Всякое традиционное общество иерархично. В идеале всякая новая ступень онтогенеза должна обозначать переход индивида на новую ступень общественной иерархии. Для этого в обычных иерархических обществах существуют механизмы регуляции подобных переходов со ступени на ступень, то есть механизмы взросления. Взросление есть процесс обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души, причём этот процесс отмечается особыми метками (инициациями) взросления. Известно, что развитое, иерархическое общество не знает проблемы «непризнанных гениев». В таком обществе всякое достижение человека адекватно поощряется, и человек понимает, что, если его «достижения» ещё не отмечены, значит, он должен ещё поработать над собой. С одной стороны, общество выдвигает конкретные требования к кандидату на переход со ступени на ступень (инициации), которые он должен выполнить, с другой — общество предлагает определённую знаково-символьную реальность¹ (систему знаков), которую оно обязуется присваивать выполнившему требования перехода на новую ступень иерархии. Эти знаки и есть культурные метки взросления, «сопровождающиеся не только дополнительными правами, но и дополнительной ответственностью»². Наличие подобной знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, характеризует способность этого общества к стабильному существованию и устойчивому развитию, к обеспечению адаптации своих членов в кризисные периоды онтогенеза. Чтобы знаково-символьная реальность, предлагаемая обществом, была действенной, необходимо важное условие — высокий уровень рефлексии³ членов общества.

¹ Понятие «знаково-символьная реальность» введено нами ранее в статью «Проксемика как возможное поле педагогических исследований».

² Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 72. Авторы вводят понятие «метки возраста» [Там же. С. 67]. Но, на наш взгляд, термин «метки взросления» более точен.

³ Мы вполне согласны со следующим определением: «рефлексия — это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя — предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 161].

Каждый член общества должен уметь давать адекватную оценку себе и своим действиям. Но сегодня ни школа, ни общество не предлагают «метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала ещё «проще» — вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных меток, таких, как курение, физическая сила, асоциальное поведение»¹. Отсутствие системы таких меток и вообще знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, не упраздняет необходимости их наличия. Можно сказать, что требовать от общества такой знаково-символьной реальности есть объективная потребность субъективной реальности² индивида. Если общество не реагирует адекватно на это требование, то, как необходимость, формируется маргинальная, несанкционированная обществом система меток взросления. Это система акультурных меток взросления. Она призвана возвещать обществу о том, что его члены, невзирая ни на что, продолжают проходить положенные им стадии онтогенеза. В качестве примера приведём «инициацию», описанную студентом на семинаре, посвящённом этому вопросу. Суть псевдопосвящения заключалась в следующем: чтобы быть принятым в молодёжную компанию, испытуемый обязан был горячей сигаретой прожечь насквозь денежную купюру, лежащую на тыльной стороне ладони, не подавая вида от претерпеваемой боли. Этот пример можно отнести к самым безобидным. Как правило, система акультурных меток обуславливается только физиологическим возрастом индивида. Тогда как система культурных меток предъявляет кандидату чёткие и довольно жёсткие «требования» соответствия физиологического и духов-

¹ Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. С. 67.

² В самом широком смысле под «субъективной реальностью» мы понимаем внутренний мир человека, в противовес реальности объективной (в том числе и «данной нам в ощущениях»). Термин введён В.И. Слободчиковым: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)» [Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5].

ного возрастов. То есть санкцию на деятельность, разрешённую для высшей иерархической ступени, индивид получает после того, как подтвердит наличие у него функциональных органов при определённом развитии органов морфологических. Например, если индивид заявляет о своей половой зрелости и собирается стать семейным человеком, то он должен уметь построить жилище, вести хозяйство, иметь понятие о разделении труда между супругами, то есть иметь эти и другие функциональные органы. Иными словами, чтобы вступить в новые практические отношения, человек обязан обрести необходимые для этого функциональные органы.

Отметим, что действенность системы культурных меток взросления напрямую зависит от степени власти общества над его членами в смысле способности разрешить или запретить ему действия, свойственные конкретному физиологическому возрасту. В том числе и разрешение на использование созревающих физиологических органов.

Система акультурных меток взросления, как правило, отражает стремление к самочинному использованию созревших морфологических органов. Например: развилась мускулатура — начинай угнетать слабейших; перестало выворачивать после сигареты или рюмки — кури и пьянствуй; почувствовал половое влечение — ищи себе полового партнёра и т.д. Говоря языком христианства, каждая новая акультурная метка — лицензия на новый грех со стороны деградирующего общества, теряющего нравственную власть над своими членами.

