

На правах рукописи



Остапенко Андрей Александрович

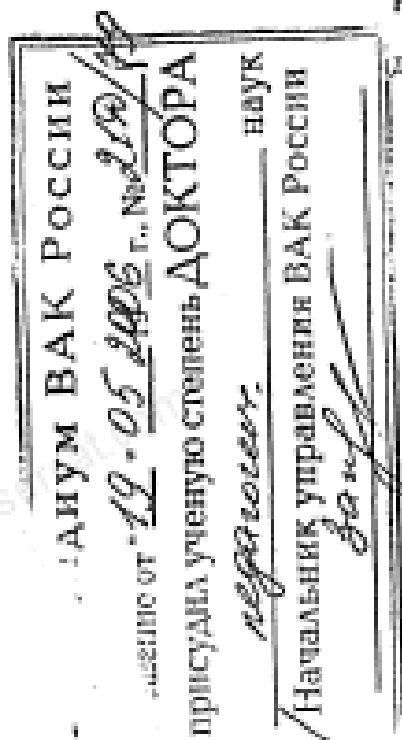
МОДЕЛИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание учёной степени

доктора педагогических наук



Научный консультант –
доктор педагогических наук,
профессор В.П. Бедерханова

Краснодар

2005

Остапенко Андрей Александрович

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
МНОГОМЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Научный консультант –
доктор педагогических наук,
профессор В.П. Бедерханова

Краснодар
2005

Содержание

Введение	4
1. Теоретические предпосылки создания теории моделирования многомерной педагогической реальности	26
1.1. Педагогическая реальность как предметность и её многомерность	26
1.2. Идея многомерности в педагогике	41
1.2.1. Логико-смысловые модели В.Э. Штейнберга как инструмент описания исследований многомерной педагогической реальности	41
1.2.2. Многокомпонентная модель педагогической системы Н.В. Кузьминой и её роль в создании многомерных прикладных педагогических моделей	47
1.2.3. Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна	62
1.2.4. Типология личности по А.М. Кушнiru	78
1.2.5. Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной	80
1.3. Идеи антиномизма в педагогике	85
1.3.1. Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса	85
1.3.2. Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова	98
1.3.3. Концепция интедиффии (интеграции + дифференциации) В.Ф. Моргуна	106
1.3.4. Принцип динамического баланса в педагогике. Исследование П.В. Скулова	112
2. Теория и практика моделирования многомерной педагогической реальности	118
2.0. Матричная модель многомерной педагогической реальности	118
2.1. Целевой аспект модели	121

	3
2.2. Процессуальный аспект модели	138
2.3. Системно-содержательный аспект модели	145
2.4. Темпоральный аспект модели	191
2.5. Инструментальный аспект модели	200
2.6. Учебно-содержательный аспект модели	225
2.7. Хронотопический аспект модели	246
2.8. Оценочный аспект модели	256
2.9-10. Организационно-содержательный и организационно-временной аспекты модели	269
2.11. Уровневый аспект модели	278
2.12. Эмоциональный аспект модели	283
2.13. Возрастной аспект модели	285
3. Сельский педагогический лицей (социально-педагогический комплекс) как модель школы разумного баланса	294
3.1. Основные компоненты педагогической системы лицея	196
3.2. Организационная структура лицея	306
3.3. Основы воспитательной системы лицея	311
3.4. Анализ деятельности по реализации педагогической системы лицея	317
Заключение	339
Библиография	343
Приложения	370

Введение

Актуальность исследования. Современная педагогика характеризуется поисками путей моделирования и описания многомерной, многозначной, постоянно изменяющейся реальности педагогических процессов, систем, сред и пространств: с одной стороны, по причине многомерности, многослойности и изменчивости этой реальности, а, с другой стороны, из-за многозначности и многообразия предметной области педагогики. В этих поисках наука прошла серьёзный путь от первоначальных определений предмета педагогики как педагогического процесса (воспитания, образования, просвещения, формирования, становления, развития и т.д.) до современных определений педагогических отношений и закономерностей, педагогической среды и педагогического пространства. Эти пути характеризуются закономерным расширением и усложнением структуры предметной области педагогики, стремлением к целостности и полноте её охвата, что обуславливает трудности её моделирования, порождает проблему выявления её целостности, полноты и описания её структуры. Таким образом, особую актуальность обретает проблема моделирования сложных многомерных объектов вообще, и педагогических объектов в частности. Моделирование рассматривается в гуманитарной науке (В.Г. Афанасьев, Н.А. Умов, В.В. Штофф) как способ познания, как способ выяснения и описания закономерностей функционирования существующих объектов, как способ создания конструирования новых объектов. В педагогике решались вопросы разработки методологических основ моделирования педагогических объектов (В.В. Андреева, Р.Б. Вендровская, А.В. Гаврилин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин), моделирования педагогических систем (Н.В. Кузьмина, Л.Н. Куликова, И.Г. Николаев, Е.Н. Степанов), образовательных пространств и сред (М.М. Князева, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин), педагогических технологий (В.П. Беспалько, А.А. Бодалёв, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, А.М. Кушнир, Г.К. Селевко), педагогических (в т.ч. инновационных)

процессов (Л.Я. Зорина, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков). Как правило, педагогическое моделирование рассматривалось в рамках какого-либо одного подхода, одной парадигмы. Сегодня дополнительную проблему, связанную с необходимостью преодолеть односторонность и однобокость этого процесса, порождает многопарадигмальность педагогики. Это требует иных методологических подходов, расширения круга педагогических категорий и средств моделирования, что могло бы обеспечить полноту этого многомерного процесса.

К числу таких ёмких понятий относится понятие «педагогическая реальность», широко используемое в научных текстах: «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. В одних случаях оно употребляется как первичная базовая неопределяемая категория, в других – присутствует, но не как научное понятие.

Принимая положение С.Л. Франка о том, что полнота есть признак (или атрибут) реальности, И.А. Колесникова определяет педагогическую реальность как «совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов». По её мнению, «педагогическая реальность включает в себе абсолютную полноту совокупного опыта человечества как субъекта педагогической деятельности». Очевидно, что семантика «реальности» строится на оппозиции «иллюзии», «вымыслу», «нереальному». Под *педагогической реальностью* мы понимаем совокупность процесса становления человека и всех факторов, влияющих на этот процесс.

И.А. Колесникова делит педагогическую реальность на объективную, субъективную и трансцендентную, И.Д. Фрумин – на явную и неявную (скрытую). В свою очередь, В.И. Слободчиков полноту субъективной реальности видит в её трёхчастности: телесной, душевной и духовной.

Таблица 1

Многомерность педагогической реальности					
Педагогическая реальность		Педагогическая реальность			
		объективная	субъективная		
			телесная	душевная	духовная
	явная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности			
	неявная				

Даже этот неполный взгляд позволяет утверждать: *педагогическая реальность многообразна, многослойна и многомерна*, что требует специального языка описания во всей её полноте, методов её измерения и теории её моделирования. Сегодня существует **противоречие** между необходимостью межпарадигмального подхода к моделированию и описанию многомерных педагогических объектов, обеспечивающего их полноту и целостность, и отсутствием методологических подходов и технологических средств для создания таких моделей.

Принимая аксиоматично, что всякая (в т.ч. и педагогическая) реальность обладает «первичным единством» и «всеобъемлющей полнотой» (С.Л. Франк) определим **проблему исследования**: *как моделировать обладающую полнотой (полноценную) педагогическую реальность и как определять (выявлять) полноту уже существующей?* Суть проблемы состоит в недостатке педагогических концепций или моделей, при помощи которых можно было бы выявлять недостачу полноты («тонкие» места) педагогической реальности (теорий, систем, процессов, событий, состояний и т.п.) или моделировать реальность, изначально такой полнотой обладающую.

Целью исследования является *разработка теории моделирования многомерной (многоосевой) педагогической реальности.*

Объект исследования: *многомерная педагогическая реальность как совокупность процесса становления человека и всех факторов, влияющих на этот процесс.*

Предмет исследования: *теоретические основы и технологии моделирования целостной (обладающей признаком полноты, полноценной) многомерной педагогической реальности.*

Генеральная гипотеза исследования заключается в предположении, что, опираясь на межпарадигмальный подход, многомерную педагогическую реальность можно описывать и продуктивно моделировать на основе методологических принципов разумного баланса и антиномизма, при этом модель педагогической реальности будет обладать полнотой, если она будет иметь многомерную матричную структуру, включающую гипотетический ряд инвариантов: целевого, процессуального, системно-содержательного, темпорального, инструментального, учебно-содержательного, хромотопического, оценочного, организационно-содержательного, организационно-временного, уровневого, эмоционального и возрастного.

Цель и объект исследования определили ряд **задач**:

1. Определить методологию и выявить теоретические основания, необходимые для построения теории моделирования многомерной педагогической реальности, обладающей признаком полноты, предварительно уточнив само понятие «педагогическая реальность».
2. Выявить инварианты педагогической реальности (оси, аспекты), сформулировать (определить, обобщить) важнейшие педагогические антиномии как принципы моделирования для каждого из них, и построить матричную модель многомерной педагогической реальности.
3. Выявить теоретические основания проектируемой модели по всем инвариантам (осям, аспектам) и осуществить моделирование педагогической реальности по всем инвариантам (осям, аспектам).
4. Экспериментально проверить эффективности создаваемой теории моделирования в целом и в её частных аспектах (подмоделях).

5. Определить место, возможности и условия совместимости отдельных образовательных технологий и методик в педагогической реальности, смоделированной на основе созданной теории.

В исследовании каждого аспекта многомерной модели сформулированы **частные гипотезы**.

1. *Целевой аспект.* Антиномический анализ многообразия аксиоматик антропологических подходов во взгляде на первичную природу человека может обеспечить полноту мировоззренческих парадигмальных подходов описания и моделирования педагогической реальности.

2. *Процессуальный аспект.* Полнота моделирования образовательных процессов может быть обеспечена антиномическим сочетанием внутреннего и внешнего образовательного процесса, основанного на балансовом принципе совместно-разделённой дозированной деятельности.

3. *Системно-содержательный аспект.* Полнота моделирования педагогических систем может быть обеспечена антиномическим соединением всех компонентов явной и скрытой педагогической реальности, что порождает эффект органичности (а не механичности) системы и её способности к саморазвитию.

4. *Темпоральный аспект.* Темпоральная полнота моделирования педагогического процесса может обеспечиваться антиномичным совмещением внешней и внутренней ритмики процесса, основанном на балансовом чередовании внутренних состояний устойчивости и неустойчивости системы, что порождает эффект временной непрерывности.

5. *Инструментальный аспект.* Инструментальная полнота и оптимальность моделирования образовательных процессов может обеспечиваться антиномическим чередованием использования дидактических инструментов по всем признакам (метод, способ, режим, этап), что создаёт матрицу многообразия организационных форм образования.

6. *Учебно-содержательный.* Полнота учебного содержания образовательного процесса может быть обеспечена антиномическим сочетанием общего и специального (профильного, профессионального) образования.

7. *Хронотопический аспект.* Полнота смыслов субъективной педагогической реальности может быть обеспечена антиномическим сочетанием разных «цветов» времени в хронотопе, что создаёт эффект причастности к вечному.

8. *Оценочный аспект.* Полнота моделирования системы педагогической оценки может обеспечиваться антиномическим балансовым чередованием вычитательной и накопительной оценки, динамической и статической оценки, оценки состояния и оценки развития, что порождает эффект справедливости.

9-10. *Организационно-содержательный и организационно-временной аспекты.* Технологическую полноту моделирования образовательного процесса может обеспечить антиномическое сочетание технологий концентрированного (продолжительного) и распределённого (краткого) обучения, что порождает эффект сочетания высокой системности знаний (при концентрации) и прочности навыков (при распределённости).

11. *Уровневый аспект.* Уровневая полнота моделирования педагогической реальности может быть обеспечена антиномическим балансовым сочетанием доступности и высокого уровня трудности, что порождает эффект возрастания темпа усвоения знаний, умений и навыков.

12. *Эмоциональный аспект.* Эмоциональная полнота моделирования педагогической реальности может быть обеспечена присутствием двух внутренне антиномических эмоционально амбивалентных состояний смешного (юмористического) и печального (трагического), порождающих эффекты катарсиса и инсайта.

13. *Возрастной аспект.* Полнота моделирования возрастной непрерывности образования может быть обеспечена антиномическим

балансовым чередованием процессов интеграции и дифференциации образования сообразно чередованию кризисных и стабильных возрастных периодов, что порождает эффект нивелировки кризисных состояний.

Исходные методологические позиции. Общую методологию исследования составили:

- системно-структурный подход, предполагающий целостное рассмотрение предмета, выявление его разнообразных внутренних и внешних взаимосвязей (Б.Г. Ананьев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, В.А. Сластёнин);

- методологические принципы педагогического исследования (В.И. Гинецинский, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин);

- комплексный подход к пониманию целостной природы человека (И.А. Аршавский, В.П. Зинченко, В.С. Мухина, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, А.А. Ухтомский);

- интеграционный подход к описанию образовательных процессов (В.П. Беспалько, И.А. Зязюн, В.Р. Ильченко, С.Ф. Клепко, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.Г. Разумовский, П.Г. Щедровицкий);

- синергетический подход к гуманитарным исследованиям (В.И. Аршинов, С.П. Капица, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин);

- технологический подход к образовательным процессам (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, А.М. Кушнир, Г.К. Селевко, П.М. Эрдниев).

В исследовании использованы развитые в отечественной философии методологические принципы органического миропонимания (Н.О. Лосский), всеединства (В.С. Соловьёв, С.Н. Трубецкой, П.А. Флоренский), соборности (С.Н. Булгаков, А.С. Хомяков, Д.А. Хомяков, С.С. Хоружий), целостности и полноты реальности бытия (В.В. Розанов, С.Л. Франк). В частности, в основу построения теории моделирования многомерной педагогической реальности была положена методологическая идея *антиномизма* или *антиномического* (или *антиномистического*) *монодуализма* (Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, В.Н.

Лосский, В.И. Несмелов, П.А. Флоренский) как метода познания реальности как «конкретной, полновесной, самодовлеющей полноты» (С.Л. Франк). Эта идея берёт своё начало из определений христианских догматов Вселенских Соборов и из творений Отцов Церкви (Св. Афанасий Александрийский, Св. Василий Великий, Св. Григорий Нисский, Св. Григорий Богослов, Св. Дионисий Ареопагит, Св. Григорий Палама и др.) и продолжается в учении о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского, и учении об автаркии Г.С. Сковороды.

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 конкретно педагогической реальности, и те, в основе которых лежит идея антиномизма и баланса.

К первой группе относятся многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека (В.С. Мухина), многокомпонентная модель педагогической системы (Н.В. Кузьмина), монистическая концепция многомерного развития личности (В.Ф. Моргун), теория дидактических многомерных инструментов (В.Э. Штейнберг). В работе использовались: идея межпарадигмальной рефлексии в познании многомерной педагогической реальности (И.А. Колесникова), идея многослойности скрытой педагогической реальности (И.Д. Фрумин), идея многомерной матричности дидактического инструментария (В.В. Гузеев), идея многокомпонентности профессиональной педагогической позиции (В.П. Бедерханова), идея многокомпонентности педагогического мастерства (И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич).

Ко второй группе относятся: антропологическая концепция со-бытия как «неслиянности и нераздельности двух самостоятельных форм бытия» (В.И.

Слободчиков), идея интедиффии (интеграции + дифференциации) образования (В.Ф. Моргун), психологическая концепция соотношения субъекта и человеческого бытия (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, З.И. Рябикина), принцип совместно-разделённой дозированной деятельности (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Э.В. Ильенков), идеи антиномизма педагогики и онтологической психологии (Р. Винкель, протопресвитер Василий Зеньковский, протоиерей Борис Ничипоров, игумен Георгий (Шестун)), идея применения принципа 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 интегративности и полиморфизма знания (С.Ф. Клепко).

Основной базой исследования являлся **Азовский государственный педагогический лицей** (до 2000 года Азовский экспериментальный социально-педагогический комплекс) станицы Азовская Северского района Краснодарского края. Лицей есть одновременно образовательное и научно-исследовательское учреждение.

Дополнительными базами исследования были:

а) в сфере общего образования: краевая экспериментальная площадка школа № 16 пос. Ильского Северского района (с 2000 по 2005 год); краевая экспериментальная площадка муниципальная гимназия № 54 г. Краснодара (с 2000 по 2002 год); муниципальная экспериментальная площадка школа №24 пос. Уташ города-курорта Анапа (с 2002 года по 2005 год);

б) в сфере среднего профессионального образования: Краснодарский машиностроительный колледж (с 2001 по 2004 год); Вознесенский колледж молочной промышленности (с 2002 по 2003 год); Ейский филиал Кропоткинского юридического техникума (с 2000 по 2001 год);

в) в сфере высшего профессионального образования: Азовское представительство Шуйского государственного педагогического университета; факультет повышения квалификации преподавателей Кубанского государственного университета.

В реализации отдельных направлений исследования участвовали: отдел развития образования и инноватики департамента образования и науки Краснодарского края; кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшей школы и кафедра дополнительного педагогического образования Кубанского государственного университета; кафедра инновационных педагогических технологий (с 2003 года кафедра общей педагогики) Шуйского государственного педагогического университета; Министерство образования Республики Саха (Якутия); научно-методический миссионерский центр при Екатеринодарской и Кубанской епархии; редакция «Народное образование» (г. Москва); НИИ школьных технологий (г. Москва)

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических, эмпирических и экспериментальных **методов исследования**, включающий методы теоретического анализа (сравнительный, ретроспективный, сопоставительный), концептуального моделирования, графического создания логико-смысловых моделей, матричного моделирования, экстраполяции известных теорий на малоисследованные области, абстрагирования при моделировании педагогической реальности, метод аналогий, методы статистической обработки числовых данных, опросы, анкетирование, интервьюирование, частные психолого-педагогические методики (тест-опросник уровня субъективного контроля; тест-опросник изучения ценностных ориентаций М. Рокича; тест-опросник психических состояний Г. Айзенка и др.), авторские методики (тест-опросник выявления уровня доверия, анкета на определения состояния детско-взрослой общности и др.).

Организация и этапы исследования. 1. 1994-1998 гг. При создании Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса

возникла идея построения образовательной концепции комплекса на методологических принципах природосообразности, целостности, всеединства, соборности, антиномизма и разумного баланса. Одновременно с этим при выполнении кандидатской диссертации по теме «Концентрированное обучение как педагогическая технология» возникла идея антиномического сочетания концентрированного и распределённого обучения, которая в диссертации отражена не была.

2. 1999-2001 гг. На основе заявленных методологических подходов создана концепция развития системы непрерывного образования Кубани, теоретические основы которой стали первым вариантом многомерной модели педагогической реальности, состоявшей на тот момент из шести аспектов (выход книги «Непрерывность образования»). Эти теоретические построения стали основой для плана будущей докторской диссертации.

3. 2002-2004 гг. С реорганизацией Азовского педагогического комплекса в педагогический лицей с присвоением статуса экспериментальной лаборатории и научно-исследовательского учреждения начат новый этап научной деятельности, на котором была принята краевая комплексная программа педагогических исследований «Педагогика разумного баланса», основой которой и стала теория моделирования многомерной педагогической реальности. За это время в рамках программы под руководством автора защищены две кандидатские диссертации и выполнено несколько исследовательских проектов: «Школа разумного баланса» (Азовский лицей), «Школа экологии души» (школа № 16 пос. Ильского), «Сочетание технологий концентрированного и распределённого обучения» (гимназия № 54 г. Краснодара, школа №24 пос. Уташ городского курорта Анапа). Одновременно с этим автор был назначен по Краснодарскому краю научным руководителем федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ, а Азовский лицей определён базовой экспериментальной площадкой эксперимента. В результате на основе предложенной теории были созданы и реализованы концепция

профильного обучения в сельской малокомплектной школе и концепция муниципальной модели профильного обучения в сельских школах (выпуск 4-х сборников «Сельская школа Кубани: пути преобразований»).