Каковы причины, приводящие общество к утрате системы культурных меток взросления и восполнению утраты системой акультурных меток? Это, прежде всего, развращённость членов общества, выражающаяся в восприятии идей ложного равенства и ложной свободы личности. Ложное равенство есть, по сути, отрицание младшими того, что они многим обязаны старшим, и отрицание старшими своей ответственности за действия младших. Проще — неблагодарность младших и безответственность старших. Это и разрушает иерархические связи в обществе, порождая вместо свободы *для* свободу *от*. Ложная свобода есть отрицание инди-

видом всяких обязательств перед обществом. То есть член общества уверяется в том, что его единственная обязанность — отстаивать перед обществом свои личные права. Всё это приводит к развитию резко отрицательного отношения человека к любым проявлениям власти общества над его членами. Это катастрофический путь развития, революция, суть которой — смена системы регуляторов общественных отношений. Типы общественных отношений блестяще прописаны С.Л. Франком¹. 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 — внутренние, основанные на любви и доверии. Последние отношения С.Л. Франк и называет «соборными». При катастрофическом же пути на смену внутреннему регулятору всегда приходит внешний регулятор того или иного вида, а на смену одному внешнему регулятору приходит другой внешний регулятор, гораздо более жёсткого типа. Замена же внешнего регулятора внутренним никогда не происходит революционным, то есть катастрофическим путём.

Развитие внешних регуляторов означает развитие тотального репрессивного аппарата, страх перед которым испытывает любой член общества вне зависимости от наличия какой-либо вины. Этот страх вкупе с недоверием является базисным чувством практических отношений внутри такого общества. Типичный пример — сектантские сообщества, в которых лидеры сект сознательно поддерживают постоянное чувство вины у адептов. В грубой форме внешние регуляторы имеют вид открытой диктатуры, основным инструментом которой служит тотальный террор. В предельной форме внешний регулятор именуется «диктатурой закона», когда репрессивная власть отдаётся безликому законодательству, наделённому презумпцией справедливости. Именно страх перед наказанием, свойственный и тому и другому виду общества с внешними регуляторами, порождает в одних

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.

случаях лозунг: «Что не разрешено, то запрещено», а в другом: «Что не запрещено, то разрешено», то есть: «на что не придумано наказания, то спеши совершить». При трезвом сравнении того и другого лозунга видно, что для устойчивого развития общества наименьшим злом является первый, хотя второму несказанно более радуются индивиды, надеющиеся, что их изобретательность в грехе всегда будет опережать механизмы законотворчества, которые никогда не могут быть слишком быстрыми.

Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие¹. Равно можно сказать, что регулятором такого общества служит любовь его членов друг к другу. А основным лозунгом можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частностях, 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. Из этого, кстати, легко понять, почему в счастливых семьях любовь со временем крепнет. А потому, что возрастает мера доверия членов семьи друг к другу.

Некоторые современные исследователи разделяют общества на иерархические и неиерархические, а иерархические, в свою очередь, на естественно-иерархические (традиционные) и искусственно-иерархические (идеократические). «Идеократическое общество — сложная, иерархически построенная конструкция, которая держится на нескольких священных, незыблемых идеях-символах и на отношении авторитета»². Идеократические общества соответственно обладают искусственными метками взросления. Так, в советском обществе суррогатами меток взросления были моменты при-

¹ Первыми серьёзными научными исследованиями феномена доверия являются работы: *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998; *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

² *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001. С. 47.

ёма в октябрюта, пионеры, комсомол. Такие метки играют позитивную роль до тех пор, пока они связаны с авторитетными идеями-символами. Потеря авторитета приводит к искажению и самих меток взросления как части этой зыбкой знаково-символьной реальности.

Возвращаясь к проблеме меток взросления, можно сказать, что наиболее прочной системой культурных меток обладает общество с внутренним регулятором, или, по словам С.Л. Франка, «соборное общество». Смысл метки в данном случае в том, что общество, присваивая очередную метку своему члену, выражает ему своё доверие в том, что он понесёт взятые на себя обязательства. «Любовь не ищет своего», поэтому члены такого общества не заботятся о выполнении своих прав. Они прежде всего заботятся о выполнении своих обязанностей, доверяя обществу в том, что оно не обманет своих членов. А все обязанности индивида, по сути, сводятся к одной — быть человеком, Личностью, то есть соответствовать высшему идеалу, который не вытекает из человеческого опыта, но всегда подтверждается им, тогда как истоком своим он имеет Трансцендентную реальность, которая есть источник и причина бытия всего многообразия объективной и субъективной реальности, отошедшей, впрочем, от уготованного ему идеального образа бытия, но имеющего возможность восстановления его через восстановление связи с Трансцендентной Реальностью, то есть Богом.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примерное положение об оценивании знаний, умений и навыков в общеобразовательной школе

Основные определения

Оценка состояния — это оценка, в которой сравниваются знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников.