4. 2005 г. Оформление результатов исследования. Завершение работы и отчёт по программе «Педагогика разумного баланса». Подготовка и издание монографии; систематизация и оформление результатов в виде докторской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые создана теория моделирования многомерной педагогической реальности, базирующаяся на методологических идеях целостности, системности, антиномизма, динамического баланса, позволившая создать матричную модель описания и/или построения многомерной целостной педагогической реальности, обладающей признаком полноты; выявлены инварианты (аспекты, оси) этой модели, каждый из которых основывается на антиномической паре признаков;

- введён в теорию моделирования и сформулирован педагогический принцип разумного баланса, осуществлена экстраполяция этого принципа на все аспекты педагогической реальности;

- уточнено определение понятия «педагогическая реальность» и обоснована идея его использования в качестве основного понятия в теории многомерного моделирования;

- созданы обладающие полнотой классификаторы и тезаурусы для отдельных аспектов педагогической реальности (классификатор и тезаурус многообразия дидактического инструментария учителя, классификатор и тезаурус типов школьной оценки, классификатор типов школьного уклада, классификатор приёмов сгущения учебной информации);

- обоснована возможность органичного непротиворечивого сочетания разных парадигмальных подходов к моделированию многомерной педагогической реальности;

- на основании теории моделирования многомерной педагогической реальности разработан ряд новых педагогических концепций (концепция непрерывного образования, основанная на сочетании интеграции и дифференциации образования, концепция профильного обучения в сельской школе, концепция сочетания явных и «скрытых» факторов образования, концепция роли хронотопа в воспитании), технологий (технология сочетания концентрированного и распределённого обучения, технология сочетания доступности и высокого уровня трудности в обучении, технология моделирования справедливой оценки знаний, умений и навыков), техник (техника графического сгущения учебных знаний, техника моделирования предметно-пространственной среды и знаково-символьной реальности школы).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- экстраполированы на педагогическую науку принятые в отечественной философии принципы органического миропонимания, соборности, целостности и антиномизма;

- создана модель антиномического сочетания внутреннего и внешнего образовательного процесса, основанного на принципе совместно-разделённой дозированной деятельности, выявлена зависимость соотношения этих процессов для различных возрастов;

- выявлены условия антиномического сочетания всех компонентов явной и скрытой педагогической реальности, порождающие эффект органичности (а не механичности) педагогических систем;

- создана порождающая эффект временной непрерывности модель антиномического совмещения внешней и внутренней ритмики педагогического процесса, основанная на синергетической закономерности чередования внутренних состояний устойчивости и неустойчивости педагогической системы;

- создана модель матрицы многообразия организационных форм образования, обеспечивающая инструментальную полноту и оптимальность

антиномического чередования использования дидактических инструментов по всем признакам (метод, способ, режим, этап), создан обладающий полнотой и однозначностью трактовок словарь определений дидактического инструментария;

- выявлены педагогическое содержание и смысл классической для исследований А.А. Ухтомского и М.М. Бахтина идеи хронотопа, обеспечивающих антиномическое сочетание разных «цветов» субъективного времени человека;

- созданы теоретические основы моделирования системы школьной оценки, обладающей признаками полноты и справедливости;

- создана модель антиномического сочетания технологий концентрированного (продолжительного) и распределённого (краткого) обучения, дающая эффекты высокой системности знаний при концентрации и прочности навыков при распределённости;

- создана модель антиномического сочетания доступности и высокого уровня трудности в обучении, порождающая эффект возрастания темпа усвоения навыков;

- выявлены этапы (кодирование, укрупнение и структурирование) и закономерности техники графического уплотнения учебных знаний, осуществлена классификация приёмов этой техники;

- на основании анализа внутренне антиномичных амбивалентных эмоциональных состояний смешного (юмористического) и печального (трагического) создана модель эмоциональной полноты педагогической реальности, порождающая эффекты катарсиса и инсайта;

- выявлено соотношение антиномического чередования процессов интеграции и дифференциации образования сообразно чередованию кризисных и стабильных возрастных периодов, порождающее эффект нивелировки личностных трудностей в кризисные периоды.

Практическая значимость исследования определяется тем, что созданная теория моделирования многомерной педагогической реальности,

позволяет: создавать новые педагогические концепции, технологии и техники; выявлять недостатки полноты в уже разработанных концепциях и технологиях; определять компенсаторные возможности этих концепций и технологий; строить практические модели образовательных систем разных уровней.

Разработанные на основании предложенной теории концепции, технологии и техники позволяют повышать эффективность образовательного процесса по целому ряду параметров, что подтверждается их широким использованием в различных типах образовательных учреждений страны.

Материалы исследования могут использоваться для разработки учебных курсов, спецкурсов, для создания учебников и пособий по педагогическим наукам, что подтверждается эффективностью использования этих материалов при работе с учителями школ и преподавателями вузов и ссузов в условиях программ повышения квалификации и при работе с аспирантами и соискателями.

Монография, публикации в периодических изданиях, сборники, отражающие опыт учителей и исследователей по материалам диссертации могут быть полезны учителям, преподавателям, студентам, аспирантам и соискателям для самообразования и использования в практике. Возможность такого использования подтверждается тем, что промежуточные результаты исследования были использованы в нескольких кандидатских диссертациях, в более чем 60 дипломных работах в двух вузах, в шести грантовых проектах, три из которых стали победителями конкурсов, в работе ряда экспериментальных площадок страны.

Конкретное личное участие автора в получении научных результатов заключается:

- в разработке логики, методологии и этапов организации комплексного исследования моделирования многомерной педагогической реальности;

- в создании комплексной программы педагогических исследований «Педагогика разумного баланса», ведущей идеей которой является идея антиномического моделирования педагогической реальности; это позволило создать и внедрить модель антиномического сочетания концентрированного и распределённого обучения (краевая экспериментальная площадка 54-ая гимназия г. Краснодара, 2000-2002; муниципальные экспериментальные площадки школы хутора Уташ и с. Варваровка Анапского района, 2002-2005), модель благоприятного образовательного уклада (школа № 16 пос. Ильский Северского района, 2000-2005; Ейский филиал Московского государственного открытого университета, 2001-2003; Вознесенский колледж молочной промышленности, 2002-2003), создать и внедрить новые интенсивные образовательные технологии (концентрированное и фреймовое обучение), техники (техника графического уплотнения учебной информации, техника моделирования предметно-пространственной среды и знаково-символьной реальности школы);

- в составлении и научном редактировании ряда книг, сборников, отражающих результаты работы педагогов, участвующих в данном исследовании («Сельская школа Кубани: пути преобразований», выпуски 1-4; «Вестник Азовского педагогического лицея», выпуски 1-12; «Поиск. Педагогический опыт и исследования экспериментальных площадок Кубани», выпуски 1 и 7).

На защиту выносятся:

1. Теория моделирования многомерной педагогической реальности, суть которой состоит в том, что моделирование и/или описание многомерной педагогической реальности обладает признаками полноты и оптимальности, если оно базируется на методологических идеях целостности, системности, антиномизма, динамического баланса, причём антиномическое сочетание педагогических факторов порождает синергетический эффект появления таких новых положительных качеств, какими педагогическая реальность не

может обладать без наличия всей полноты (качество целого не равно сумме качеств частей).

2. Созданная на основании предложенной теории матричная модель описания и/или построения многомерной целостной, обладающей признаком полноты педагогической реальности, в основание которой положены четыре антиномические пары (антиномия внутреннего и внешнего, антиномия общего и частного, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности) и три оси (ось средств, ось содержания и ось времени). Модель состоит из тринадцати инвариантов (осей, направлений), в основе которых лежит своя антиномическая пара: *целевого, процессуального, системно-содержательного, темпорального, инструментального, учебно-содержательного, хромотопического, оценочного, организационно-содержательного, организационно-временного, уровневого, эмоционального и возрастного аспектов.*

3. Сформулированный автором принцип разумного баланса, обеспечивающий пространственную, временную (темпоральную) и содержательную полноту педагогической реальности, позволяющий непротиворечиво использовать в моделировании различные парадигмальные подходы в педагогике и органично сочетать рациональные (педагогика-наука) и интуитивные (педагогика-искусство) факторы педагогической реальности. Принцип имеет различные формулировки для различных аспектов:

- *процессуальный аспект*: антиномический принцип совместно-разделённой дозированной деятельности обеспечивает процессуальную полноту моделирования образования, что происходит путём антиномического чередования внутреннего и внешнего образовательного процесса; это выражается в балансе образовательных процессов (социализация, индивидуализация, самореализация), образовательных режимов (пассивный, экстраактивный, активный и интерактивный), ролей ученика (обучаемый, учащийся, учащий) или воспитанника (воспитуемый,

воспитывающийся, воспитывающий), ролей педагога (воздействие, взаимодействие, поддержка);

- *системно-содержательный аспект*: полнота и оптимальность моделирования педагогических систем обеспечивается антиномическим соединением всех компонентов явной (цели, содержание, средства, педагог, ученик, оценка) и скрытой (предметно-пространственная среда, уклад, живая культура и живая традиция) педагогической реальности, что порождает эффект органичности (а не механичности) системы и способности к саморазвитию;

- *темпоральный аспект*: метро-ритмическая полнота моделирования педагогического процесса обеспечивается антиномичным совмещением внешней и внутренней ритмики процесса, основанном на чередовании состояний устойчивости и неустойчивости педагогической системы, что порождает эффект временной непрерывности; при этом метро-ритмическая модель построения различных учебных периодов (учебный день, учебная неделя, учебный семестр, учебный год) $ABCA'B'C'+naуза$ повышает эффективность учебного процесса, так как в ней органично сочетается эффект незавершённых задач Б.В. Зейгарник с синергетическим эффектом прерывания процесса (в нашей модели – учебного) в состоянии устойчивого равновесия;

- *инструментальный аспект*: инструментальная полнота и оптимальность моделирования образовательного процесса обеспечивается антиномическим чередованием использования дидактических инструментов по всем признакам учебного процесса (метод, способ, режим, этап), что создаёт матрицу многообразия организационных форм образования, позволяющую учителю (преподавателю) самостоятельно моделировать новые дидактические инструменты;

- *учебно-содержательный аспект*: полнота моделирования учебного содержания образовательного процесса может быть обеспечена антиномическим сочетанием общего и специального (профильного,

профессионального) образования; на муниципальном уровне она обеспечивается созданием полного спектра внутришкольных (однопрофильных и многопрофильных, внутриклассных и межклассных) и межшкольных сетевых (равноправная сеть, иерархическая сеть, ресурсный центр) моделей профильного обучения, на внутришкольном уровне она обеспечивается антиномическим чередованием концентрированного профильного и распределённого общего образования, чередованием пребывания во временном и постоянном коллективах, а для малокомплектных школ чередованием разновозрастного и разновозрастного обучения;

- *хромотопический аспект*: полнота смыслов субъективной педагогической реальности обеспечивается антиномическим сочетанием разных «цветов» времени в хромотопе, создающем эффект причастности к вечному; полнота событийности педагогической реальности ученика обеспечивается полнотой целей (планов), принятых им, незаполненность педагогической реальности целями приводит к исчезновению в хромотопе компонента настоящего, а сама педагогическая реальность заполняется деятельностью, которая определяется понятием «педагогическая суэта»;

- *оценочный аспект*: моделируемая система оценивания знаний, умений и навыков обладает полнотой, если она обеспечена антиномическим чередованием качественных признаков оценки (вычитательной и накопительной, динамической и статической, соответствия и развития); организационно полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием разных функций текущей оценки (обязательности оценивания базового уровня и добровольности оценивания повышенного уровня), при этом сочетание различных функций оценки взаимно компенсирует недостатки каждой отдельной функции, что порождает эффект справедливости системы оценки;

- *организационно-содержательный и организационно-временной аспекты*: антиномическое сочетание технологий концентрированного и

распределённого обучения порождает эффект высокой системности знаний при концентрации и эффект прочности навыков при распределённости, что обеспечивает технологическую полноту моделирования образовательного процесса и взаимно компенсирует недостатки каждой отдельной технологии;

- *уровневый аспект*: уровневая полнота при моделировании образовательного процесса обеспечивается антиномическим сочетанием классического для дидактики принципа доступности Я.А. Коменского и принципа обучения на высоком уровне трудности Л.В. Занкова; смена доступности и трудности при чередовании разных когнитивных дистанций (коротких при доступности и длинных при трудности) внутри зоны ближайшего развития позволяет соединять состояния успеха и развития, что порождает синергетический эффект резкого возрастания темпа усвоения знаний, умений и навыков без перегрузок и нарушения классического принципа последовательности;

- *эмоциональный аспект*: эмоциональная полнота педагогической реальности обеспечивается антиномическим сочетанием двух эмоционально амбивалентных состояний смешного (юмористического) и печального (трагического), порождающих эффекты катарсиса в воспитании и инсайта в обучении;

- *возрастной аспект*: полнота возрастной непрерывности образования обеспечивается антиномическим чередованием процессов интеграции и дифференциации образования сообразно чередованию кризисных и стабильных возрастных периодов в онтогенезе, что порождает эффект нивелировки кризисных периодов; этот эффект достигается за счёт того, что в кризисные возрастные периоды развития человека доминируют процессы интеграции в образовании, а в стабильные периоды – процессы дифференциации.

4. Реализованные на практике педагогические проекты, основанные на теории моделирования многомерной педагогической реальности («Школа разумного баланса», «Школа экологии души», «Модель непрерывного

образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения», «Профильное обучение в сельской малокомплектной школе», «Муниципальная модель профильного обучения в сельской школе», «Сетевая модель профессионального педагогического образования»).

5. Разработанные автором на основе теории моделирования многомерной педагогической реальности педагогические концепции (концепция непрерывного образования, основанная на сочетании интеграции и дифференциации образования, концепция профильного обучения в сельской школе, концепция сочетания явных и «скрытых» факторов образования, концепция роли хронотопа в воспитании), технологии (технология сочетания концентрированного и распределённого обучения, технология сочетания доступности и высокого уровня трудности в обучении, технология моделирования справедливой оценки знаний, умений и навыков), техники (техника графического сгущения учебных знаний, техника моделирования предметно-пространственной среды и знаково-символьной реальности школы).

Апробация концептуальных положений и внедрение результатов исследований в практику. Ход и результаты исследования отражены в научных и учебных изданиях; в докладах соискателя на международных, всероссийских, региональных научных, научно-практических конференциях, форумах, чтениях и семинарах (Арзамас, 1999; Армавир, 1993; Владимир, 2005; Краснодар, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005; Минск, 1992; Москва, 2001, 2002, 2003, 2004; Обнинск, 1995; Орёл, 1995, 2004, 2005; Сергиев Посад, 2003; Шуя, 1999, 2002; Якутск, 2003; Ярославль, 2002).

Результаты исследований использовались в процессе преподавания курсов психолого-педагогической антропологии, общей педагогики, педагогического мастерства, современных образовательных технологий, православной педагогики на факультете повышения квалификации преподавателей Кубанского государственного университета, в Краснодарском краевом институте дополнительного педагогического

профессионального образования, в Азовском представительстве Шуйского государственного педагогического университета, а также при проведении семинаров для руководителей и учителей Краснодарского края, Ивановской области, Республики Саха (Якутия), при проведении семинаров для преподавателей ряда ссузов и вузов Краснодарского края (Краснодар, Анапа, Тихорецк, Брюховецкая, Ейск, Армавир, Абинск, Тимашевск, Каневская, Горячий Ключ, Темрюк и др.). Идеи исследования реализованы в концепции развития системы непрерывного образования Кубани (2001), в результатах федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ по Краснодарскому краю (2002-2004), в работе ряда школ, являющихся краевыми и муниципальными экспериментальными площадками. Результаты исследования используются в работе научно-методического миссионерского центра при Екатеринодарской и Кубанской епархии РПЦ.

Диссертация состоит из введения, трёх глав и заключения. В **первой главе** представлен обзор концепций и моделей, послуживших аналогами или основой созданной матричной модели многомерной педагогической реальности. Во **второй главе** приведена и описана теория и практика моделирования многомерной педагогической реальности во всех её аспектах. В **третьей главе** представлен анализ эффективности использования многомерной модели педагогической реальности. В диссертации имеется 132 рисунка, 44 таблицы и 13 диаграмм. Библиографический список включает 316 источников. В **приложениях** к диссертации представлены методические рекомендации по реализации отдельных направлений исследования, включающие описание некоторых технологий, техник, проектов.

1. Теоретические предпосылки создания теории моделирования многомерной педагогической реальности

1.1. Педагогическая реальность как предметность и её многомерность

Предмет педагогики как науки многозначен, многослоен и изменчив, что доказывает анализ этой предметности. 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.

Таблица 2

Основные определения предмета педагогики

Источник	Определение предмета педагогики
<i>Волкович В.А.</i> Педагогика-наука перед судом её противников. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1909. – 48 с.	«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. – 448 с. (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).
<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., Слостёнин В.А.</i> Педагогика. – М.: Просвещение, 1981.	«Предмет педагогики – воспитание человека человеком» (С. 20).

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

<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. – 496 с.	«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. – 497 с.	«Предмет педагогики – это воспитание как особая функция общества» (С. 8).
<i>Харламов И.Ф.</i> Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.	«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).
<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, протоиерей.</i> Православная педагогика. – Самара: Самарский информационный концерн, 1998. – 576 с.	«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. – 672 с.	«В конце 20 века именно образование выдвинулось как ведущая категория для характеристики предмета педагогики» (С. 111). «Педагогика изучает образование, разворачивающееся как в организованных условиях (семья, школа, система учебных заведений), так и в сочетании со

	стихийными факторами» (Там же). «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 индивидуально-личностного развития» (там же).
<i>Подласый И.П.</i> Педагогика. Уч. пособие. – В 2-х кн. Кн. 1. – М.: Владос, 1999. – 516 с.	«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. – 176 с.	«Педагогика призвана раскрыть сущность, закономерности и тенденции развития педагогического процесса» (С. 12).
<i>Кушнир А.М.</i> Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. – 2001. - № 1. – С. 50-65.	«Предметом педагогики являются закономерные отношения (зависимости) аксиоматики природного устройства человека и эффективности учебно-воспитательных действий» (С. 62).
<i>Краевский В.В.</i> Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. – 256 с.	«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. – 512 с.	«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. Ни одного из указанных авторов не упрекнёшь в том, что он дал неверную формулировку. 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, так как существует огромное количество так называемых 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 деятельности, отношения, процесса, системы и т.д., оно должно включать их в себя, должно их делать подмножествами, оставляя поле педагогической науки **о-гранич-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 стороны, – 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 не нескольких сот электронных ресурсов. Их анализ свидетельствует, что в научных текстах (а их мы анализировали в первую очередь) чаще всего это понятие употребляется безо всякого разъяснения, без толкования, как само собой разумеющееся, не требующее определения. 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. Принимаем 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 семантический анализ понятия «реальность». Обратимся к словарям. Так, на электронном портале «Глоссарий.ру: словари по общественным наукам» мы находим определение: «Реальность – *все* сущее; весь мир в многообразии его форм: материальный мир, объективно существующий в действительности (объективная реальность) и мир, создаваемый индивидуальным сознанием (субъективная реальность)». «Большая советская энциклопедия» определяет реальность как «*все* 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 «*все* воспринимаемое нами посредством наших чувств, находящееся в пространстве и времени». Обратим внимание на тот факт, что во всех этих толкованиях присутствует определительное местоимение «*все*». В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова реальность определяется как

«объективно существующее явление, действительность, факт»². Этимологически слово происходит от латинского *realis* – действительный, вещественный, от корня *rě-* (*rēs* – вещь). В русском языке в виде прилагательного «реальный» слово появилось в 11-ом номере «Московского вестника» за 1828 год³, а в виде прилагательного «реалистичный» с 1864 г. Присутствует в большинстве славянских языков: «реальність» (укр.), «рэальнасць» (белорусск.), «реалност» (болг.), «reálnost» (чешск.), «realność» (польск.) и др. Имеется во всех западноевропейских языках: «réaliste» (франц.), «Realist» (нем.), «realist» (англ.) и др. Однокоренными словами русского языка являются *реализовать*, *реализация*, с одной стороны, и *реализм*, *реалистический*, с другой стороны.

Чтобы глубже понять термин целесообразно выстроить синонимический и антонимический ряды. Так, «Словарь синонимов русского языка» нам предлагает ряд синонимов: «1. действительность, *явь*, факт, существенность; 2. осуществимость, выполнимость, *возможность*, достижимость»⁴. Антонимы к слову реальность таковы: нереальность, невозможность, невероятность, недостижимость, фантастика. 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»⁵. Таким образом, понятие «реальность» очевидно шире понятия «действительность». По этой причине мы отдаём предпочтение ему.

² Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Т. 3 – М.: ТЕРРА, 1996. – С. 1304.

³ Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. – М.: Рус. яз., 1993. – С. 102.

⁴ Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л.А. Чешко. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 369, 466.

⁵ Миронова М.Н. Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. - № 3. – С. 35.

Примеры успешного использования понятия «реальность»: использование В.С. Мухиной концептуального понятия «исторически обусловленные реальности существования и развития человека»⁶, введение В.И. Слободчиковым в качестве «предмета психологии»⁷ понятия «субъективная реальность». Для психологии как науки и её разделов (в частности, психологии развития человека), он продуктивно вводит новое понимание их объекта и предмета:

Таблица 3

Объект и предмет психологии как науки (по В.И. Слободчикову)

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

«Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов»⁸. И психология, и 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»⁹. *Человеческая реальность* (синонимы: «человек как реальность»,

⁶ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. – С. 80.

⁷ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 8.

⁸ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 26.

⁹ Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. - № 4. – С. 11.

«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 (если, конечно, человек не родился инвалидом). «Телесное бытие человека есть его характеристика как индивида»¹⁰. 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»¹¹. С возрастом «каждая новая стадия закрывает прежние степени свободы развития, которыми обладает организм»¹². Объективность телесной реальности состоит в том, что человек объективно 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*.

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»¹³. 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

¹⁰ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 168.

¹¹ Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. – 2005. - № 12. – С. 15.

¹² Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 349.

¹³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 159.

практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит своё высшее выражение в рефлексии»¹⁴. Этой части человеческой реальности соответствует душевная реальность человека, которая «соотносима с описанием человека как субъекта»¹⁵. 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, за что стоит нести жертвы. Духовное бытие, таким образом, начинается и существует там, где начинается освобождение 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»¹⁶.

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,

¹⁴ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. – М., 1994. – С. 5.

¹⁵ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 168.