Оценка развития — это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием.

Вычитательная оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное их усвоение и не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания.

Накопительная (кумулятивная) оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определённого количества заданий из множества предлагаемых.

Статическая оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл.

Динамическая оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность пересдачи и повышения оценки на более высокий балл.

Текущая оценка — это оценка, выставляемая ученику за освоение единичного (фрагментарного, эпизодического, элементарного) знания, умения или навыка.

Обязательная оценка — это оценка, выставляемая ученику обязательно.

Добровольная оценка — это оценка, выставляемая ученику по его просьбе или желанию.

Оценка базового уровня — это оценка знаний, умений и навыков ученика, входящих в государственный образовательный стандарт.

Оценка повышенного уровня — это оценка знаний, умений и навыков ученика, выходящих за пределы государственного образовательного стандарта.

Основные положения и правила оценивания знаний, умений и навыков

1. Оценка **базового уровня** является **обязательной**, а оценка **повышенного уровня** — **добровольной**.

2. **Итоговая** оценка формируется из **текущих**. **Итоговыми** оценками являются *четвертные* (триместровые, семестровые), *полугодовые* и *годовые*.

3. **Текущие** оценки делятся на **текущие обязательные оценки базового уровня** и на **текущие добровольные оценки повышенного уровня**. Текущая обязательная оценка является вычитательной, динамической оценкой состояния, а текущая добровольная — накопительной, статической оценкой развития.

4. Выставляемая в журнал добровольная текущая оценка *может быть только хорошей или отличной* и влиять на итоговую оценку только в сторону повышения. Добровольная текущая оценка ниже хорошей может быть сообщена только ученику конфиденциально по его просьбе. В число добровольных текущих оценок входят: а) результаты участия ученика в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и т.п.; б) результаты участия ученика во взаимообучении других (доклады, реферат и пр.); в) отзывы на творческие работы. Эти оценки могут подтверждаться соответствующими сертификатами и составляют индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио).

5. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с обязательным образовательным минимумом, количеством обязательных текущих

оценок, соответствующих этому минимуму, формами контроля и критериями оценивания.

6. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с возможностями и условиями получения добровольных текущих оценок повышенного уровня.

7. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с количеством итоговых оценок и установить крайний срок их выставления. Как правило, крайним сроком выставления четвертных (триместровых, семестровых) и полугодовых оценок является последний день очередных каникул.

8. До установленного срока выставления итоговой оценки в классный журнал учитель самостоятельно может выставлять *только отличные оценки*, более низкие оценки выставляются учителем по согласованию с учащимся. В установленный срок выставления итоговой оценки выставляются все текущие оценки.

9. Текущую обязательную оценку ниже отличной ученик может пересдавать один раз в срок, согласованный с учителем. Повторная пересдача возможна только с разрешения учителя.

10. Итоговая оценка не может быть:

- отличной, если не выставлена хотя бы одна из обязательных оценок;
- хорошей, если не выставлены более $1/4$ текущих обязательных оценок;
- выставлена вообще, если не выставлены более $1/3$ текущих обязательных оценок. Сроки и условия пересдачи итоговой оценки устанавливаются директором образовательного учреждения или заместителем директора по учебной работе в индивидуальном порядке.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968.
2. *Азлецкая Е.Н.* Влияние личностных и социальных особенностей на формирование социально-психологической адаптации старшеклассников: Методы диагностики и региональные средние значения. Краснодар: Просвещение-Юг, 2001.
3. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л.А. Чешко. М.: Рус. яз., 1986.
4. *Алексий Второй*, патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии VI Международных рождественских образовательных чтений // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 19.
5. *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе: Дисс. ... канд. пед. наук. Шуя, 2004.
6. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983.
7. *Аронова Е.Ю.* Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства: Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.
8. *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с ней проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.
9. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-познавательного процесса: Метод. основы. М.: Просвещение, 1982.
10. *Бажин Е.В., Гольякина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
11. *Байбородова Л.В.* Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // Воспитание в сельской школе: Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14–22.
12. *Батербиев М.М.* Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами: Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002.
13. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001.
14. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975.
15. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.
16. *Бедерханова В.П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50.
17. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
18. *Бердяев Н.А.* Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165–171.

19. Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 43–271.
20. Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 266–284.
21. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927.
22. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989.
23. Бершадский М.Е., Гусев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
24. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
25. Булгаков С.Н. Благодатные заветы преп. Сергия русскому благословствованию // Путь [Париж]. 1926. № 5. С. 13–14.
26. Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52–55.
27. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994.
28. Булгаков С.Н. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1993.
29. Вакуленко Ю.А., Добриніна В.В., Костицина К.В. Голографічні підходи до педагогічних технологій у центрі комплексного формування особистості // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали конференції. Полтава, 1995. С. 95–98.
30. Вакуленко Ю.А., Добрынина В.В., Костицына К.В., Слюсар И.Я. Развитие педагогических способностей в центре комплексного формирования личности детей и подростков // Обдаровані діти: Матеріали міжнародного семінару / За ред. В.Ф. Моргуна. Полтава, 1995. С. 111–112.
31. Вакуленко Ю.А., Остапенко А.А. Использование схематической наглядности при погружении в педвузовский курс общей физики // Методика погружения: за и против: Сборник научно-методических статей / Ред.-сост. А.А. Остапенко. Краснодар, АЭСПК, 1995. С. 111–115.
32. Валькова В. Знал ли Штирлиц о НЛП. Как с помощью карт выучить двоечников // Учит. газета. 2000. № 5. С. 18.
33. Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.
34. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991.
35. Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 92–96.
36. Воронаев М.В. Воспитательные системы в социальном институте образования: Монография. М.: OIMRU, 2000 (<http://www.oim.ru>).
37. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 2001.
38. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 16–45.
39. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 10–38.

40. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 58–63.

41. Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 83–86.

42. Гершова А.И. Проектирование учебного материала на уроках математики // Уфимский лицей «Содружество». Инновационные школы — технологизация образования. Вып. 7. Уфа: БИРО, 2001.

43. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.

44. Глаголев С.С. Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912 // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 246–253.

45. Глаголев С.С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10.

46. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Духовная проза. М.: Русск. кн., 1992. С. 35–278.

47. Гузеев В.В. Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. 2003. № 6. С. 12–20.

48. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001.

49. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996.

50. Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: Автореферат ... докт. пед. наук. М., 1999.

51. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994.

52. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Прогресс-Универс, 1994.

53. Дионисий Ареопagit, св. Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 13–94.

54. Евангельское житительство. Восточное монашество и русские православные женские обители XIX — начала XX века / Сост. игуменья Ольга (Соколова) с сёстрами. Дунилово: Свято-Успенский женский монастырь, 2002.

55. Журавлёв В.К., Троцкий В.Ю. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Русский вестник. 1994. № 27–28. С. 10.

56. Занков Л.В. Избр. пед. труды. М.: Педагогика, 1990.

57. Зенкин А.А. Когнитивная компьютерная графика. М.: Наука, 1991.

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

59. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993.

60. Зимичев А.М. Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace vyučovací procesu na vysokých školách a při

váchove a vzdělávání dospělých. Sborník. I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. Praha: Didacta, 1986. P. 142.

61. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79. (<http://www.vorpsy.ru>).

62. *Зинченко В.П.* Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10. (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

63. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5–19.

64. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000.

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

66. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. (<http://www.vorpsy.ru>)

67. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.

68. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.

69. *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23–50.

70. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000.

71. *Зязюн І.А.* Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОПОПП, 1997. С. 3–5.

72. *Иванов Вяч. И.* Наш язык // Из глубины: Сб. ст. о русской революции. М.: Новости, 1991. С. 157–166.

73. *Игнатов А.А.* Педагогические воззрения и практика духовного воспитания Святителя Феофана Затворника: Автореферат ... канд. пед. наук. Курск, 2004.

74. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984.

75. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 145–155.

76. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

77. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

78. *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991.

79. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 134–287.

80. *Ильин И.А.* Духовный смысл сказки // Ильин И.А. Одинокий художник: Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 229–241.

81. *Ильин И.А.* Когда же возродится великая русская поэзия // Ильин И.А. Одинокий художник: Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 217–228.

82. *Ильин И.А.* Собр. соч.: В 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.

83. *Индинов И.А.* Самореализация личности в непроизводительной сфере личности: Автореф. ... канд. пед. наук. Фрунзе, 1990.

84. *Иоани Златоуст, святитель.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987.

85. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001.
86. *Карелина З.Г.* Концентрированное обучение математике в основной школе / Под ред. В.С. Лукьяновой. Азовская: АЭСПК, 1997.
87. *Касатиков А.А., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпаков А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148–154.
88. *Касатиков Алексей, протоиерей, Остапенко А.А.* Метки взросления и онтогенез человека // Вестник Московского государственного открытого университета. Ейский филиал. 2002. № 2. С. 38–41.
89. *Касатиков Алексей, протоиерей.* История религии — история отношений Бога и человечества: Методические указания к наглядному пособию / Научн. ред. и автор предисловия А.А. Остапенко. Краснодар: Печатный двор Кубани, 2004.
90. *Клепо С.Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ; Полтава; Харків: ПОІПОПП, 1998.
91. *Клепо С.Ф.* Есе з філософії освіти. Луганськ: Осіріс, 1998.
92. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62–79.
93. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110–122.
94. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.
95. *Колесникова И.А.* Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 144–157.
96. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
97. *Колодочка Т.Н.* Дидактические возможности фреймовой технологии // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 27–30.
98. *Колодочка Т.Н.* Фреймовое обучение как педагогическая технология: Автореферат ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
99. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
100. *Коробкова Т.А., Скулов П.В.* Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. Естественные и точные науки. Вып. 3. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. С. 60–66.
101. *Коробкова Т.А., Скулов П.В.* Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 21–30.
102. *Коростылёва Л.А.* Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылёвой. Вып. 1. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 3–19.
103. *Краткая философская энциклопедия.* М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
104. *Кривцова С.В.* и др. Подросток на перекрёстке эпох. М.: Генезис, 1997.

105. Крылова Н.Б. Индивидуализм // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 38–40.
106. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002.
107. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
108. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.
109. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989.
110. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
111. Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М.; Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995.
112. Кушнир А.М. Зачем ребёнок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96–112.
113. Кушнир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 250–264.
114. Лебедик М.П., Моргун В.Ф. Диференціація навчання з урахуванням самооцінки і вільного самовизначення учня. Полтава, 1993.
115. Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993.
116. Лисейчиков О., Чошанов М. Минимум занятий — максимум отдачи // Народное образование. 1990. № 8. С. 74–80.
117. Лопатин В.В. Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 9.
118. Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003.
119. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 95–260.
120. Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. 1997. № 17. С. 5–8.
121. Любченко А.В. Социально-педагогическая поддержка школьников в ситуации острого горя: Дипломная работа. Шуя, 2004.
122. Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7. С. 233–239.
123. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М.: ИТРК, 2003.
124. Макмак Л.В. Технология образования в сотворческой деятельности педагога и ученика: Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001.
125. Медведева И., Шишова Т. За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243–249.

126. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

127. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

128. Миронова М.Н. Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 26–73.

129. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 15–204.

130. Моргун В.Ф. «Психозойська ера» В.І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // ПостМетодика [Полтава]. 2001. № 5–6 (37–38). С. 16–19.

131. Моргун В.Ф. Анализ документов, психодиагностика, собеседование и экзамены при профотборе в высшую школу // Ориентация молодёжи на педагогическую профессию / Под ред. В.Ф. Моргуна. Полтава, 1987. С. 21–26.

132. Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3–9.

133. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4 (14). С. 41–45.

134. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995.

135. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. 1992. № 2. С. 27–40.

136. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 квітня 1995 р.) / За ред. А.М. Бойко. Полтава, 1995. С. 135–139.

137. Моргун В.Ф. Методика багатовимірної аналізи досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997.

138. Моргун В.Ф. Методика вивчення реального та бажаного бюджету часу особистості // Методи психодіагностики підлітків / За ред. О.Д. Кравченко, В.Ф.Моргуна. Полтава, 1995. С. 93–96.

139. Моргун В.Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности // Семья и личность. Ч. 1. М.: МГУ, 1986. С. 237–252.

140. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 2 / Под ред. В.Ф. Ломова и др. М., 1984. С. 24–28.

141. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности // Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы / Под ред. Н.Д. Никандрова, Г.В. Воробьева. М.: АПН СССР, 1984. С. 196–199.

142. *Моргун В.Ф.* Монистическая концепция многомерного развития личности // Методологические проблемы оснований науки. Тезисы докладов IX Всесоюзного совещания по логике, методологии и философии науки / Под ред. Л.Б. Баженова, А.М. Кравченко. Киев: Наукова думка, 1986. С. 102–103.

143. *Моргун В.Ф.* Мотивация разносторонней деятельности учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 91–129.

144. *Моргун В.Ф.* Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. Полтава: Оріяна, 2002.

145. *Моргун В.Ф.* Профессиональная ориентация будущих педагогов: полтавский вариант // Учитель, которого ждут / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Педагогика, 1988. С. 64–86.

146. *Моргун В.Ф.* Психолого-педагогические факторы развития и структура целостного мышления // *Ильченко В.Р., Гуз К.Ж.* Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественно-научного образования. М.: Народное образование, 2003. С. 25.

147. *Моргун В.Ф.* Схема монистической структуры личности // *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии. М.: Просвещение, 1986. С. 70.