¹⁶ Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Слово. Православный образовательный портал (<http://www.portal-slovo.ru>).

образ мира, психологическое воспоминание, состояние человека: например, сон, бодрствование, аффект, – даже личность»¹⁷. 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»¹⁸. «Функциональный орган – не морфологическое, а энергийное образование»¹⁹. 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 является обязательным и бесповоротным (и навык, и совесть можно 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 происходит два процесса: *обязательный* процесс уменьшения степеней свободы морфологических (телесных) органов от рождения (максимум телесной свободы) до 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.

¹⁷ Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. – 2002. – № 10 (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

¹⁸ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 372.

¹⁹ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 79.

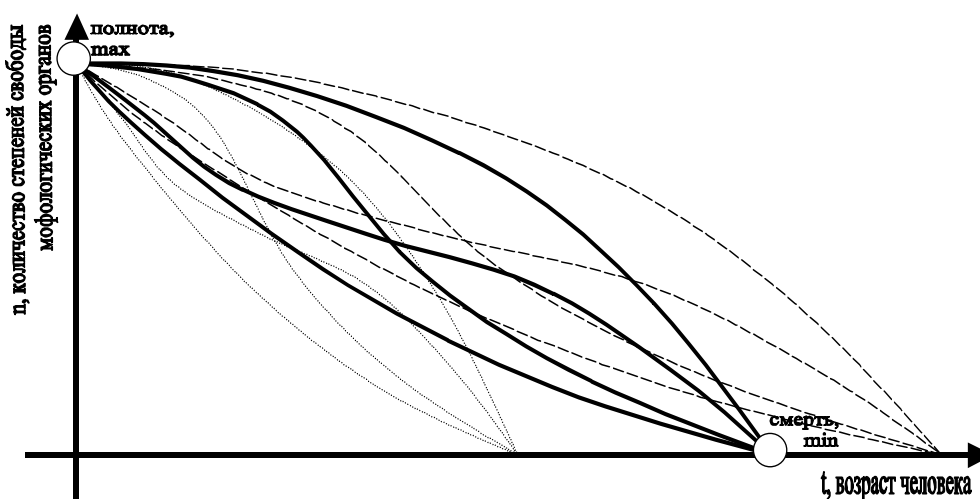


Рис. 1. График возможных состояний телесной реальности человека в течение жизни

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

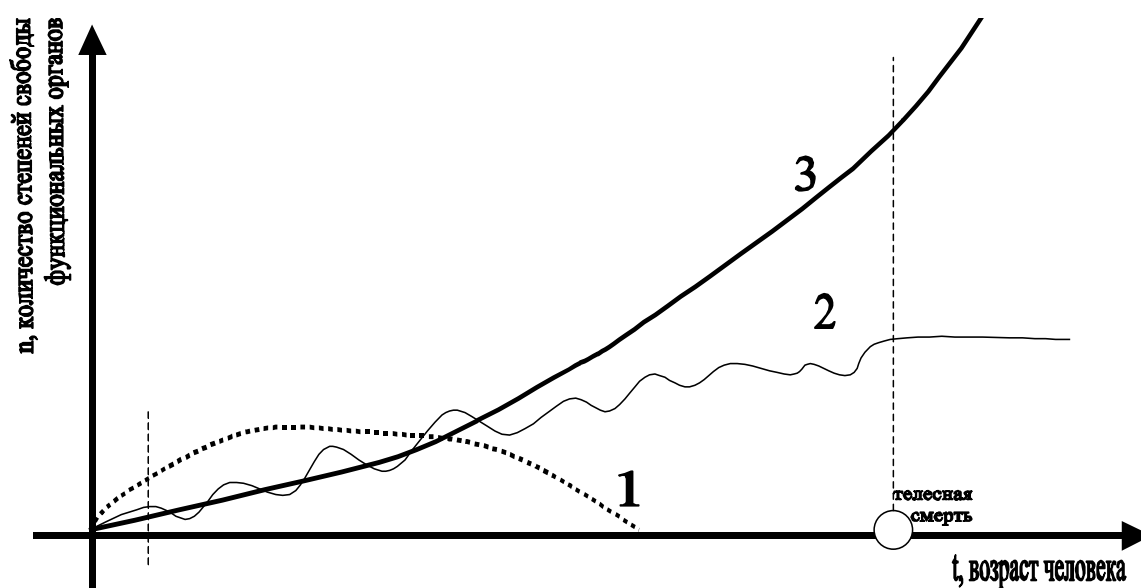


Рис. 2. График возможных состояний душевно-духовной реальности человека в течение жизни

Очевидно, что все три варианта графика на начальном этапе возрастающие (на рисунке 2 – до первой вертикальной пунктирной линии), что соответствует первому периоду жизни человека – раннему детству. В это время обретение 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 рис. 2. соответствует жизни человека, не принявшего на себя эту 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 не прерванного душевно-духовного роста (спасения).

График 2 (тонкая сплошная линия) соответствует наиболее часто встречающемуся типу человека, в жизни которого были и падения (точки максимумов на графике, моменты утери обретенных функциональных органов, например, совести), и подъёмы (точки минимумов на графике, моменты раскаяния в содеянном).

С.С. Хоружий определяет²⁰ перечисленные состояния как: 1) противоестественное (зависимое, страстное, одновекторно направленное к низшему), 2) естественное (многовекторное) и 3) сверхъестественное (свободное, бесстрастное, одновекторно направленное к высшему, синергичное).

²⁰ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. Аскетическое учение о человеке в богословском и философском освещении. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – С. 99.

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

Сведём всё выше изложенное в схему.

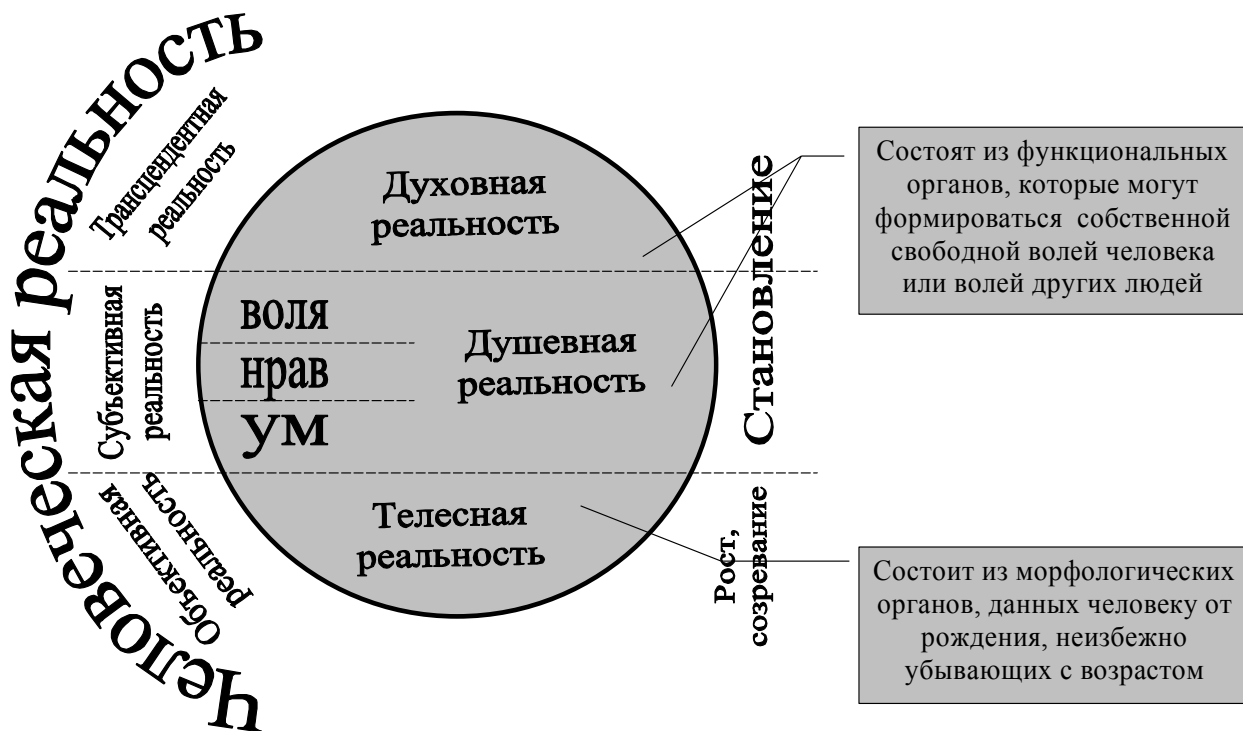


Рис. 3. Структура человеческой реальности

Совершенно очевидно, что привычные для педагогики понятия «знания», «умения» и «навыки» являются обозначениями обретаемых (формируемых) функциональных органов, а понятия «обучение», «воспитание», «образование» обозначают основные процессы обретения (формирования) этих органов. Обретение и формирование функциональных органов есть становление человека, а «образование – это путь и форма становления целостного человека»²¹. 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.

²¹ Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 3. – С. 9.

Таким образом, под педагогической реальностью мы понимаем совокупность процесса становления целостного человека и всех факторов, на этот процесс влияющих. Мы не стали вслед за В.И. Слободчиковым употреблять здесь понятие «образование» из-за его неоднозначности 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.

Таблица 4

Возможное определение предметности педагогики и её разделов

Дисциплина \ Знания	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 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»²². Соглашаясь с делением педагогической реальности на три части (термин «ипостаси», видимо, здесь не вполне корректен), мы полагаем, что разумно в качестве критерия этого 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 (Божественную)²³. 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

²² 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

²³ Подробнее см.: Шпаков А.Э., Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Монография. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. – 204 с.

говорить применительно к педагогической реальности о многообразии её структуры, состоящей из *педагогической объективной реальности, педагогической субъективной реальности и педагогической трансцендентной реальности.*

1.2. Идея многомерности в педагогике

Создание теории моделирования многомерной педагогической реальности на изложенных выше методологических основаниях потребовало подробного анализа существующих психолого-педагогических теорий и концепций, основывающихся на идеях многомерности и антиномизма. Этот анализ позволил выявить теоретические основания и подходы для теории моделирования.

В поисках аналогий в работе исследованы существующие *многомерные подходы в психолого-педагогических исследованиях.* Далее в этой главе мы представляем обзор концепций и моделей, в которых присутствуют идеи многомерности и антиномизма (парадоксальности), положенные в основу исследования. Мы намеренно уделили разное внимание разным идеям. Широко известные идеи и концепции представлены обзорно и выборочно. Малоизвестные идеи подробно. Обзор избирательный: представлены только те идеи, которые напрямую повлияли на создание нашей теории.

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

Наглядная сторона исследования во многом обеспечена использованием **концепции многомерных дидактических инструментов В.Э. Штейнберга** как одной из продуктивных теорий создания целостных и системных образовательных продуктов. Результаты, полученные В.Э. Штейнбергом, дают возможность компактного описания, анализа и

наглядного представления большинства концепций и идей, представленных в диссертации. Поэтому мы и начинаем обзор прикладной концепцией В.Э. Штейнберга, несмотря на то, что в исследовании её роль вспомогательна.

В основу его концепции положено педагогическое изобретение дидактических многомерных инструментов. Согласимся с автором концепции 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»²⁴. Иную педагогическую практику 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»²⁵. 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»²⁶. Мы полностью согласны с автором в том, «что результатом урока должен быть некий сгусток, экстракт знаний в виде свёрнутого образа, способного к развёртыванию»²⁷.

По В.Э. Штейнбергу, конкретная реализация дидактического многомерного инструмента, представление знаний на естественном языке в виде образа-модели — это *логико-смысловые модели* (ЛСМ). Они «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и

²⁴ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. — С. 12-13.

²⁵ Там же. — С. 13.

²⁶ Там же. — С. 20.

²⁷ Там же.

учебной деятельности»²⁸. 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 «соллярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

Общий вид таких моделей (по В.Э. Штейнбергу) таков²⁹:

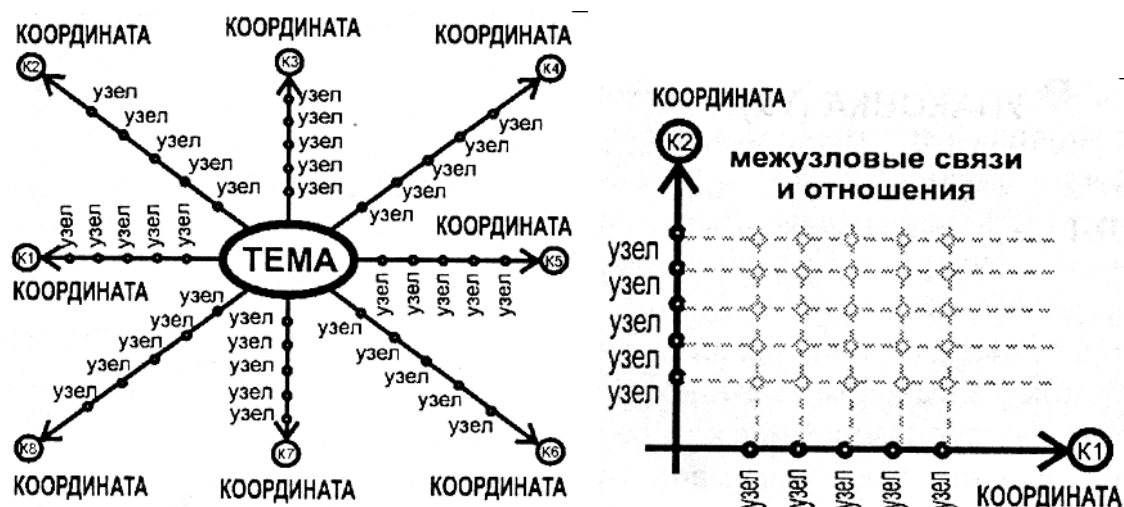


Рис. 4. Структура логико-смысловых моделей (по В.Э. Штейнбергу)

Сочетание этих двух моделей позволяет создать достаточно универсальный координатно-матричный каркас опорно-узлового типа. Он имеет следующий общий вид³⁰:

²⁸ Там же. – С. 22.

²⁹ Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 14-15.

³⁰ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – С. 96.

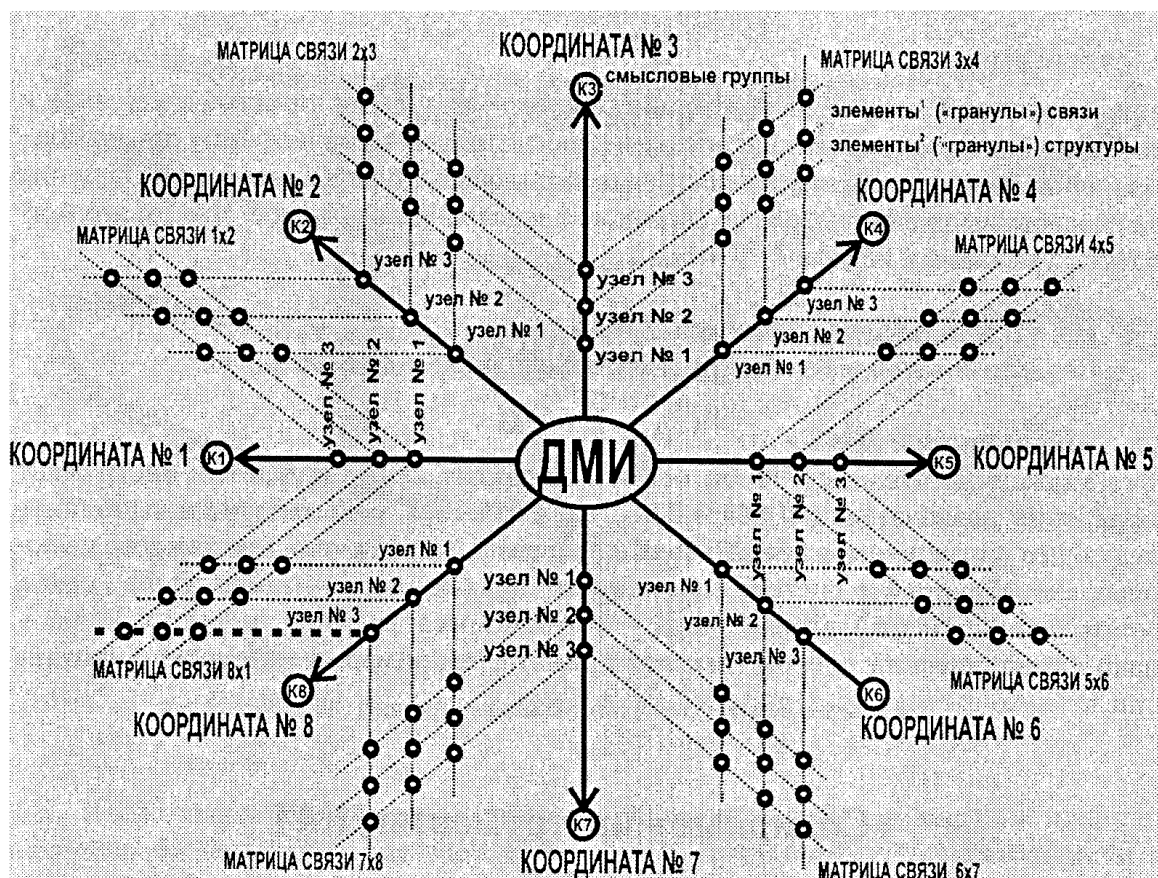


Рис. 5. Структура координатно-матричного каркаса опорно-узловой типа
(по В.Э. Штейнбергу)

Включение дидактических многомерных инструментов в педагогическую и исследовательскую деятельность позволяет сделать так, 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. Познавательная 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»³¹.

³¹ Там же. – С. 106-107.

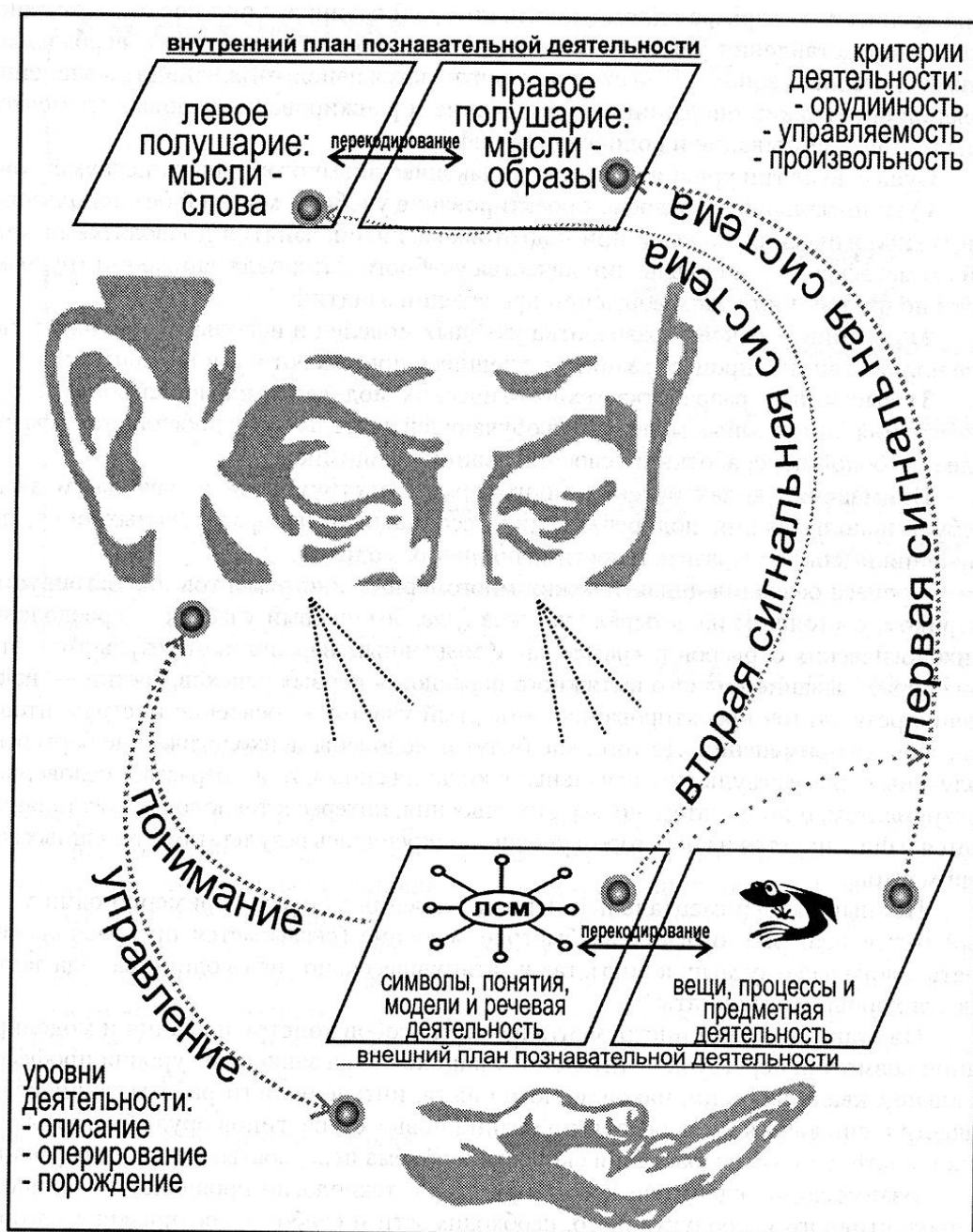


Рис. 6. Схема познавательной деятельности (по В.Э. Штейнбергу)

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 свойств³² ДМИ. А именно:

Таблица 5

Основные свойства ДМИ (по В.Э. Штейнбергу)

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 визуальную 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	

Применение ДМИ за 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. Штейнберга³³. Другие

³² Штейнберг В.Э. «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. – 2002. - № 2. - С. 206-207.

³³ Там же. – С. 127-296.

публикации³⁴ 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.

Поскольку в тексте исследования мы будем неоднократно обращаться к идеям В.Э. Штейнберга, то считаем возможным этот фрагмент не описывать детально.

1.2.2. 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 выделяет четыре стороны педагогического процесса: «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.

³⁴ 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.

<...>

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»³⁵.

В цитируемой работе Н.В. Кузьминой пока нет устоявшегося понятия «педагогическая система» и оно по тексту время от времени смешивается с понятием «педагогический процесс».

Впоследствии в её работах выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года³⁶ (переиздана в 2002 году³⁷), в которой мы уже находим определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»³⁸. 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»³⁹. 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»⁴⁰:

³⁵ Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – С. 10.

³⁶ Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980.

³⁷ Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

³⁸ 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.

³⁹ Там же.

⁴⁰ Там же. – С. 13.

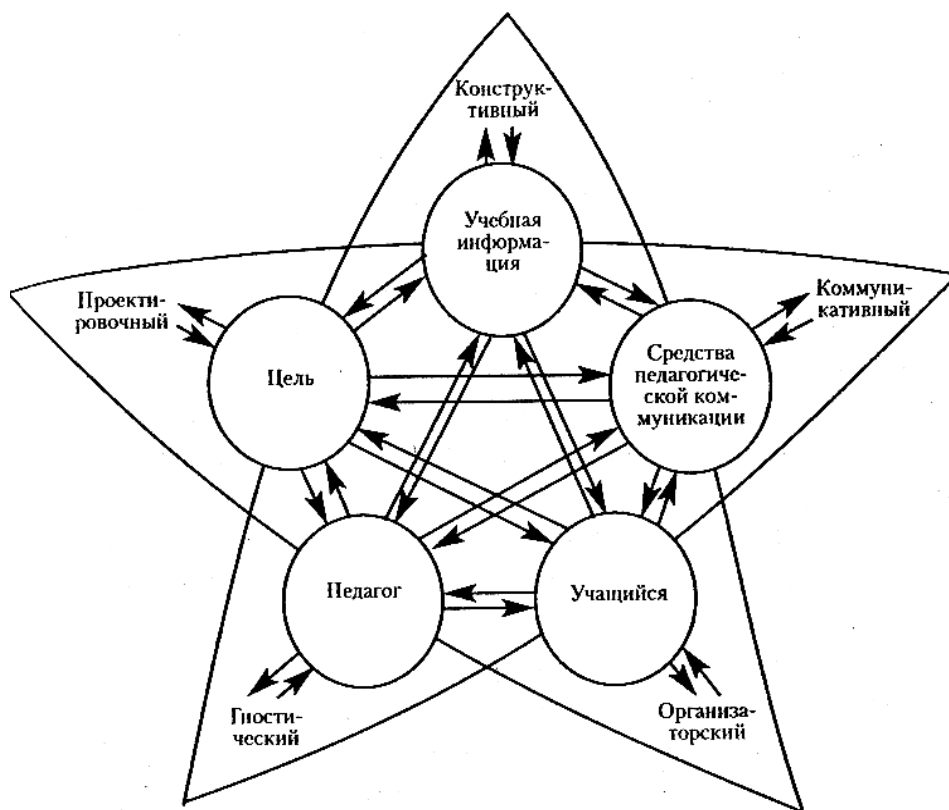


Рис. 7. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

«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»⁴¹.

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

⁴¹ Там же. – С. 16.

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»⁴². В 80-90-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была положена в основание множества диссертационных исследований. Большинство исследователей отмечают полноту данной модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую не полноту пяти компонентов системы. Он замечает, 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»⁴³. 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 так⁴⁴:

⁴² Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 13-14.

⁴³ 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 Михайлова В.А., 2000. – С. 23.

⁴⁴ Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – С. 145.



Рис. 8. Состав структурных компонентов педагогической системы

А состав функциональных компонентов обрёл следующий вид⁴⁵:



Рис. 9. Состав функциональных компонентов педагогической системы

Попробуем два последних рисунка свести в один по образцу того, как это было сделано Н.В. Кузьминой для пятикомпонентной модели (рис. 7).

⁴⁵ Там же. – С. 151.

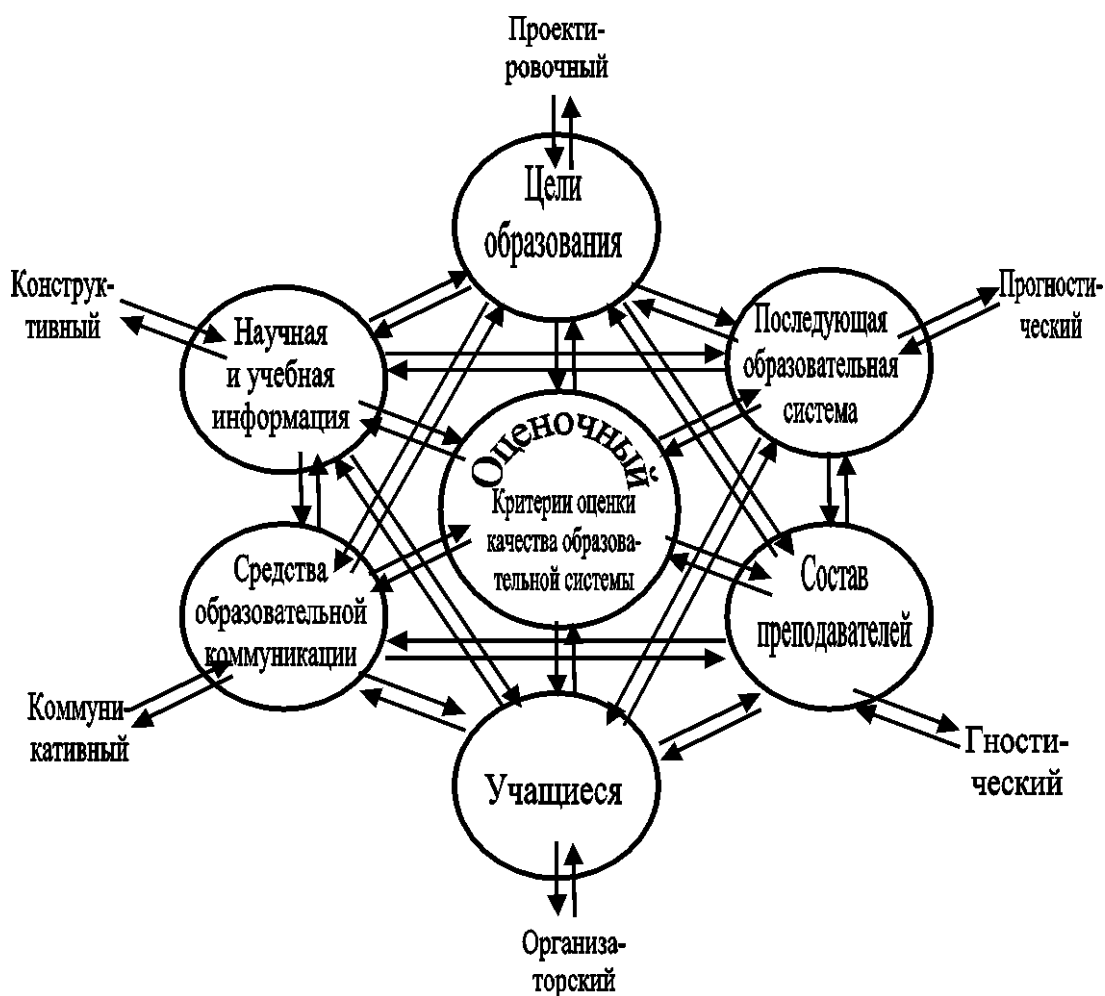


Рис. 10. Уточнённая модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

В таком виде данную модель можно считать завершённой и полной.

В разные годы на базе данной 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 количество таких моделей 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.

В конце 70-х начале 80-х годов Н.В. Кузьмина разработала ряд моделей 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.

А. 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 задач⁴⁶.

Таблица 6

Структура деятельности школьного учителя

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 задачами (анализировать, упрощать, усложнять).

Приведём структуры деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем.

⁴⁶ Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 59.

Б. Структура деятельности руководителя факультета⁴⁷.

Таблица 7

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 совершенствование 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.

⁴⁷ Там же – С. 201-203.

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.

В. Структура деятельности куратора⁴⁸.

Таблица 8

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 ее в дальнейшем. 5) Опирается на психологическую теорию. 6) Учитывать в деятельности рекомендации педагогической теории. 7) Формулировать новые педагогические задачи.
Проектировочные умения	1) Проектировать воспитательную работу на весь период 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.

⁴⁸ Там же. – С. 203-204.

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.

Г. Структура деятельности преподавателя⁴⁹.

Таблица 9

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.

Д. Структура учебной деятельности студента⁵⁰

Таблица 10

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 скорочтения. 6) Формулировать гипотезы, намечать пути их проверки. 7) Производить анализ, синтез, обобщение, перенос центральных идей в изучаемом тексте.

⁴⁹ Там же. – С. 204-205.

⁵⁰ Там же. – С. 205-206.

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 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.

Е. Функциональные элементы индивидуальной педагогической деятельности. Эта модель⁵¹ была предложена Н.В. Кузьминой в конце 80-х годов в период её интенсивного сотрудничества с Всесоюзным НИИ профтехобразования⁵².

⁵¹ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 37

⁵² См.: то же. – 167 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

Таблица 11

Гностический элемент	Гностический (Гн.) (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для ее продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным.
Проектировочный элемент	Проектировочный (Пр.) элемент включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» — предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется 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 ее предъявления, деятельности учащихся, связанной с ее усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи.

Ж. Элементы функционального решения образовательных задач. Эта модель — пример поздних прикладных исследований Н.В. Кузьминой, связанных с созданием ею новой научной отрасли — акмеологии⁵³. Принципиально то, что эта многомерная модель является уже семикомпонентной.

Таблица 12

Оценочный элемент	Учитывающий, что конечный результат зависит от того, что само решение образовательных задач, подчиненных достижению целостной образовательной системой общих искомых результатов может быть высоко-, средне-, малопродуктивным. В таком случае необходимо решать, за счет каких именно элементов системы это происходит. Это может быть обусловлено несформированностью любого из далее перечисляемых элементов.

⁵³ Кузьмина (Головки-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – С. 149-150.

Гности- ческий элемент	Включает действия субъектов по исследованию образовательной ситуации. Гностическая деятельность является наиболее продуктивной, если субъект не упускает из виду образ результата и именно те структурные элементы, которые мы называли ранее, и взаимосвязи между ними.
Прогно- стичес- кий элемент	Связанный с прогнозированием, как результаты текущей деятельности скажутся при входе выпускника в последующую образовательную систему, в какой мере обеспечат ему продуктивное саморазвитие.
Проектиро- вочный 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.
Конс- структив- ный элемент	Включает действия, связанные с решением предстоящих задач на предстоящем занятии таким образом, чтобы они продвигали учащегося к достижению главного искомого результата в нем самом.
Коммуни- кативный 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.
Органи- затор- ский элемент	Включает действия, связанные организацией: предъявляемой учебной информации; взаимодействия с ней учащихся (их анализа, синтеза, обобщения, переноса); деятельности и поведения, своего и учащихся, подчиненных достижению искомых результатов.

3. 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. Объем данной работы не позволяет сделать полный их обзор. Но одной из самых интересных и неожиданных моделей последних лет, стала классификация педагогических фобий и маний, предложенная сочинскими исследователями Ю.С. Тюнниковым и М.А. Мазниченко. Результаты данного исследования почти одновременно появились в нескольких педагогических изданиях⁵⁴. Мы приводим сводную классификацию педагогических фобий и маний, приведённую указанными авторами в разных изданиях, поставив их в таблице в виде сопряжённых пар.

⁵⁴ 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.

Таблица 13

Классификация педагогических фобий и маний

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	Идеаломания
	Фобия несостоятельности, фобия превосходства учащихся	Мания величия
	Фобия критики	Мания судить
	Фобия конфликтов	Уступкомания
	Фобия ответственности	Обвинениемания
	Фобия юмора	Мания строгости
	Фобия воспитания	Учёбомания
	Фобия непонятности	
		Мания преследования
Организаторская	Фобия индивидуальной работы с учащимися	Коллективомания
	Фобия обратной связи	
	Фобия активности учащихся	
	Фобия самостоятельности учащихся	Запретомания
	Фобия новых ситуаций	
	Фобия отдыха	
Конструктивная	Фобия метода (технологии)	
	Фобия инноваций	
	Фобия «трудного» класса или «трудного» учащегося	
Гностическая	Фобия теоретических знаний	Мания собственного опыта
	Фобия неправильного понимания смысла инновационной технологии	

Естественно, что данный перечень прикладных исследований школы Н.В. Кузьминой далеко не полон. Он мог бы стать предметом специальной монографии. Мы привели данный обзор в качестве примера продуктивности идеи многомерной модели.

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

Таблица 14

Этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой

	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 в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе	Употребляет понятие «образовательная система»
Структурные и функциональные компоненты		1. Цель		1. Цели образования
		Проектировочный		
	1. Содержание информации	2. Учебная информация		2. Научная и учебная информация
		Конструктивный		
				3. Последующая образовательная система
		Прогностический		
	2.Преподаватель	3. Педагог		4. Состав преподавателей
		Гностический		
	3. Учащийся	4. Учащийся		5. Учащиеся
		Организаторский		
	4. Средства передачи информации	5. Средства педагогической коммуникации		6. Средства образовательной коммуникации
		Коммуникативный		
				7. Критерии оценки качества образовательной системы
				Оценочный

Теория Н.В. Кузьминой позволила определить две из четырёх базовых осей нашей матричной модели многомерной педагогической реальности (ось средств, ось содержания) и определить ряд её внутренних аспектов

(системно-содержательного, инструментального, учебно-содержательного и оценочного).

1.2.3. Монистическая концепция многомерного развития личности

В.Ф. Моргуна

Большинство внутренних аспектов нашей матричной модели были определены благодаря анализу **монистической концепции многомерного развития личности В.Ф. Моргуна**.

Более двадцати лет назад появилась первая публикация⁵⁵ 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, обладающая высоким уровнем полноты описания природы личности человека. Структура природы личности или, как пишет В.Ф. Моргун, «онтологизация структуры деятельной личности»⁵⁶ предполагает определение таких пяти инвариантов личности:

- 1) пространственно-временные ориентации (на прошедшее, 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).

⁵⁵ 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.

⁵⁶ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. – 1992. - № 2. – С. 29.

Эти инварианты были определены В.Ф. Моргуном в публикациях⁵⁷ 1984-87 годов. Они взаимосвязаны между собой 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 до М.М. Бахтина было бы упоминание имени А.А. Ухтомского. Приведём эту векторную диаграмму по публикации⁵⁸ 1986 года.

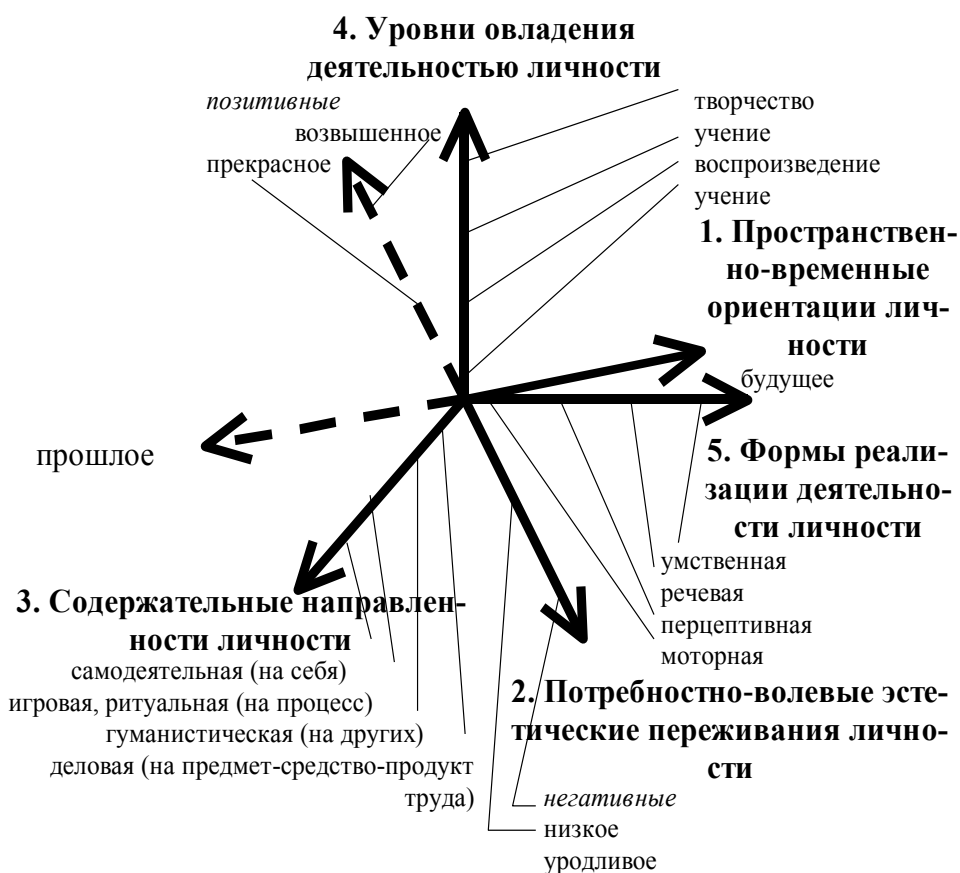


Рис. 11. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (векторная диаграмма)

⁵⁷ 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 multimetristism // Abstracts of VIII International congress of logic, methodology and science. – Vol. 5. – Part 3. – Moscow: Nauka, 1987. – P. 433-435.

⁵⁸ Моргун В.Ф. Схема монистической структуры личности // Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986. – С. 70.

Рассмотрим, что понимает автор под каждым из инвариантов.

1. *Пространственно-временные ориентации личности* «складываются из соотношения локализаций личности в *прошлом, настоящем и будущем*» и «задаются разрешением противоречия между бытием и небытием материальных и духовных носителей личности – тела человека, знавших его людей, его деяний и творений»⁵⁹.

2. *Потребностно-волевые переживания личности* «можно представить в виде соотношения *отрицательных* (низменное, безобразное), *амбивалентных* (трагическое, комическое) и *положительных* (прекрасное, возвышенное) чувств»⁶⁰.

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-результативное 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)»⁶¹.

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*»⁶².

⁵⁹ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. – 1992. - № 2. – С. 29.

⁶⁰ Там же.

⁶¹ Там же.

⁶² Там же. – С. 31.

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)»⁶³.

На основании анализа изложенных выше пяти инвариантов В.Ф. Моргун даёт собственное определение личности. Приведём более поздний, уточнённый вариант его формулировки: «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»⁶⁴.

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

$$«L = B \cdot \mathcal{E} \cdot C \cdot Y \cdot \Phi, \text{ где}$$

L – личность, B – временная локализация, Э – эмоциональные переживания, C – содержательная направленность, Y – уровень усвоения, Ф – формы реализации деятельности личностью»⁶⁵.

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 полна. Приведём круговую диаграмму⁶⁶.

⁶³ Там же. – С. 32.

⁶⁴ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Уч. пособие. – Полтава, 1995. – С. 9-10.

⁶⁵ Там же. – С. 10.

⁶⁶ Там же. – С. 12.



Рис. 12. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (круговая модель)

Воспользуемся техникой построения дидактических многомерных инструментов В.Э. Штейнберга⁶⁷ для создания логико-смысловой модели, изображающей многомерную структуру личности по В.Ф. Моргуну. В качестве основы структуры возьмём его опорно-узловую систему координат.

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

⁶⁷ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – 304 с.



Рис. 13. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (многомерная логико-смысловая модель)

Если графически эту 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.