148. *Моргун В.Ф., Оракова М.Е.* Традиция педагогики одарённости «неодарённых»: от Макаренко до Волкова и Захаренко // Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток / За ред. В.Ф. Моргуна. Полтава: Наукова зміна, 1995.

149. *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток: Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 86–89.

150. *Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981.

151. *Мухина В.С.* Близнецы. М.: Народное образование, 1997.

152. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2002.

153. *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12–22.

154. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999.

155. *Мухина В.С., Счастливая Т.Н.* Кафедра психологии развития факультета педагогики и психологии МПГУ // Развитие личности. 1999. № 4. С. 4–11.

156. *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. Императорского университета, 1898.

157. *Нестеренко Н.А.* Социально-психологическая адаптация старшеклассников в условиях вариативного образования // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодёжных групп в изменяющихся социально-экономических условиях: Сб. науч. тр. Курск, 2000.

158. *Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б.* Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: БРЭ, 1999. С. 110–118.

159. *Ничиторов Б.В.* Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2

160. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Антиномия праздничной стихии: Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятих юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

161. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru>.

162. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыты современной православной педагогики: Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 180.

163. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002.

164. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2. 9–15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

165. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Праздничная Пасхальная стихия как духовная и эмоциональная атмосфера современной православной школы: Доклад на Международной православной педагогической конференции «Церковь, семья и школа» в Риге 7 мая 2003 года // http://novaya.korchva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07_doklad_v_rige.

166. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

167. *Ничипоров Борис, священник.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994.

168. *Обухова Л.Ф.* Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. М.: БРЭ, 1993. С. 331.

169. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981.

170. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.

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

172. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.

173. *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

174. *Осипов А.И.* Истинность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

175. *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.

176. *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52–61.

177. *Остапенко А.А.* Анализ эффективности технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 183–190.

178. *Остапенко А.А.* Индивидуальность как философско-педагогический принцип // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 87–94.

179. Остапенко А.А. Каковы «размеры» дидактического ящика? (По поводу доклада В.В. Гузеева «К формализации дидактики») // Школьные технологии. 2003. № 2 С. 228–230.
180. Остапенко А.А. Концентрированное обучение как педагогическая технология: Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар: КубГУ, 1998.
181. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Завуч. 1999. № 4. С. 84–118.
182. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. 1999. № 5. С. 116–154.
183. Остапенко А.А. Личность или индивидуальность? // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 33–37.
184. Остапенко А.А. Методический изюм // Пед. вестник Кубани. 1999. № 1. С. 28.
185. Остапенко А.А. Модели профильного обучения в сельской школе // Российское образование. Сетевой подход. Совместный выпуск журнала «На стороне подростка» № 3, 2003 и газеты «Сельская школа со всех сторон» № 9–10, 2003. С. 83–84.
186. Остапенко А.А. Модель непрерывного образования, базирующаяся на образовательной технологии концентрированного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. Дайджест российской и зарубежной печати. 1999. № 6.
187. Остапенко А.А. Непрерывность образования: Теоретические основания концепции развития непрерывного образования Кубани. Краснодар: Кубанский учебник, 2001.
188. Остапенко А.А. Помогут ли синергетика и сольфеджио дидактике? К постановке вопроса о ритмике и метрике образовательного процесса // Вестник Ейского филиала Московского государственного открытого университета. 2002. № 3. С. 28–33.
189. Остапенко А.А. Таинства-антиномия — основа православного воспитания // Духовно-нравственное воспитание. 2003. № 5.
190. Остапенко А.А. Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159–167. С. 3–5.
191. Остапенко А.А. Профильное обучение в старших классах малочисленной школы // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 95–98.
192. Остапенко А.А. Профильное обучение в старших классах малочисленной школы // О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности: Методические рекомендации для подготовки к проведению эксперимента. М.: АПКиПРО, 2002. С. 18–22.
193. Остапенко А.А. Роль схематической наглядности (концептов) в преподавании естествознания // Методика погружения: за и против: Сборник научно-методических статей / Ред.-сост. А.А. Остапенко. Краснодар: АЭСПК, 1995. С. 102–110.
194. Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22–26.
195. Остапенко А.А. Теоретические основания моделирования технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 3–25.

196. *Остапенко А.А.* Храмовость и соборность как принципы организации школьного уклада // Духовно-нравственное воспитание. 2003. № 4. С. 12–16.

197. *Остапенко А.А., Лукьянова В.С.* Азовский педагогический лицей: этапы становления и стратегия развития // Педагогический вестник Кубани. 2001. № 1. С. 6–9.

198. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации концепции профильного обучения в сельской школе // Сельская школа. 2003. № 4. С. 18–25.

199. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации профильного обучения в сельской школе // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 39–49.

200. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Модель профильного обучения в малочисленной сельской школе // Сельская школа со всех сторон. 2003. № 2. С. 3.

201. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Профильное обучение в малочисленной школе // Педагогический вестник Кубани. 2002. № 4. С. 32–34.

202. *Остапенко А.А., Шубин С.И.* Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 19–33.

203. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997.

204. *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992.

205. *Платонов О.Н.* Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18–20.

206. Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т. 1. Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992.

207. *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). Брюссель: Жизнь с Богом, 1964.

208. *Потебня А.А.* Полн. собр. трудов. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.

209. Придёт новая элита. Беседа *Александра Зиновьева* и Владимира Бондаренко // Завтра. 2002. № 44. С. 7.

210. *Прохорова Н.Г.* Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002.

211. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.

212. Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.

213. *Расторгуева Г. Н.* Эффективный способ ведения записей как средство повышения учебных возможностей учащихся // http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=104361.

214. *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 192–207.

215. *Рибалка А. В.* Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. 2003. № 20(68).

216. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.

217. *Рябикина З.И.* Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-

пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 7–20.

218. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1989.

219. Сковорода Г.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973.

220. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.

221. Скулов П.В. Принцип динамического баланса как философская основа мировоззрения, способ повышения эффективности научных исследований и необходимое условие проявления культуры в разработке и применении аудиовидеодидактических средств: Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001. С. 194–197.

222. Скулов П.В. Слово учителя — особое, аудиовизуальное (словесно-образное) средство реализации принципа динамического баланса, действенное средство развития творческих способностей учащихся в системе познавательных и эмоционально-оценочных компонентов учебно-воспитательного процесса // Матеріали міжнародної конференції «Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти». Херсон: Видавництво Херсонського державного педагогічного університету, 2002. С. 46–52.

223. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Слово. Православный образовательный портал (<http://www.portal-slovo.ru>).

224. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 3. С. 5–15.

225. Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 5–17.

226. Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 14–17.

227. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994.

228. Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 86–89.

229. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Уч. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000.

230. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

231. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

232. Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990.

233. Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990.

234. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954.

235. *Суворов А.В.* Мужество сознания (Э.В. Ильенков о тифлосур-допедагогике) // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 68–75.
236. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.
237. *Сухотин А.К.* Наука и информация. М.: Политиздат, 1971.
238. Толерантность: объединяем усилия. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002.
239. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Т. 3. М.: ТЕРРА, 1996.
240. *Топоров В.Н.* Древо мировое // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. С.А. Токарев. Т. 1. А–К. М.: Рос. энциклопедия, 1994. С. 398–406.
241. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995.
242. *Трубецкой Е.Н.* «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Лит. учёба. 1990. № 2. С. 100–118.
243. *Трубецкой Е.Н.* Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // Вопросы философии. 1989. № 12. С. 112–129.
244. *Трубецкой Н.С.* Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. М.: Наука, 1993. С. 36–47.
245. *Трубецкой С.Е.* Минувшее. М.: ДЭМ, 1991.
246. *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994.
247. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 107–125.
248. *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 53–64.
249. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001.
250. *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 71–83.
251. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология как тезаурус практической деятельности педагога // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 168–179.
252. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Страхи и фобии педагогов // Директор школы. 2005. № 1. С. 31–34.
253. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Типичные ошибки в применении педагогических методов // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 145–155.
254. *Уваров А., Хасан Б.* Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 3–14.
255. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Просвещение, 1990.
256. *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
257. *Ухтомский А.А.* Избр. труды. Л.: Наука, 1978.
258. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996.

259. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания. М.: Образование и бизнес, 1994.
260. Федотов Г.П. Святые Древней Руси. М.: Моск. рабочий, 1990.
261. Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 44–60.
262. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. М.: Политиздат, 1991.
263. Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 9–10.
264. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.
265. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. М.: Моск. рабочий, 1992.
266. Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993.
267. Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1994.
268. Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000.
269. Флоренский П.А. Соч.: В 4 т. Т. 3 (2). М.: Мысль, 2000.
270. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990.
271. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
272. Франк С.Л. Реальность и человек. СПб.: Наука, 1997 (<http://www.reálnost.ru/frank/reálnost04.php>).
273. Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990.
274. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973.
275. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
276. Фрумин И.Д. Учение как ресурс // Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2000. С. 43–51 (http://conf.univers.krasu.ru/arch_books.html).
277. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 64–74.
278. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986.
279. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 65–106.
280. Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.
281. Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. Мон-реаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982.
282. Хоружий С.С. Диптих безмолвия. Аскетическое учение о человеке в богословском и философском освещении. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991.
283. Хоружий С.С. Миросозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 98–117.

284. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994.

285. *Целищева Н.И.* Технологический подход — веление времени // Перспективные образовательные технологии на рубеже веков: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. проф. В.П. Кваша. Краснодар: Институт им. Россинского, 1999. С. 69–74.

286. *Цирульников А.М.* Ориентировка на местности // Сельская школа со всех сторон. 2000. № 1. С. 4–5

287. *Цыганенко Г.П.* Этимологический словарь русского языка. Киев: Радянська школа, 1989.

288. *Чёрных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. М.: Рус. яз., 1993.

289. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

290. *Шаталов В.Ф.* За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988.

291. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989.

292. *Шестун Евгений, протоиерей.* Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004.

293. *Шестун Евгений, священник.* Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998.

294. *Шпет Г.Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989.

295. *Штейнберг В.Э.* «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 204–210.

296. *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты для традиционных и перспективных технологий обучения // Вестник Башкирского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2000. № 1. С. 166–175.

297. *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002.

298. *Штейнберг В.Э.* Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. Известия Уральского центра РАО. 2001. № 4. С. 20–29.

299. *Штейнберг В.Э.* Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: Диссерт. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2000.

300. *Эйзенштейн С.* Избр. произв.: В 6 т. Т. 2. М.: Искусство, 1964.

301. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

302. *Эрдниев П.М.* Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1992.

303. *Эрдниев П.М.* Укрупнение знания как условие радостного учения // Нач. школа. 1999. № 11. С. 4–12.

304. *Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П.* Укрупнение дидактических единиц в математике. М.: Просвещение, 1986.

305. *Юсфин С.М.* Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33–35.

306. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988.
307. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебн. пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000.
308. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
309. Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.
310. Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.
311. Kasatkov A., Ostapenko A., Ne ić B., Pe ić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja dru tva // Godi njak za psihologiju filozofski fakultet u Ni u / Red. Blagoe Ne ić. Godina III. Broj 3. Ni : SVEN, 2004. P. 7–12.
312. Morgun V.F. The type of personality: the unity of monism and multimetrism // Abstracts of VIII International congress of logic, methodology and science. Vol. 5. Part 3. Moscow: Nauka, 1987. P. 433–435.
313. Ostapenko A. Antinomi kao principi pravoslavnog vaspitanja ili osnove dogmatske pedagogije // Godi njak za psihologiju filozofski fakultet u Ni u / Red. Blagoe Ne ić. Godina III. Broj 3. Ni : SVEN, 2004. P. 153–163.
314. Vestergaard T., Shroder K. The language of Advertising. Oxford, N. Y., 1985.
315. Winkel R. Antinomische P dagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprucnen und Spannungen in Erziehund und Schule. D sseldorf, Schwann, 1988.

Остапенко Андрей Александрович

МОДЕЛИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ:

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Зав. книжным отделом **Т. Абрамова**

Редактор **С. Вишникина**

Корректоры **Л. Дорофеева, Г. Евдокимова**

Дизайн **О. Денисовой**

Компьютерная вёрстка **Г. Нефёдовой**

Редакция «Народное образование». 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Подписано в печать 17.01.05. Формат 84×108/32. Печать офсетная.
Бумага книжно-журнальная. Печ. л. 12,0. Тираж 6000 экз. Заказ №

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных диапозитивов
в типографии НИИ школьных технологий.
143500, г. Истра, ул. Заводская, д. 2а. Тел.: 8-901-513-97-64.



Остапенко Андрей Александрович

Андрей Александрович Остапенко (род. в 1964 г.) принадлежит к тем людям, для кого педагогика, школа - не только профессия и место работы, а главное место жизни и способ её преобразования. Его статьи (а он автор 150 публикаций) привлекают внимание коллег актуальностью проблематики, подлинно научным анализом различных аспектов педагогической деятельности, технологичностью. А.А. Остапенко - автор книг "Концентрированное обучение: модели образовательной технологии" (1998), "Непрерывность образования" (2001), нашедших широкого читателя. Книги и статьи рождались не в тиши кабинета, а в гуще практики.

Молодой учёный, кандидат педагогических наук ни на один день не порывал со школой - он заместитель директора Азовского государственного педагогического лица по науке, заслуженный учитель Кубани. Поэтому его научные труды выверены, анализ глубок и прогностичен.

Книга, которую вы держите в руках, новый шаг в освоении и осмыслении бескрайнего материка, имя которому - природосообразная педагогика.

ISBN 5-89922-020-1



9 785899 220203 >

Индексы: 47233, 47234,
47236, 47242,
70653, 81344,
81346