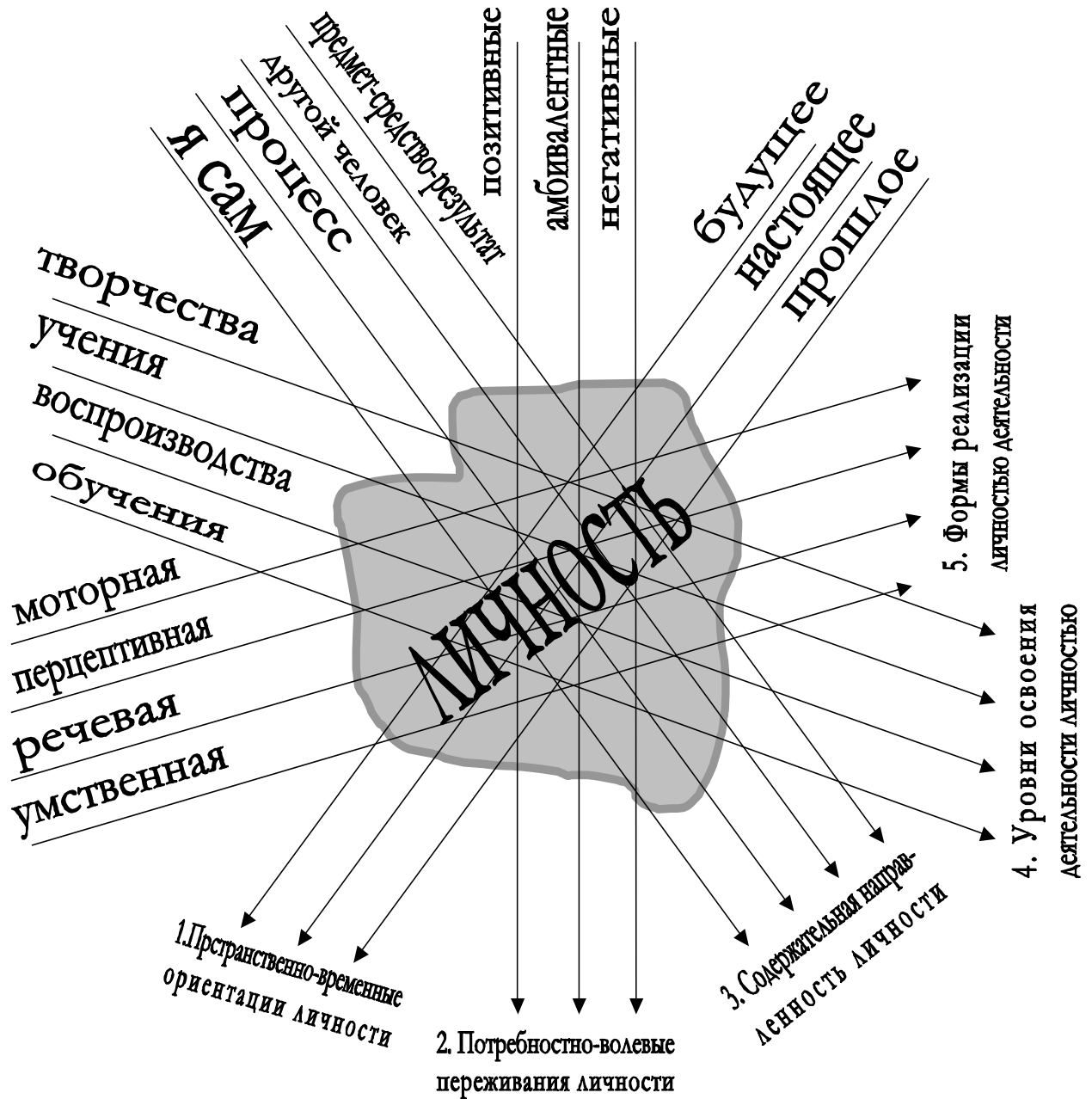


Рис. 14. Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (многогранная координатно-матричная модель)

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

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

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

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

но это вопрос дальнейшей разработки теоретических положений концепции.

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

1. 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)»⁶⁸. 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)»⁶⁹. 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

⁶⁸ Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. – 1992. - № 2. – С. 33.

⁶⁹ Там же. – С. 34.

группируются на: инструментальные; демонстрационные; вербальные и нейропсихологические»⁷⁰.

Автор сводит данный массив знаний в круговую диаграмму⁷¹:

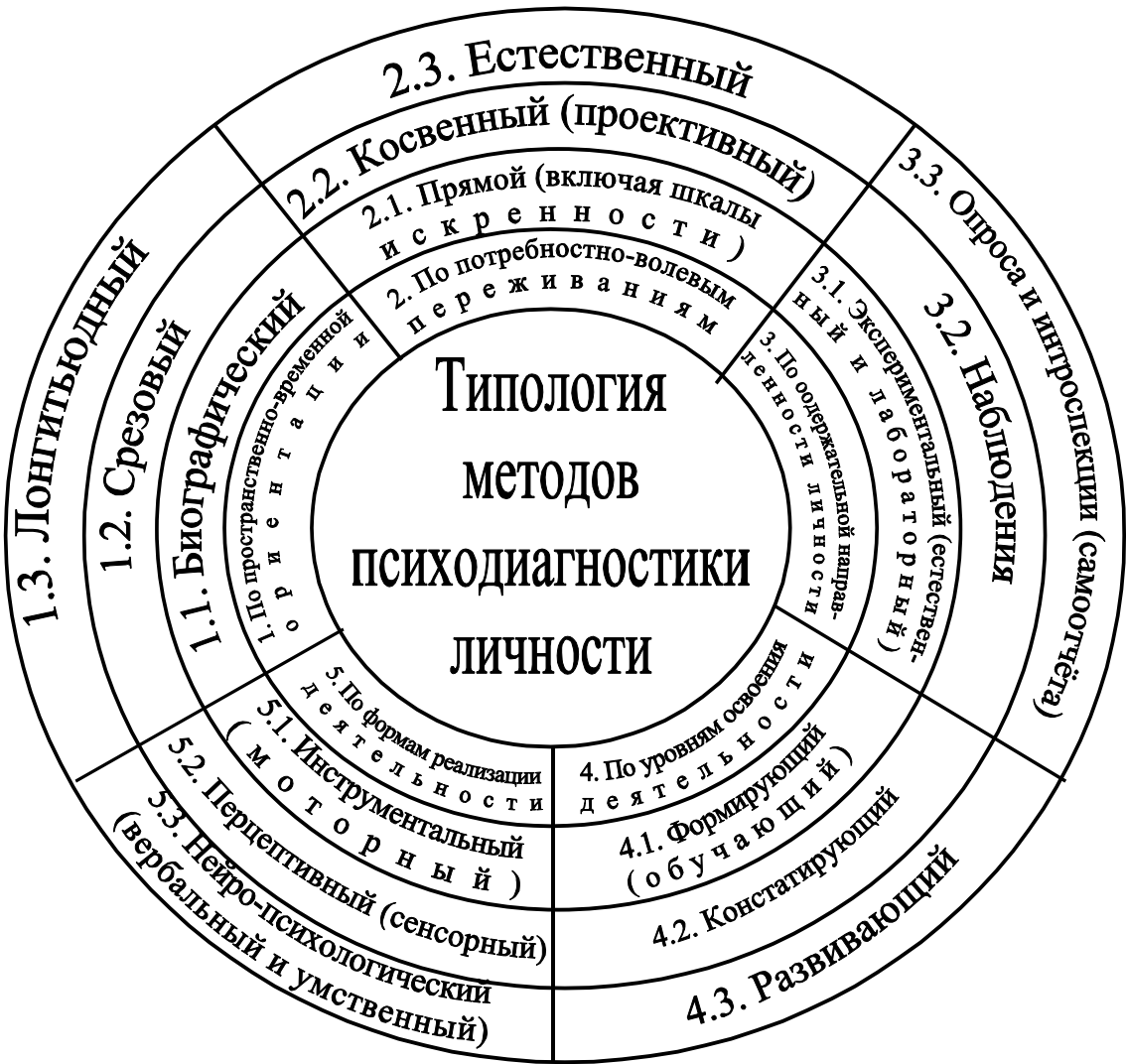


Рис. 15. Схематическое изображение типологии методов психодиагностики (по В.Ф. Моргуну)

В изобретенной 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 сразу предсказаны, а после детально разработаны:

⁷⁰ Там же.

⁷¹ Там же. – С. 35.

- метод анализа документов и собеседования с абитуриентами педвузов⁷²;
- метод многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации⁷³;
- опросник определения реального, желаемого и фантастического бюджетов времени человека⁷⁴;
- методика исследования мотивации любви⁷⁵ и др.

2. Периодизация развития личности. Продолжая начатое в 1980-х годах⁷⁶ 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 года⁷⁷. Она выглядит так⁷⁸:

⁷² 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.

⁷³ Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. – Полтава, 1997. – 16 с.

⁷⁴ Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. – Полтава: Оріяна, 2002. – 24 с.

⁷⁵ Моргун В.Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности // Семья и личность. Ч. 1. – М.: МГУ, 1986. – С. 237-252.

⁷⁶ Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: МГУ, 1981. – 84 с.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ Приводится по: Рибалка А. В. Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. – 2003. - № 20(68). – С.14 вкладьша.

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

Рис. 16. Схематическое изображение многомерной периодизации развития личности по В.Ф. Моргуну

В середине 90-х годов появляется ставшая известной периодизация развития личности В.И. Слободчикова⁷⁹. Разночтений в интерпретации кризисных и стабильных периодов жизни человека между В.Ф. Моргуном и В.И. Слободчиковым мы находим немного, но подходы двух исследователей принципиально различны, как различны и таблицы, отражающие периодизацию. Так, в основе деления жизни человека на периоды В.Ф. Моргун – временные ориентации и содержательные направленности, а у В.И. Слободчикова – «базисные общности, или ступени развития субъектности»⁸⁰. Соответственно у В.И. Слободчикова жизнь человека

⁷⁹ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. - № 5.

⁸⁰ 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.

поделена на пять периодов-ступеней и в общем таблица периодизации выглядит так⁸¹:

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

Рис. 17. Схема периодизации развития человека в онтогенезе
(по В.И. Слободчикову)

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга, «благодаря» наличию государственных границ между Россией и Украиной, резко снизившему научные связи между научными школами) приводит к мысли о том, что это разные грани одного подхода. На процесс онтогенеза человека каждый учёный смотрел разными глазами и таблицы они построили по разным основаниям. Попробуем их свести воедино, построив «ленту жизни» от рождения до смерти, разумеется без соблюдения временного масштаба.

⁸¹ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. – М., 1994. – С. 64.

Периоды онтогенеза человека по В.Ф. Моргуну																				
Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее				Общение с оптимистической ориентацией на будущее				Самодетальность с ностальгической ориентацией на прошлое												
Родовой кризис	Кризис новорождённости	Кризис новорождённости	Младенчество	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость	Кризис взрослости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость	Кризис жизни
Оживление				Одушевление				Персонализация				Индивидуализация				Универсализация				
Ступени развития субъективности по В.И. Слободчикову																				

Рис. 18. Сопоставление периодизаций развития человека в онтогенезе
В.Ф. Моргуна и В.И. Слободчикова

Разночтения, как видно, приходятся только на первый год жизни человека.

3. Интегративная структура многомерного интеллекта личности.

Участвуя в крупномасштабном исследовании, проводимом сотрудниками научно-методического центра интеграции содержания образования АПН Украины под руководством академика В.Р. Ильченко, В.Ф. Моргун разработал модель развития интеллекта человека. В рамках этой работы им была предложена базирующаяся на многомерной концепции развития личности интегративная структура многомерного интеллекта личности. Она выглядит следующим образом⁸²:

⁸² 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

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. 19

Схематическое изображение интегративной структуры многомерного интеллекта личности (по В.Ф. Моргуну)

Одним из результатов этого исследования стала формулировка вначале предварительного определения *интегративного мышления* (менталитета): «интегративное мышление – это мышление, которое объединяет все операции мышления, которое объединяет все операции мышления (дедукцию, абстракцию, рефлексия, структурирование, систематизацию, обобщение в понятии или теории и т.п.) и, в широком смысле, объединяет все операции и функции мышления»⁸³. Автор подходит к определению *целостного мышления*, которое, по его мнению, «объединяет пять интегративных механизмов мышления – транспективность, эмотивность, содержательность, многоуровневость, полимодальность – в соответствии с

основными закономерностями природы и человеческого мышления: сохранения, направленности и периодичности движения»⁸⁴.

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

4. 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 авторскую полную их типологию⁸⁵.

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. Самодеятельная	4.3. Творчество	5.3. Рече-мыслительная
Отсрочивание аффектов	Симпатизм Идеализация	Уход от себя Диссоциация Ограничение «Я» Изоляция Эгоцентризм	Фантазия	Вербальная реформуляция Рационализация Интеллектуализация
Фоном выделены основные адаптивные механизмы, которые чаще всего встречаются в психологической литературе				

Рис. 20

Типология адаптивных психологических механизмов в многомерной структуре личности (по В.Ф. Моргуну)

⁸⁴ Там же. – С. 30.

⁸⁵ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Уч. пособие. – Полтава, 1995. – С. 79.

5. Классификация криминальных типов. В том же исследовании авторы, опираясь на концепцию многомерной структуры личности, приводят собственную типологию противоправной личности⁸⁶.

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 Рецидивист-мститель	2.1. Негативные Мазохист («кающийся грешник»)	3.1. Деловая Грабитель Мошенник	4.1. Обучение Делинквентный тип	5.1. Моторная «Золотые руки» (карманный вор, медвежатник)
1.2. На настоящее Ситуативный тип	2.2. Амбивалентные Холодно-бездушный тип	3.2. Коммуникативная Насильник Развратник	4.2. Воспроизведение Криминолоид-исполнитель	5.2. Перцептивная Наводчик-наблюдатель («на стрёме»)
1.3. На будущее Идейный рецидивист	2.3. Позитивные Садист	3.3. Самодетельная Вандал Аутоагрессор (членовредительство, суицид)	4.3. Творчество Лидер-вожак (наиболее опытный и квалифицированный тип)	5.3. Рече-мыслительная Отвлекающий красноречивый Генератор криминальных идей

Рис. 21. Типология криминальных типов на основе многомерной концепции личности (по В.Ф. Моргуну)

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 однобокости крайностей, категоричности мнений и узости трактовок. И в стремлении к этому я могу считать Владимира Фёдоровича Моргуна своим учителем (ещё со студенческой скамьи) и причисляю себя к полтавской психолого-педагогической школе академика И.А. Зязюна и профессора В.Ф.

⁸⁶ Там же. – С. 91.

Моргуна, у которых учился и с которыми поддерживаю тёплые отношения и научные контакты без малого четверть века.

Четыре из пяти инвариантов этой концепции определили соответственно четыре инварианта (аспекта) нашей матричной модели (уровневый, эмоциональный, хронотопический и организационно-содержательный).

1.2.4. Типология личности по А.М. Кушнiru

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

А.М. Кушнir⁸⁷ предлагает использовать следующие полярные оси-шкалы:

- шкала ценностной направленности личности (в наличии данной оси модель совпадает с моделью В.Ф. Моргуна), на которой противопоставлены альтруизм (направленность на других) и эгоизм (направленность на себя);
- шкала продуктивности личности, на которой противопоставлены реальные производство и потребление;
- шкала деятельности, на которой противопоставлены самостоятельность и зависимость в деятельности.

Соотношение ценностной направленности на себя и на других, самостоятельности и зависимости в деятельности, производства и потребления уникальны для каждой личности. В то же время это соотношение достаточно легко описать и измерить.

⁸⁷ Лекция А.М. Кушнirа в НИИ школьных технологий в 1998 году.

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

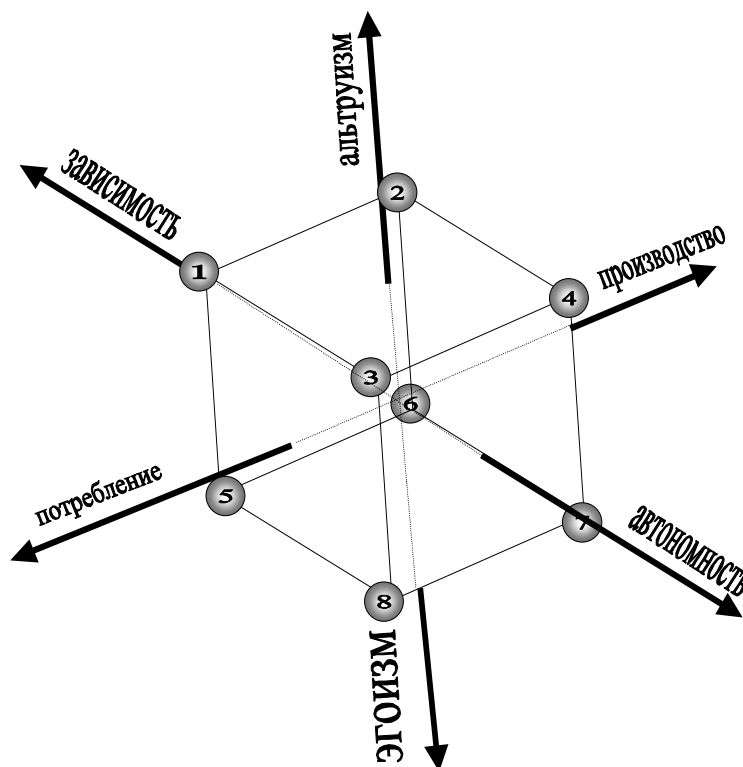


Рис. 22. Многомерная модель классификации типов личности
(по А.М. Кушнiru)

Типология крайних типов личности тогда будет следующей:

- 1) зависимый альтруист-потребитель;
- 2) зависимый альтруист-производитель;
- 3) автономный альтруист-потребитель;
- 4) автономный альтруист-производитель;
- 5) зависимый эгоист-потребитель;
- 6) зависимый эгоист-производитель;
- 7) автономный эгоист-потребитель;
- 8) автономный эгоист-производитель.

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

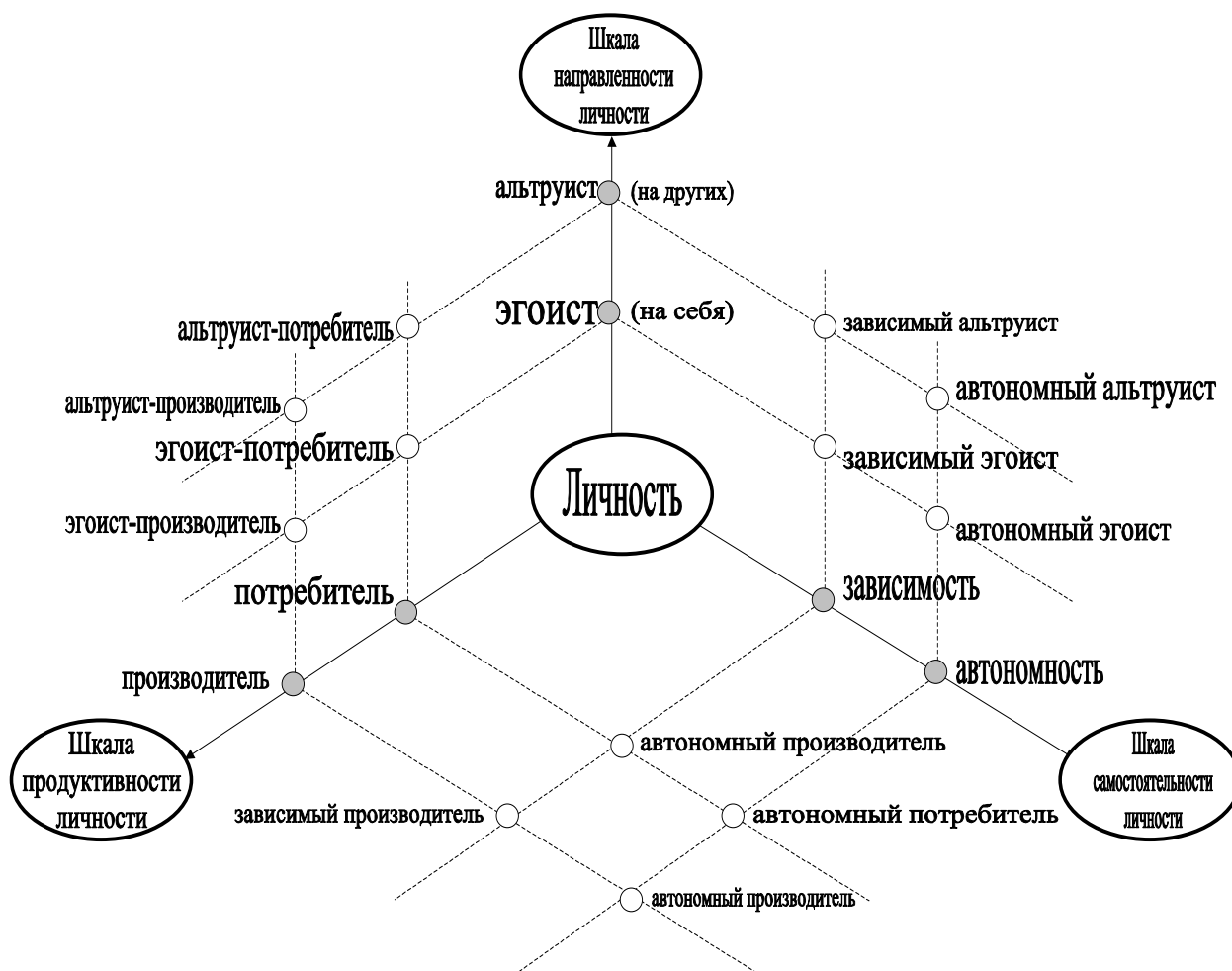


Рис. 23. Логико-смысловая модель классификации типов личности
(по А.М. Кушнису)

Полагаем, что прикладные возможности применения данной модели широки и перспективы её использования весьма продуктивны.

1.2.5. 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»⁸⁸. 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»⁸⁹.

1. 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»⁹⁰. 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 трудовой деятельности, для обустройства своей обыденной жизни – дом, место работы, отдыха и духовной жизни»⁹¹. 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)»⁹². В нашем исследовании мы покажем роль и значение вещей-знаков и вещей-символов в педагогической

⁸⁸ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. – 1997. - № 1. – С. 12.

⁸⁹ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. – С. 80.

⁹⁰ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 2002. – С. 10.

⁹¹ Там же. – С. 13.

⁹² Там же. – С. 14.

реальности школы. Значимость мира вещей велика, ибо он является продолжением человека и пространством его становления. Распространяя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности и составляет предмет новой отрасли педагогики, которую можно определить как **педагогическую проксемику**.

2. 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»⁹³. Распространяя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности и составляет предмет отрасли педагогики, которую можно было бы определить как **педагогическую семиотику**.

3. Реальность природного мира. «Природная реальность для человека всегда была условием и источником его жизни, жизнедеятельности, особым предметом антропоморфного отношения, источником познания и поэзии»⁹⁴. 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**.

4. 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»⁹⁵. Для педагогической реальности этот аспект интересен в первую очередь тем, что предметом исследования

⁹³ Там же. – С. 16.

⁹⁴ Мухина В.С. Близнецы. – М.: Народное образование, 1997. – С. 577.

⁹⁵ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. – С. 581.

является соотношением 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, выделенных В.С. Мухиной.

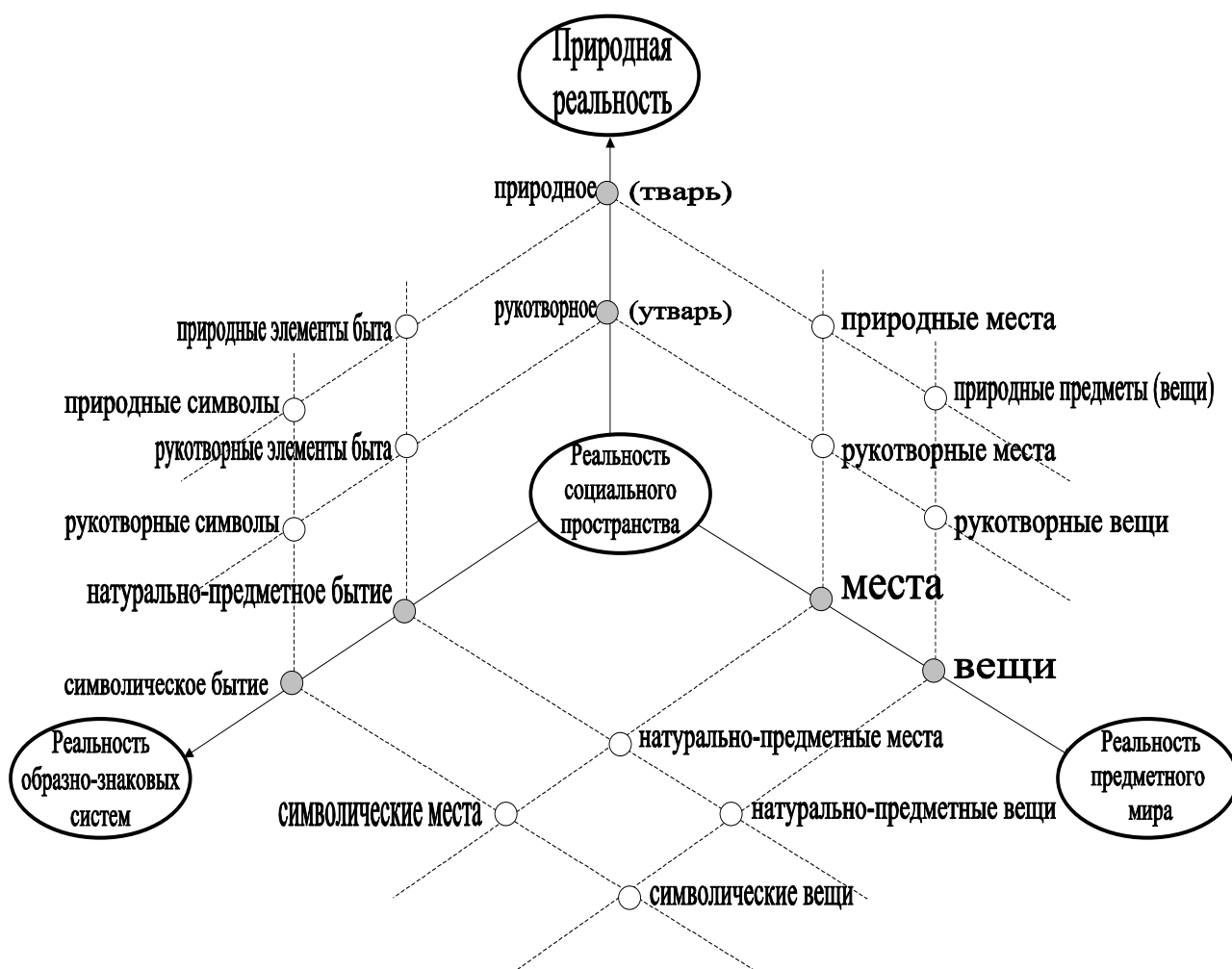


Рис. 24. Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека (по В.С. Мухиной)

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 руководством⁹⁶, в продуктивности прикладных исследований, в том числе и педагогических, сомневаться не приходится. Ниже мы приводим ориентировочную «карту» возможных будущих перспективных педагогических исследований, которые могли бы вполне являться частью школы В.С. Мухиной.

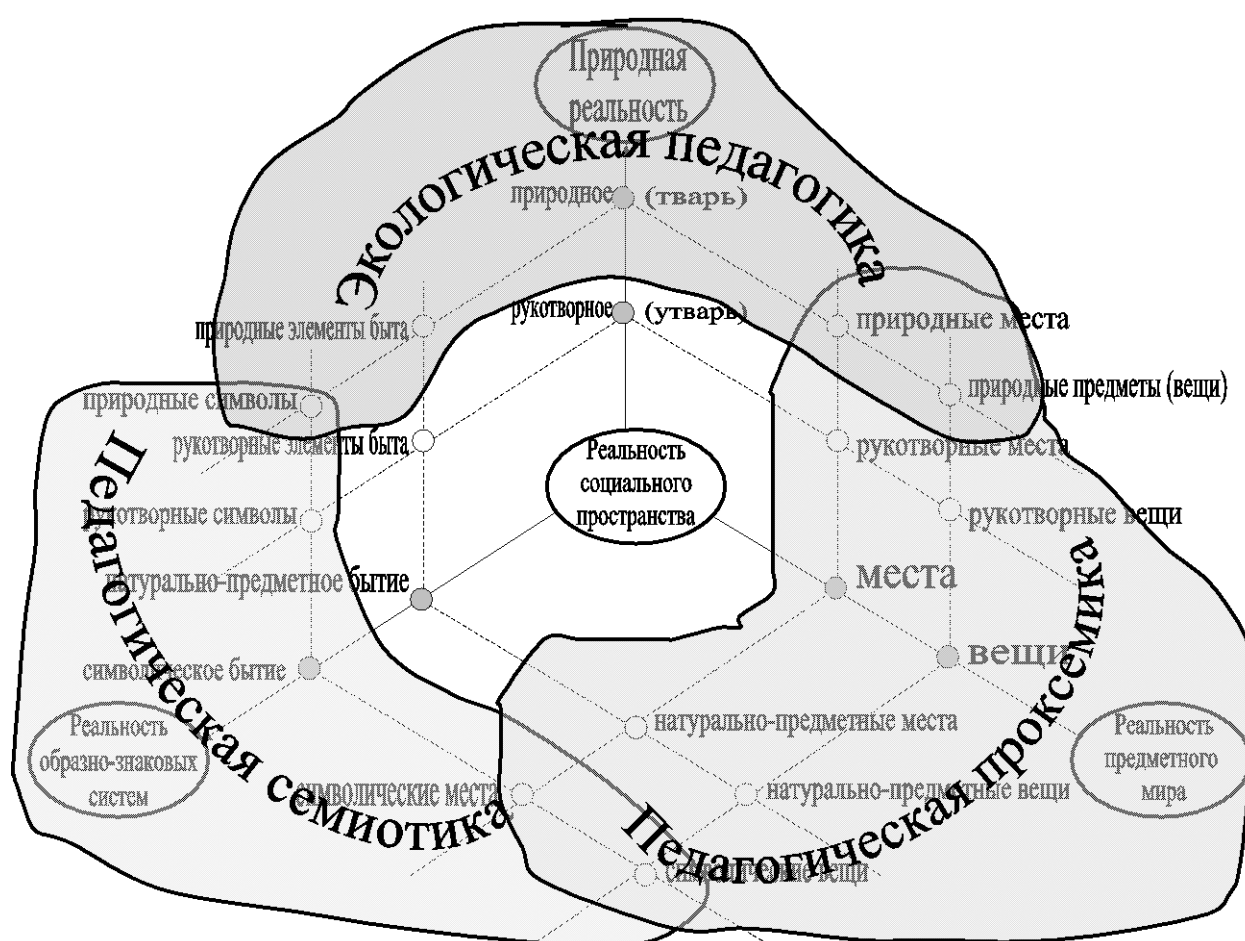


Рис. 25. Перспективные направления исследований

Нам концепция В.С. Мухиной позволила дополнить системно-содержательный аспект нашей модели и определить его внутреннюю структуру.

* * *

⁹⁶ Мухина В.С., Счастлива Т.Н. Кафедра психологии развития факультета педагогики и психологии МПГУ // Развитие личности. – 1999. – № 4. – С. 4-11.

Анализ многомерных концепций и моделей Н.В. Кузьминой, В.Ф. Моргуна, В.С. Мухиной, А.М. Кушнера и В.Э. Штейнберга подтверждает высокий уровень продуктивности идеи многомерности как для фундаментальных, так и для прикладных исследований в области психолого-педагогической науки.

1.3. Идея антиномизма в педагогике

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

...ασυγχύτως, ατρέπτος, αδιάρετος,
αχωρίστως.⁹⁷

*Из определения IV Вселенского
Халкидонского Собора*

Magnum est posse se stabiliter figere in
coniunctione oppositorum⁹⁸.

Николай Кузанский

«Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом не сходны, причем 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»⁹⁹. А.И. Осипов как и другие ведущие богословы в качестве вероучительного аргумента истинности христианства показывает, что существует «логическая невыводимость христианских истин из иудейских,

⁹⁷ (гр.) «... неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».

⁹⁸ (лат.) «Великое дело – быть в состоянии и твёрдо укрепиться в единении противоположностей».

⁹⁹ *Осипов А.И.* Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. – М.: Студия «Духовное образование», 2002.

языческих, философских и религиозных представлений»¹⁰⁰. А именно в формулировках основных христианских догматов присутствует то, что Нильс Бор называл «нетривиальными суждениями». Напомним, что Н. Бор как один из создателей 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 те суждения, для которых противоположные утверждения являются так же 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. Таковыми являются 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»¹⁰¹. 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»¹⁰² 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

¹⁰⁰ Там же.

¹⁰¹ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. – М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. – С. 134.

¹⁰² Глаголев С.С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. – 1983. - № 10. – С. 238.

которую можно войти в просторы, обычно недостижимые и даже незамечаемые»¹⁰³. «Догмат δόγμα (от гр. думать, полагать, верить) – мысль, вполне утвердившаяся в человеческом сознании, ставшая твёрдым убеждением человека, а также определившееся твёрдое, неизменное решение человеческой воли»¹⁰⁴. На наш взгляд, словосочетание «догматическая педагогика» является положительным и продуктивным. 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 одним из признаков догматизма – антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность, но тогда уточним, что нам импонирует мысль Григория Померанца, выказанная 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» ввел немецкий философ И. 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 неразрешимое, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении

¹⁰³ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. – М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. – С. 117.

¹⁰⁴ Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. изд. – М.: Концерн «Возрождение», 1992. – С. 752.

антиномии путем приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума для того, чтобы мы могли прийти к созерцанию богооткрывающейся реальности»¹⁰⁵.

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», – утверждается 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»¹⁰⁶.

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 «соединилось в двух естествах неслитно, неизменно, нераздельно и неразлучно»¹⁰⁷. 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* познаваемого, так что соединением ни сколько не нарушается различие двух

¹⁰⁵ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. – Киев: Путь к истине, 1991. – С. 122.

¹⁰⁶ Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС А.И. Осипова Основное богословие. Выпуск 1. – М.: Студия «Духовное образование», 2002.

¹⁰⁷ Поснов М.Э. История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). – Брюссель: Жизнь с Богом, 1964. – С. 419.

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»¹⁰⁸. 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»*¹⁰⁹.

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 остается для нас совершенно недоступным. Мы должны утверждать оба эти положения одновременно и сохранять их антиномичность как критерий благочестия»¹¹⁰. Или: «Для святого Григория Паламы <...> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли – Троица,

¹⁰⁸ Цит. по: *Аверкий (Таушев), архиепископ. Семь Вселенских Соборов.* – Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. – С. 69.

¹⁰⁹ *Св. Дионисий Ареопагит. Божественные имена. Послание к Тимофею* // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. – Киев: Путь к истине, 1991. – С. 30.

¹¹⁰ *Лосский В.Н. Боговидение.* – М.: АСТ, 2003. – С. 162.

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 остается нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий – не "превыше имен", 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»¹¹¹.

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.

Эта антиномичная методология во многом 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 истина есть **антиномия**, и не может не быть

¹¹¹ Там же. – С.169-170.

таковою»¹¹². «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»¹¹³.

«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**»¹¹⁴.

В других своих работах отец Павел данную 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 все 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 предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»¹¹⁵.

¹¹² Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М.: Правда, 1990. – С. 147.

¹¹³ Там же.

¹¹⁴ Там же. – С. 153.

¹¹⁵ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.1. – М.: Мысль, 1994. – С.40.

«Единство во множестве называется идеей. Полюсы, являющие идею, будучи неразрывны, в то же время и взаимопротивоположны. 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. сверх-чувственности. 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»¹¹⁶

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»¹¹⁷. Споря с Флоренским о путях восхождения к истине, он 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»¹¹⁸. В отзыве на книгу отца Павла «О духовной истине» С.С. Глаголев, вторя Е.Н. Трубецкому,

¹¹⁶ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.3(1). – М.: Мысль, 2000. – С.462.

¹¹⁷ 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.

¹¹⁸ Там же. – С. 121.

пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогикой»¹¹⁹.

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 по формою антиномии Истина может представляться рассудку*»¹²⁰.

Семен Людвигович Франк в своей 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 нем, 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 отвлеченность, которая не в силах выразить конкретную полноту и конкретную структуру реальности»¹²¹. Опираясь на положения мистического учения Св. Дионисия Ареопагита и учение о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского он утверждал, что «непостижимое постигается через постижение его непостижимости», а «принцип антиномистического монодуализма – единство раздельности и взаимопроникновения»¹²². В фундаментальном труде «Духовные основы общества» С.Л. Франк пишет: «С точки зрения теоретического познания

¹¹⁹ 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.

¹²⁰ Хоружий С.С. Мирозерцание Флоренского // Начала. – 1993. - № 4. – С. 100-101.

¹²¹ Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С. 315.

¹²² Там же. – С. 403.

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»¹²³.

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»¹²⁴. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»¹²⁵.

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 трансцендентного и имманентного разумно неразрешима и непреодолима; она изживается в религиозном опыте и там снимается. В высшем озарении совмещаются противоположности»¹²⁶.

¹²³ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 291-292.

¹²⁴ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994. – С. 90.

¹²⁵ Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. – 1937. – № 52-55.

¹²⁶ Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 1996. – С. 276.

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова *ἀντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений¹²⁷? А дело в том, что антиномия по своей природе закономерно соединяет в себе рассудочность и сверхрассудочность (рационализм и трансрационализм), дискурсивность и интуицию. Антиномия, по определению, – «противоречие между рядом положений, из которых каждое имеет законную силу¹²⁸». Вот как об этом пишут уже цитированные нами мыслители.

Начнём с С.Л. Франка: « <...> трансрациональная позиция – будучи в отношении объединяемых ею противоречащих отвлеченных познаний, *«витанием» между и над* ними – сама по себе есть совершенно *устойчивое*, твердо опирающееся на самую *почву* реальности *стояние*. Всякий окончательный сполна овладевающий реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»¹²⁹.

Снова обратимся к мнению отца Павла Флоренского: « <...> всякое живое мышление опирается на противоречие и живет им. И чем оно жизненнее, 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»¹³⁰.

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

¹²⁷ Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. – С. 131.

¹²⁸ Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – С. 23.

¹²⁹ Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С. 313.

¹³⁰ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.3(2). – М.: Мысль, 2000. – С. 468.

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»¹³¹.

Не чужды антиномического «витания» и ведущие деятели синергетики: «Интуиция предстает как пульсация сверхсознания над сознанием, которые развертывают, раскрывают перед человеком подлинное разноцветье и полифонию мира»¹³².

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»¹³³.

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 ли данный метод к педагогической реальности?

¹³¹ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Политиздат, 1984. – С. 107.

¹³² Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 122.

¹³³ Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. – Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. – С. 194. (С 2004 года отец Евгений принял монашество под именем Георгий).

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову¹³⁴. К сожалению, этот подход в отечественной педагогике практически не реализован. Предложение реализовать антиномичный подход в образовании, 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»¹³⁵.

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»¹³⁶.



Рис. 26. Схема антиномии

Немецкий профессор Х.-Й. Гамм считает при этом диалектику «первичной формой балансирующего мышления». Поэтому *антиномизм как высшая форма балансирующего мышления* позволяет нам сформулировать **принцип разумного баланса** как принцип соединения антиномических

¹³⁴ Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 152.

¹³⁵ Зязюн И.А. Філософія, освітні, стратегії і якості національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. – Полтава: ПОПОПП, 1997. – С. 4.

¹³⁶ Кленко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знань. – Київ, Полтава, Харків: ПОПОПП, 1998. – С. 108.

крайностей. Непрерывность же (и не только образования) можно обозначить как «единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»¹³⁷.

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*. Во второй главе нами раскрыт принцип разумного баланса для различных аспектов педагогической реальности.

1.3.2. Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову¹³⁸ (1953-2003). Это не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, а сама «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности»¹³⁹, а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают»¹⁴⁰. 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. Но странно – именно

¹³⁷ Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С. 314.

¹³⁸ Священник Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 152.

¹³⁹ Там же. – С. 153.

¹⁴⁰ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. – Киев: Путь к истине, 1991. – С. 122.

это обстоятельство и делает текст понятным и глубоким»¹⁴¹. 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»¹⁴². 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»¹⁴³. 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»¹⁴⁴. 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»¹⁴⁵.

Мы согласны с отцом Борисом в том, что принципы православной педагогики и онтологической психологии можно сформулировать в виде ряда фундаментальных антиномий: «Надо просто пытаться удерживать тот принцип, который мы имеем от Халкидонского собора, – о неслиянном сосуществовании двух природ, божественной и человеческой, во Христе. И

¹⁴¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. – С. 12.

¹⁴² Из диалога Григория Померанца и Зинаиды Миркиной в программе Александра Гордона «Нищие духом» (Телеканал НТВ от 25 декабря 2001 года).

¹⁴³ Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. – С. 13.

¹⁴⁴ Протоиерей Борис Ничипоров. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» на Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

¹⁴⁵ Там же.

этот принцип должен быть перенесён нами на образовательную почву»¹⁴⁶. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии. Они таковы¹⁴⁷:

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»¹⁴⁸.

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 нами 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»¹⁴⁹.

Если в книге 1994 года эти идеи были только обозначены, то в вышедшей в 2002 году незадолго до смерти отца Бориса книге «Времена и

¹⁴⁶ 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.

¹⁴⁷ Священник Борис Ничипоров. Введение в православную психологию. — М.: Школа-пресс, 1994. – С. 153-154.

¹⁴⁸ Там же. – С. 154.

¹⁴⁹ Там же. – С. 57.

сроки. Очерки онтологической психологии» они вполне развиты и серьёзно дополнены (нумерацию антиномий сделаем сплошной).

5. Двойная антиномия *власти и безвластия, свободы и послушания*, первая пара из которых «имеет отношение к самому педагогу, вторая – к ученику»¹⁵⁰. 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»¹⁵¹ и молчаливо являть пример и образ чистоты: «Когда и как надо молчать и молиться, когда и как учить знает опыт и интуиция. Молчание не есть обязательно реальное молчание. Молчание – это в том числе и «общий разговор» не о том»¹⁵². Но «есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это не профессионально. Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно»¹⁵³.

7. Антиномия *победы и поражения* (антиномия *братства*). Братство (как и соборность) иерархично узаконивает неравенство старшего и младшего, руководителя и подчиненного, 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»¹⁵⁴. «Ошибки и их осмысление – основной капитал Братства»¹⁵⁵.

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

¹⁵⁰ Протоиерей Борис Ничипоров. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. – С. 164.

¹⁵¹ Там же. – С. 167.

¹⁵² Там же.

¹⁵³ Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2

¹⁵⁴ Там же. – С. 170.

¹⁵⁵ Там же. – С. 172.

реалистом»¹⁵⁶. 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»¹⁵⁷.

Рассмотрим другие антиномии, которые были сформулированы отцом Борисом в его статьях.

9. Антиномия *мистического и реального*. «Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребенка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности»¹⁵⁸.

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»¹⁵⁹, 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»¹⁶⁰.

Для ясности понимания и соотношения понятий антиномии 8-11 сведём в таблицу.

Таблица 15

Антиномия	
Романтическое	Реальное
Мистическое	
	Рациональное

¹⁵⁶ Там же. – С. 173

¹⁵⁷ Протоиерей Борис Ничипоров. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. – 1994. - № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

¹⁵⁸ Там же.

¹⁵⁹ Там же.

¹⁶⁰ Там же.

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 подчеркиваю, 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. Пока мы не опишем и не введем регулярное понятие праздника и не поймем что это за реальность, до тех пор мы плохо будем осознавать и свою практическую работу»¹⁶¹. «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 - он был тем надежным 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 возьмем 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»¹⁶². «А что это есть в онтологии нового времени - это есть сердце,

¹⁶¹ 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.

¹⁶² Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2

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 начало, с другой»¹⁶³. Таким образом, протоиерей Борис Ничипоров сформулировал православный подход к построению школы радости и праздника, причём этот подход имеет иной уровень глубины осознания, нежели это сформулировано 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»¹⁶⁴.

Сведём провозглашённые педагогические принципы-антиномии в таблицу (в скобках приведены термины, привычные для научной педагогики).

Таблица 16

Основные педагогические антиномии (по протоиерею Борису Ничипорову)

	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.			рационального
11.	антиномия праздничной стихии	Диониса	Аполлона

¹⁶³ Протоиерей Борис Ничипоров. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции "Православная антропология и психология" Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

¹⁶⁴ Протоиерей Борис Ничипоров. Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов / [http:// www.pravoslavie.ru](http://www.pravoslavie.ru)

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

Необходимо сказать, что всё провозглашённое выше было достаточно полно реализовано в педагогической практике отца Бориса, который был руководителем уникального детско-юношеского центра дополнительного образования «Новая Корчева» в городе Конаково Тверской области, который существует уже более пятнадцати лет.

На Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтениях отцу Борису Ничипорову задали вопрос «Можно ли сказать, что в развитии человека к обожению дается снижение антиномичности?», на который был получен очень точный ответ: «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 Борис¹⁶⁵.

В посмертной статье отца Бориса мы читаем: «Воспитание – это совместное проживание, а не забивание в голову ребенка каких-то правильных фраз и правильных формул. Очень хорошо говорил один старец: «Нынче учить не надо. Все ученые. 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»¹⁶⁶.

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

¹⁶⁵ Там же.

¹⁶⁶ Протоиерей Борис Ничипоров. Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. – 2004. – № 2, 9-15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

1.3.3. 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 данной концепции (но без употребления термина «интедиффия») были изложены им совместно с Н.П. Лебедиком в 1993 году¹⁶⁷. Термин «интедиффия» был введён В.Ф. Моргуном в 1995 году¹⁶⁸, а вся концепция была изложена в книге «Интедиффия образования»¹⁶⁹. По его мнению, «следует вести речь о двух взаимодополняющих встречных тенденциях в образовании: дифференциации и интеграции. Назовем это явление, воспользовавшись началами обоих слов («инте-» и «дифф-») и общим окончанием «-ия»), «интедиффия».¹⁷⁰ 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**¹⁷¹.

Анализируя различные аспекты понятий интеграции и дифференциации В.Ф. Моргун, в качестве аргумента универсальности

¹⁶⁷ Лебедик М.П., Моргун В.Ф. Диференціація навчання з урахуванням самооцінки і вільного самовизначення учня. – Полтава, 1993. – 37 с.

¹⁶⁸ 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.

¹⁶⁹ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. – Полтава: Наукова зміна, 1995.- 78 с.

¹⁷⁰ В резюме на русском языке к своей книге «Интедифія освіти» В.Ф.Моргун приводит данное понятие как «интедиффия» (без удвоенной «ф»). Исходя из общепринятых правил образования аббревиатур в русском языке считаем правильным употреблять данное слово с двумя «ф» — «интедиффия».

¹⁷¹ Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С. 4.

понятия «интедиффия» приводит перечень аналогичных пар понятий из других отраслей знания¹⁷²:

- 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, показывая, что приведённые антиномии могут выступать «конкретным проявлением меры интедиффии между двумя её полюсами: полной интеграцией (до тождества) или полной дифференциацией (до несовместимости)»¹⁷³.

На основании собственной многомерной концепции личности В.Ф. Моргун выстраивает пятикомпонентную систему интедиффии образования, которая в таблице выглядит так¹⁷⁴:

¹⁷² Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. – Полтава: Наукова зміна, 1995.- С. 8.

¹⁷³ Там же. – С. 9-10.

¹⁷⁴ Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С. 5.

Таблица 17

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)	на 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)

Идеальная система образования должна быть обеспечена полнотой всех аспектов многомерной концепции, но в реалиях мы получаем однобокую систему традиционного школьного образования. В.Ф. Моргун изображает её в виде «искривлённого бублика»¹⁷⁵, который является ничтожно малой частью идеальной (на рис. 27 она схематически изображена пунктирной окружностью) системы, обеспечивающей полноту всех аспектов интедиффии. Автор указывает, что «традиционное школьное образование охватывает лишь отдельные моменты биографии человека (её не волнует ни дошкольный период, ни послешкольная перспектива ученика). Школа не

¹⁷⁵ Там же. – С. 6.

очень заботится о радости ребенка и скатывается 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»¹⁷⁶.



Рис. 27. Схема интедиффии (по В.Ф. Моргуну)

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»¹⁷⁷. Автор не ограничивается концептуальными основаниями интедиффии, но и определяет организационные, методические

¹⁷⁶ Там же.

¹⁷⁷ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. – Полтава: Наукова зміна, 1995.- С. 22.

приёмы её осуществления применительно к современной психолого-педагогической практике. В компактном виде эти средства приведены в таблице¹⁷⁸. Опираясь на типологию регламентации учебных заданий И.Э. Унт¹⁷⁹, 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.

Таблица 18

Средства интeдиффии (по В.Ф. Моргуну)

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.	Разветвленные программы.	Исследовательский (поисковый) метод.	Репетиторство, экстернат, домашняя школа.
2. Эмоциональная: негативная, позитивная.	Суггестопедия.	По выбору ученика.	По предложению ученика.	“Хобби”.
3. Профильная (на природу, общество, собственную индивидуальность).	Педагогика сотрудничества. Специальные классы, школы; профориентационная направленность преподавания.	Дисциплины по альтернативному выбору.	Дополнительные факультативы	Дополнительные спецшколы, кружки, секции, общества т.д. (учет 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 определенной формы (сделать, спланировать, осмыслить).	Самоусовершенствование в определенной форме деятельности (учет по методике И.П.Волкова).
5. Уровневая (минимальный базис, общекультурный уровень, углубленное изучение).	Проблемное обучение; развивающее обучение; вальдорфская педагогика; метод диалога культур.	Задания с альтернативной сложностью. Методика коллективных творческих дел (по И.П.Иванову).	Дополнительные задания определенного уровня сложности.	Внешкольные попытки решения задач определенного уровня сложности (учет по методике И.П.Волкова).

¹⁷⁸ Там же. – С. 30¹⁷⁹ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

Как видно, для каждого инварианта структуры личности В.Ф. Моргун подобрал из известных педагогических средств те, которые, на его взгляд, будут обеспечивать полноту 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 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 называет¹⁸⁰ В.А. Бухбиндера, В.К. Дьяченко, Г.А. Китайгородскую, Г.К. Лозанова, У.К. Ричмонда и др.

2. Педагогическими средствами обеспечения эмоциональной интедиффии обучения являются методы способствования нормальным, сознательным переживаниям ученика через стимуляцию соответствующих негативных, амбивалентных и позитивных чувств. Главное при этом – обеспечение спокойствия ученика в классе через своевременное, гласное, обнародованное поощрение ученика во всех видах его деятельности¹⁸¹.

3. Педагогическими средствами профильной интедиффии являются спецклассы, спецшколы, а также профориентационная направленность преподавания каждой дисциплины и дополнительные альтернативные факультативные курсы на выбор. Вне школы это aspect обеспечивается спецшколами (музыкальная, спортивная, художественная и т.п.), а также кружками, секциями, обществами. Учёт этой деятельности может быть осуществлён учителем на основе разработанных В.Ф. Моргуном методики

¹⁸⁰ 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.

¹⁸¹ 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.

желательного и реального бюджета времени ученика¹⁸² и методики бестестовой профориентации¹⁸³.

4. Педагогическими средствами формодеятельностной интедиффии выступают методы проектов, эвристической беседы, поэтапного формирования новых действий и понятий, а также комплексные задания с альтернативной формой выполнения¹⁸⁴.

5. В качестве педагогических средств уровневой интедиффии В.Ф. Моргун называет проблемное и развивающее обучение, вальдорфскую педагогику, диалог культур, методику коллективных творческих дел¹⁸⁵.

Таким образом, кроме теоретической концепции В.Ф. Моргун предлагает вполне внятную систему её практического обеспечения.

Значительная часть дифференциальных параметров образования, предложенных В.Ф. Моргуном, легли в основу нашей модели в качестве базовых антиномических пар, в качестве отдельных инвариантов (процессуальный, эмоциональный, уровневый, организационно-временной, темпоральный) или внутренних антиномий этих инвариантов.

1.3.4. Принцип динамического баланса в педагогике

Исследование П.В. Скулова

Близким нам по замыслу является исследование **динамического баланса в педагогике П.В. Скуловым**. Выведенное из естественнонаучных оснований исследование продуктивно экстраполировалось в гуманитарную сферу. В основу этого исследования положена схожая с нашей *идея принципа*

¹⁸² 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. — 24 с.

¹⁸³ Моргун В.Ф., Оракова М.Е. Традиция педагогики одаренности “неодаренных”: от Макаренко до Волкова и Захаренко // Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток / За ред. В.Ф.Моргуна. — 1995. — 62 с., а также Моргун В.Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. — Полтава, 1997. — 16 с.

¹⁸⁴ 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.

¹⁸⁵ Там же.

динамического баланса и его использование в педагогической реальности. До декабря 2004 года нам не были известны результаты исследований П.В. Скулова, так же как и ему наши. Поэтому несколько лет два эти исследования велись не пересекаясь.

Первая публикация¹⁸⁶ 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 данный принцип получил теоретическое обоснование в совместной статье¹⁸⁷ П.В. Скулова и Т.А. Коробковой в 2003 году, широкий доступ к которой появился в 2004 году после перепечатки в общероссийском журнале «Образовательные технологии»¹⁸⁸. Понятие динамического баланса выведено авторами из естественных наук и частично из синергетики и экстраполирован в педагогику. Авторами грамотно разведены понятия равновесия (как статического понятия) и баланса (как динамического понятия). Динамический баланс понимается ими как характеристика какого-либо процесса: «Динамический баланс означает непрерывное перемещение точки равновесия, стремление системы достичь гармонического состояния, и в то же время готовность изменить это состояние, изменить точку равновесия, если изменятся управляющие ситуацией условия»¹⁸⁹. И ниже дано определение: «*Динамический баланс* – это состояние системы, характеризующееся:

¹⁸⁶ 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 // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова. – Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001. – С.194-197.

¹⁸⁷ 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. – 60-66.

¹⁸⁸ Коробкова Т.А. Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. – 2004. - № 1. – С. 21-30.

¹⁸⁹ Там же. – С. 22.

- 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 нем за счет введения в действие как уже известных, так и новообразованных ресурсов и возможностей»¹⁹⁰.

Несмотря на указание, что педагогическое применение данного понятия лежит в русле исследований оптимизации образовательного процесса Ю.К. Бабанского¹⁹¹ и его последователей, П.В. Скулов пытается в гораздо большей степени рассматривать его в контексте идей синергетики 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 отсчета 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 сохраняет свои первоначальные свойства, пока флуктуации не превысят предельно допустимые нормы, но система может преобразоваться полностью или частично, преобразовав свою структуру»¹⁹².

Указывая на то, что педагогический процесс и педагогическая система состоят из многочисленных компонентов, составляющих пары-

¹⁹⁰ Там же.

¹⁹¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса. Метод. основы. – М.: Просвещение, 1982.

¹⁹² Коробкова Т.А. Скулов П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. – 2004. - № 1. – С. 24.

противоположности, которые необходимо гармонизовать, по мнению авторов, принцип динамического баланса необходимо включить в число основополагающих педагогических принципов.

Мы полностью солидарны с авторами в том, что «принцип динамического баланса одновременно является как объектом исследования, так и методологической основой исследовательского процесса»¹⁹³. Заслуживают внимания предложенные авторами параметры взаимосвязи элементов системы, которые, на их взгляд, и могут стать основой конструирования конкретных методик. К их числу они относят: сходство, различие, взаимодополняемость, альтернативность. Далее они приводят примеры тех сторон 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 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 различие (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

¹⁹³ Там же. – С. 26.

ученика и требования учителя; индивидуальные и групповые формы деятельности; самостоятельная работа и работа под руководством учителя; и т.д.»¹⁹⁴. Несмотря на то, что авторы всё же указывают на то, что данные пары «выстроены от наиболее общих», вряд ли можно говорить о системности представления данного массива примеров. В прикладном плане данное исследование можно считать только начинающимся. Даже из приведённого перечня только некоторые аспекты П.В. Скуловым и его коллегами рассматриваются 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»¹⁹⁵. Это позволило «студентам показать хорошие умения планировать, анализировать и осуществлять свою педагогическую деятельность. Те же выводы можно отнести и к качеству выпускных дипломных работ»¹⁹⁶.

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 присутствует и та и другая стороны. Информационная культура, предполагает наличие динамического баланса, двух сторон этого процесса - основного в иерархии балансов»¹⁹⁷. Данный подход использован автором для разработки дидактических аудио- и

¹⁹⁴ Там же. – С. 27.

¹⁹⁵ Там же. – С. 29.

¹⁹⁶ Там же. – С. 30.

¹⁹⁷ 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 // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова. – Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001. – С.194.

видеосредств, в которых реализован динамический баланс чувственного и логического.

В другой работе обсуждаемый автор рассматривает реализацию принципа динамического баланса как действенного средства развития творческих способностей учащихся. Так, он указывает на «отсутствие динамического баланса между способностями и желаниями учащихся и требованиями, предъявляемым к ним. При заниженных требованиях ученик скучает, ему неинтересно, при повышенных – ему тревожно, он испытывает различные страхи, провоцирующие недостойное поведение»¹⁹⁸. Одним из средств развития творческих способностей учащихся он рассматривает слово учителя.

В целом исследование П.В. Скулова имеет фрагментарный характер, что обусловлено, видимо, его незначительной продолжительностью, но при этом масштабность замысла и перспективность очевидна. Продуктивность данного исследования, видимо, будет выше, если автор выйдет за рамки естественнонаучного и синергетического подходов в междисциплинарную область. В нашей работы мы уделили этому современному исследованию значительное внимание по причине того, что оно является единственным исследованием, столь тесно перекликающимся с нашим направлением мысли, но при этом возникшем независимо и параллельно с нами.

* * *

Анализ философских, богословских и психолого-педагогических теорий и концепций, основанных *на идее антиномизма*, позволил определить базовые антиномические пары многомерной матричной модели и внутренние антиномии каждого внутреннего инварианта (аспекта) модели.

¹⁹⁸ 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. // Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти. Матеріали міжнародної конференції. – Херсон: Видавництво Херсонського державного педагогічного університету, 2002. – С. 49.

2. Теория и практика моделирования многомерной педагогической реальности

2.0. Матричная модель многомерной педагогической реальности

В основу теории моделирования положена матричная модель, структурно состоящая из тринадцати аспектов (инвариантов, направлений моделирования), с высокой степенью полноты охватывающих содержание и суть педагогической реальности (как теории, как системы и как процесса, и как всего, что на них влияет). Модель имеет три оси: *ось средств, ось содержания и ось времени*. На каждой из осей выделены четыре базовые антиномические пары, обеспечивающие полноту раскрытия содержания осей: *антиномия внутреннего и внешнего, антиномия общего и частного, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности*. Каждый из аспектов (инвариантов) имеет свою внутреннюю полярность и имеет свою частную модель полноты моделирования своего направления. Таким образом, предлагаемая модель с достаточной полнотой охватывает компоненты концепций Н.В. Кузьминой, В.Ф. Моргуна, А.М. Кушнера и В.С. Мухиной, учитывает идею скрытой педагогической реальности И.Д. Фрумина и включает основные идеи баланса В.Ф. Моргуна, протоиерея Бориса Ничипорова и П.В. Скулова.

Каждый из аспектов (направлений) выстроен в той же методологии антиномизма (имеет свою внутреннюю полярность) и имеет свою частную модель полноты своего направления. Эти аспекты таковы:

1. Целевой аспект раскрывает аксиоматическое понимание природы человека и основывается на *антиномии формирования и саморазвития человека*.

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

3. Системно-содержательный аспект раскрывает *антиномию явного и скрытого содержания образования*.

4. Темпоральный (или метро-ритмический) **аспект** раскрывает *антиномию устойчивости и неустойчивости.*

5. Инструментальный **аспект** раскрывает *антиномию концептуального и инструментального.*

6. Учебно-содержательный **аспект** раскрывает *антиномию общего и профессионального образования.*

7. Хронотопический **аспект** раскрывает *антиномию врёменного и вечного.*

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

9. Организационно-содержательный **аспект** раскрывает *антиномию концентрированности и распределённости.*

10. Организационно-временной **аспект** раскрывает *антиномию продолжительного и краткого.*

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

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

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

Целевой аспект вынесен в начало структуры, так как в нём заключена аксиоматика всей модели. В целом модель имеет вид координатно-матричного каркаса (в терминах В.Э. Штейнберга).

Таблица 19

Многомерная матрица педагогической реальности

Целевой аспект или <i>антиномия формирования и саморазвития человека</i> (аксиоматическое понимание природы человека)			
	Ось средств	Ось содержания	Ось времени
Антиномия внутреннего и внешнего	2. Процессуальный аспект или <i>антиномия социализации и индивидуализации</i>	3. Системно-содержательный аспект или <i>антиномия явного и скрытого содержания образования</i>	4. Темпоральный аспект или <i>антиномия устойчивости и неустойчивости</i>
Антиномия общего и частного	5. Инструментальный аспект или <i>антиномия концептуального и инструментального</i>	6. Учебно-содержательный аспект или <i>антиномия общего и профессионального образования</i>	7. Хронотопический аспект или <i>антиномия временного и вечного</i>
Антиномия статичности и динамичности	8. Оценочный аспект или <i>антиномия текущей и итоговой оценки</i>	9. Организационно-содержательный аспект или <i>антиномия концентрированности распределённости</i>	10. Организационно-временной аспект или <i>антиномия продолжительного и краткого</i>
Антиномия разделения и слитности	11. Уровневый аспект или <i>антиномия доступности и высокого уровня трудности</i>	12. Эмоциональный аспект или <i>антиномия положительного и отрицательного</i>	13. Возрастной аспект или <i>антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса</i>

Раскрытие содержания и построение модели каждого аспекта как раз и составляет основное содержание исследования. Дальнейший текст построен таким образом, что большинство аспектов имеет по два уровня анализа: *теоретический и прикладной*.

Для реализации этого крупномасштабного исследования как раз и была принята краевая научно-исследовательская программа «Педагогика разумного баланса», базовым учреждением для реализации которой и был определён Азовский государственный педагогический лицей, а научным руководителем – автор этой работы. Необходимо заметить, что разные

направления исследования (а их вначале было шесть, а не тринадцать) разработаны в разной степени детализации. Это нашло отражение в данной диссертации – текстовый объём разных частей работы различен, уровень апробации тоже неодинаков (от разовой экспериментальной проверки до массового тиражирования). Но работу по моделированию педагогической реальности можно считать завершённой. Несмотря на то, что модели отдельных аспектов не имеют массового распространения, мы считаем, что сужение работы до нескольких направлений неизбежно повлекло бы утерю *полноты как основной идеи* всей работы. Для удобства работы с текстом основная часть исследования, составляющая содержание второй главы, разбита на параграфы, нумерация которых соответствует перечню аспектов, изложенных выше.

В положениях, выносимых на защиту, сформулирован педагогический принцип разумного баланса для каждого из аспектов модели. Изложим суть частных аспектов моделирования многомерной педагогической реальности. Во всей модели реализуется **антиномия единства и многообразия**, подразумевающая *единство подходов при многообразии образовательных моделей* (локальных и полных).

2.1. Целевой аспект или антиномия формирования и саморазвития человека

Аксиоматика различных педагогических парадигм

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. Антиномический подход позволяет с высокой степенью полноты описывать различные педагогические парадигмы и применять «межпарадигмальный подход» (И.А. Колесникова). Антиномический анализ аксиоматик антропологических подходов во взгляде на первичну. Природу человека (от «*tabula rasa*» до «Образ Божий») обеспечивает полноту парадигмальных подходов описания и моделирования педагогической реальности. Разные аксиоматики порождают разные теории и концепции. Суммарно они обеспечивают теоретическую полноту науки.

Согласно теории педагогической системы Н.В. Кузьминой один из компонентов любой педагогической системы – проектировочный, суть которого составляют педагогические цели¹. И если совсем недавно любой педагог без запинки мог сформулировать, 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 произошло 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 государственной идеологии и национальной идеи, закреплённое 13-ой 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.

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.

С другой стороны, провозглашённый плюрализм идеологий и целей приводит к растаскиванию системы образования в разные, порой противоположные стороны: одни «формируют личность», другие «воспитывают индивидуальность», третьи «взрачивают конкурентоспособность», четвёртые «адаптируют к реальности» и т.д. А бедный руководитель школы пытается зачастую соединить воедино всё это, 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 данной образовательной стратегии заключается 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 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 становится (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 наш. – А.О.) от этого материала»² 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»³. 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*»⁴. 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 мировоззрению, она свойственна любому материалистическому мировоззрению. Но в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «*формирования всесторонней* гармоничной личности», и иметь «моральный кодекс». И истории это известно.

² Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 397.

³ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – С. 75.

⁴ Ильенков Э.В. Психика и мозг // Вопросы философии. – 1968. - № 11. – С. 151.

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

Стратегия вторая: «доброе семя». Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что в любом ребёнке от рождения потенциально заложено только 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 лечебницы, и учительницы»⁵.

Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация, самореализация,*

⁵ Сковорода Г.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1973. – С. 114.

самоопределение, саморазвитие, самодеятельность и пр. «Смысл гуманизации образования – это конструктивное самоизменение людей»⁶. В постсоветские времена такая педагогическая стратегия связана, в первую очередь, с именем О.С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: толерантности, лояльности, равенстве, свободе выбора 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»⁷, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»⁸. 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»⁹

Таким образом, *образовательная цель сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) – создание условий выбора для **самоактуализации и самореализации** свободного человека*. «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»¹⁰. Именно эта 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».

⁶ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – С. 146.

⁷ 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. 84.

⁸ 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. 27.

⁹ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. – С. 6.

¹⁰ 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. 85.

Стратегия третья: «по Образу и Подобию Божию». 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 изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»¹¹. «Человек как существо духовное глубоко болен и ему нужен Христос Спаситель»¹². 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»¹³. Такую стратегию правильно было бы назвать не просто христианской, а православной. ***Цель православного воспитания состоит в восстановлении полноты, исцелении, спасении человека, цельности его душевного и духовного здоровья.*** А это путь к «здравию как отсутствию недуга, болезни»¹⁴. 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)

¹¹ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. – Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. – С. 206.

¹² Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. – Студия «Духовное образование».

¹³ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. – Forestville, 1987. – С. 95.

¹⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. – М.: Прогресс, 1994. – С. 1684.

научить человека бороться со всем дурным, что есть в нём самом»¹⁵. 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)»¹⁶. Да, человеку (а тем более ребёнку) очень трудно согласиться с тем, что он не вполне здоров, с тем, что он не полноценен. Но с православной точки зрения это единственный путь **восстановления полноты (полноценности) человека, исцеления (восстановления цельности) человека**. «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»¹⁷.

Осуществим **сравнительный анализ различных 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**. Третья стратегия соответствует **христианской** мировоззренческой основе и соответствует **православному** мировидению. Эта оговорка необходима, так как вторая либерально-гуманистическая стратегия вполне совместима с протестантским мировоззрением, о чём будет сказано ниже.

Аксиоматика видения изначальной природы ребёнка. Начнём с того, что во взгляде на изначальную природу ребёнка ни одна из стратегий не отрицает классического педагогического принципа природосообразности. Но разные аксиоматические основания во взглядах на природу человека (и в особенности ребёнка) порождают разные педагогики, разные психологии,

¹⁵ Осипов А.И. Та же лекция.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Лосский В.Н. Боговидение. – М.: АСТ, 2003. – С. 499.

несмотря на то, что каждая из них может утверждать и принимать основополагающий принцип природосообразности. Природосообразность (как сообразность природе человека) будет различной в зависимости от того, каковой видится педагогу человеческая природа. Даже различие ответов на вопрос о происхождении человека порождает различные педагогики. В одном случае «обезьянье» поведение человека можно оправдывать «обезьяньим» происхождением (дескать, зов предков), в другом – такое же поведение является порчей 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 академик 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»¹⁸.

Либерально-гуманистическая стратегия принципиально расходится с положением том, что человек от рождения чист и бесформен (а поэтому его

¹⁸ Петровский А.В. Психология о каждом из нас. – М.: Российский открытый ун-т, 1992. – С. 313.

надо формировать). Эта стратегия утверждает иное: во всех детях изначально заложено «доброе» семя и качество его взращивания (педагогической поддержки) зависит от качества условий, в которое оно попало. Между тем, у первых двух стратегий есть колоссальное сходство. Это знаменитое «Мы – все равны» и «Человек – это звучит гордо». Идея *равенства* порождает идею *конкуренции* и *соребивательности*. Обратим внимание на то, что и конкурентность в либерализме, и соребивательность в коммунизме являются значимыми педагогическими средствами личностного роста человека. И в этом отношении разница между «конкурентной борьбой» и «социалистическим соребиванием» невелика, так как и то, и другое направлено на «отстаивание индивидуальности». Формула «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (ставшая в гуманистических педагогических кругах не менее бесспорной чем «Свобода. Равенство. Братство») с одинаковым успехом применяется представителями и либеральными педагогами, и «коммунистическими». «В рамках личностно-ориентированного образования принцип индивидуализма получает вторую жизнь, наряду с такими вечно живыми ценностями как Свобода, Демократия, Саморазвитие»¹⁹. 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»²⁰. Коль речь идёт о *вере* в определённую природу человека, то можно эти положения считать аксиоматикой гуманистическо-индивидуалистической либеральной стратегии. Совершенно очевидно, что такая стратегия легко сочетается с протестантским мировоззрением, провозгласившим главным

¹⁹ 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. 39.

²⁰ Там же. – С. 38.

«учение об оправдании верой и *равенство* (курсив наш. – А.О.) верующих перед Богом»²¹.

С православной же позиции идея равенства есть посыл ложный, ибо установка на «отстаивание индивидуальности» заменяет установку заботы и «доминанты на другого» (А.А. Ухтомский), установка потребления заменяет установку даяния. Это приводит, с одной стороны, к инфантилизации общества, которая понимается как утеря роста ответственности, а значит взросления, и, с другой – к замене понятных установок любви, дружбы, заботы и уважения 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»²². 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 гуманистическая стратегия, породившая идею свободного воспитания. «Наказание – это воспитательное средство, которое помогает ребёнку удержаться от дурного»²³. Соответственно православное понимание педагогической справедливости иное: справедливость – это *разное* отношение к *разным* людям.

²¹ Р.В. Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. – СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.

²² Осипов А.И. Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. – М.: Студия «Духовное образование», 2002.

²³ Шестун Евгений, протоиерей. Православная школа. – Самара: Самарский дом печати, 2004. - С. 61

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 православного 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, так как 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, а ущербность, как правило, у каждого своя. И поэтому несхожесть (или индивидуальность) людей 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 на 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»²⁴.

Возвращаясь к странной аналогии академика А.В. Петровского можно сказать, что все исправные, нормально функционирующие индукционные катушки *одинаковы* по признаку полноценности и неиспорченности, а неисправные (испорченные) – *различны* ввиду многообразия возможных

²⁴ Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Православный образовательный портал «Слово» ([http://www.portal-slovo.ru/rus/pedagogics/209/1901/\\$print_text/&part=2](http://www.portal-slovo.ru/rus/pedagogics/209/1901/$print_text/&part=2))

поломок. С православной точки зрения принципиальное различие стратегий заключается в том, что «больной человек ищет здоровья, а здоровый (или мнящий себя таковым) ищет наслаждений»²⁵.

Образовательная тактика и образовательный идеал. Различие изначальных аксиоматических установок на природу человека и образовательных целей порождают разные образовательные **тактики**. Под тактикой мы понимаем совокупность средств и приёмов для достижения намеченной цели. Так, советская педагогика сосредотачивала 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, «идеал – это представление об итоговом совершенстве человеческого рода»²⁶. 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, способствующая становлению свободной индивидуальности»²⁷. В Православии этим образцом и Образом является

²⁵ Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. – Студия «Духовное образование».

²⁶ Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 204.

²⁷ 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. 37.

Иисус Христос. «Сущность христианства состоит в Богочеловечестве, в обожении (теозис) человека, что и есть его спасение. Иисус Христос есть истинный Бог и истинный человек»²⁸. 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 (πληρομα) Божества телесно» (Колос., 2; 9).

Общественный идеал и тип регуляции общественных отношений.

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

Очевидно, что 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»²⁹. 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 первичный (но внешний) регулятором этих отношений. Ключевые слова коллективистской педагогики,

²⁸ Ильин В.Н. Запечатанный Гроб Пасха Нетления. – Paris: YMCA-Press, 1991. – С. 6-7.

²⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 37-103 (часть первая «Онтологическая природа общества»).

характеризующие педагогические отношения – это «товарищ» и «регламент».

В гуманистической педагогике «ребёнок и педагог (взрослый вообще) являются *равноправными* (курсив мой. – А.О.) носителями договорного содержания образования, они сообща и одновременно на основе своих субъективных позиций выстраивают общее образовательное пространство и характер их взаимоотношений всегда носит субъект-субъектный характер»³⁰. 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»³¹. Педагогами с гуманистической позицией договор воспринимается как фактор доверия: «В образовательном договоре педагог избирается в качестве доверенного лица»³².

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 являются регламентации и договорённости. Ключевыми словами христианской православной стратегии являются «брат», «любовь» и «доверие». При этом «братство снимает оппозицию *индивидуализм - коллективизм*»³³ или, как мы выше её обозначили, *партнёрство* («я» над «мы») – *коллективизм* («мы» над «я»). Это реализуется посредством основного педагогического механизма – **послушания**, который вместо гуманистического равенства воплощается в принципе *иерархичности*, суть которого в том, что *младший слушается*

³⁰ 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.

³¹ 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.

³² Там же.

³³ Ничипоров Борис, протоиерей. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. – С. 170.

старшего, а старший несёт ответственность за младшего. Равноправное партнёрство рано или поздно неизбежно приводит к нарушению пятой заповеди, а непочитание старших определяется как хамство³⁴. 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»³⁵.

Справедливости ради заметим, что между советской и православной стратегиями есть сходство 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. 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»³⁶. В православии это выражено более кратко: «Моё 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 все изложенные выше положения в сравнительную таблицу, выделив в ней отличия актуальных для нашего отечества стратегий образования, основанных на различных мировоззрениях.

³⁴ Медведева И., Шишова Т. За что Ной проклял Хама? // Народное образование. – 2004.- № 7. – С. 243-249.

³⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 60-61.

³⁶ Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 412.

Таблица 20

Сравнительная таблица целей и стратегий в образовании

Признак для сравнения	Мировоззренческая основа		
	Либерально-гуманистическая	Материалистическая (советская)	Христианская
Аксиоматика изначальной природы ребёнка	В ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое.	Ребёнок есть «чистый лист» (<i>tabula rasa</i>), 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 <i>равны</i> , поэтому справедливость есть равное отношение ко всем.		Возможности становления <i>разных</i> людей <i>различны и неравны</i> , поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям.
Отношение к соревновательности	Соревнование есть стимул личностного роста. Конкурентная борьба	Социалистическое соревнование	Соревнование есть источник страстей и раздора.
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)

Совершенно очевидно, что названные образовательные стратегии взаимоисключающие, несмотря на некоторые совпадения по отдельным позициям. Например, если смотреть с советской позиции на остальные две стратегии, то одна из них «буржуазна», другая – «опиум для народа». С православной позиции, две другие – антихристианские. С либеральной позиции – одна тоталитарна, другая – архаична. 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 указывать аксиоматику, в которой происходят эти построения, иначе получается либо нечестно, либо непонятно. Антиномический анализ позволяет полно описывать спектр педагогических аксиоматик.

2.2. Процессуальный аспект концепции или антиномия социализации и индивидуализации

Полнота образования как процесса

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

Находясь в методологическом поле антиномизма, одной из главнейшей *антиномией* мы считаем *антиномию* внешнего и внутреннего

педагогического процесса, **антиномию** социализации и индивидуализации, **антиномию** личности и индивидуальности.

Важно разобраться 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 внешнее 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** 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»³⁷.

Но, на наш взгляд, полнота социальных ролей ученика включает не две составляющие (*учащий=ся* и *обучаемый*), а три (*учащий=ся*, *обучаемый* и *обучающий*). Соответственно, и весь образовательный процесс трёхчастен.

³⁷ Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. — 2000. — № 3. — С. 43.

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 21

Социальные роли ребёнка в разных педагогических процессах

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 Внешняя (вовне)	Учащийся Учащий (обучающий)	Воспитываемый Воспитывающий	Индивидуализация Самореализация, самоактуализация	Индивидуальность

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». Причем одна крайность порождает ярлыки типа «тоталитарная педагогика», другая – ярлыки типа «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»³⁸. При этом, как нам кажется, «педагогика свободы» называть «личностно ориентированной», видимо, будет неточно, так как становление личности – это все же прерогатива «педагогики необходимости».

Возвращаясь к главной антиномии внешнего и внутреннего педагогического процесса, вспомним методологическую установку **антиномизма**: *совмещение двух различных процессов обязательно*

³⁸ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып.6. Забота — поддержка — консультирование. — М.: Инноватор, 1996. — С. 12.

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»³⁹. Поэтому, нам кажется 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.

Традиционно считается, что обучение и воспитание – это составляющие образования. 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. Газман⁴⁰, предложивший вместо схемы (рис. 28) схему (рис. 29), понимая под педагогической поддержкой «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»⁴¹.

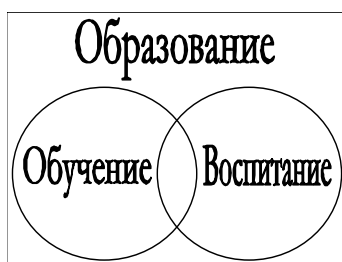


Рис. 28



Рис. 29

Составляющие образования (по О.С. Газману)

³⁹ Франк С.Л. Соч. — М.: Правда, 1990. — С. 313.

⁴⁰ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота — поддержка — консультирование. — М.: Инноватор, 1996. — С. 27.

⁴¹ 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.

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



Рис. 30. Соотношение педагогических процессов

Таким образом, образование состоит из четырех взаимодополняющих, но не смешивающихся частей, а роль педагога в разных ситуациях состоит либо в педагогическом *воздействии* (формировании, трансляции, коррекции), *взаимодействии*, либо в педагогической *поддержке* (помощи, содействии). Наличие второй (внутренней) составляющей, является очевидным даже 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 происходит два взаимообратных процесса: *уменьшение роли внешнего педагогического процесса* и одновременно *возрастает роль внутреннего*. Условно это можно выразить графиком:

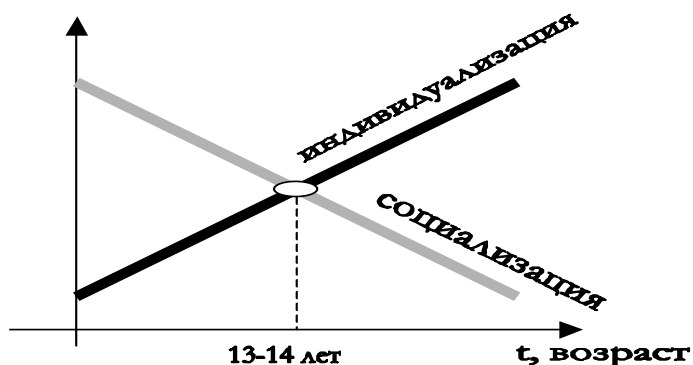


Рис. 31. Соотношение роли педагогических процессов в разном возрасте

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**⁴², 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 во вне и внутрь человека. Речь идет об антиномическом чередовании процессов накопления (самопроцесс, направленный внутрь) и выплеска (самопроцесс, направленный наружу), которые И.А. Индинов⁴³ понимает как саморазвитие и самореализацию. Он отмечает, что «саморазвитие является своеобразным аккумулярованием себя, накопления в себе энергии, умений, навыков, способностей <...>, а самореализация выделение из себя всего этого, аккумулярование накопленного, выработанного самим человеком, для

⁴² См. подробно: Суворов А.В. Мужество сознания (Э.В. Ильенков о тифлосурдопедагогике) // Вopr. философии. — 1988. — № 4. — С. 72-73

⁴³ Индинов И.А. Самореализация личности в непроизводственной сфере личности. Автореф. ... канд. пед. наук — Фрунзе, 1990. — 20 с.

демонстрации своего я»⁴⁴. 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 Затворником⁴⁵, идею о триедином иерархическом устройстве человека (дух, душа, тело) можно расширить схему, изображённую на рис. 32.

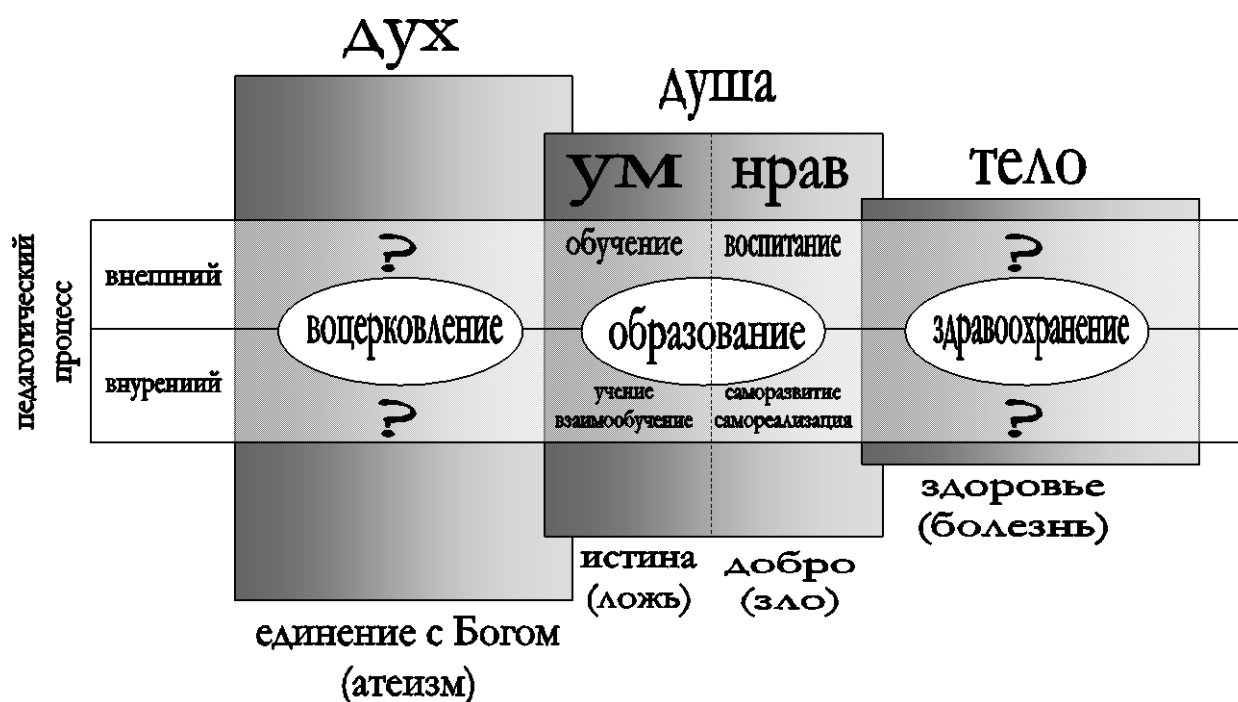


Рис. 32. Схема иерархического устройства человека

Согласимся с тем, что «естественное развитие ребенка обнимает все стороны человеческого бытия: тело, ум, чувство, волю и дух. Соответственно этому и воспитание должно вестись в нескольких направлениях: оно бывает физическое, умственное, эстетическое, духовно-нравственное, религиозное»⁴⁶. Соответственно, в схеме, изображённой на рис. 32 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

⁴⁴ Цит. по: Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. — [Вып.1]. — СПб.: СПбГУ, 1997. — С. 9.

⁴⁵ Игнатов А.А. Педагогические воззрения и практика духовного воспитания Святителя Феофана Затворника. Автореферат ... канд. пед. наук. — Курск, 2004. — 23 с.

⁴⁶ Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. — Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. — С. 27.

сформулировать основные принципы-антиномии **педагогики становления целостного триединого человека**. Мы принципиально настаиваем на понятии «*становление человека*» – главной части педагогической реальности как 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 триединство тела, души и духа* требует специального философского и богословского анализа проблемы.

Именно такой подход, на наш взгляд, способен обеспечить **процессуальную** целостность и полноту образовательного процесса, охватывающего внешние и внутренние факторы становления человека. Технологически организационную непрерывность можно обеспечить путем сочетания (чередования, взаимоперехода) «противоположных» технологий: сочетания обучения, взаимообучения и самообучения; сочетания воспитания и самовоспитания, сочетание контроля и самоконтроля, сочетание оценки и самооценки результатов обучения. Ниже мы будем рассматривать реализацию данной антиномии в рассмотрении режимов учения/обучения при создании классификации дидактического инструментария учителя.

Модель этого аспекта полностью реализована в практике Азовского государственного педагогического лица.

2.3. Системно-содержательный аспект 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 *некоторых в каждом случае уникальных условиях, которые не могут не*

влиять на результаты этого процесса. Процесс происходит в некоем образовательном пространстве.

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?

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»⁴⁷. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»⁴⁸, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁴⁹, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁵⁰. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»⁵¹.

⁴⁷ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 32.

⁴⁸ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1982. – С. 138.

⁴⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 15.

⁵⁰ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 57.

⁵¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 15.

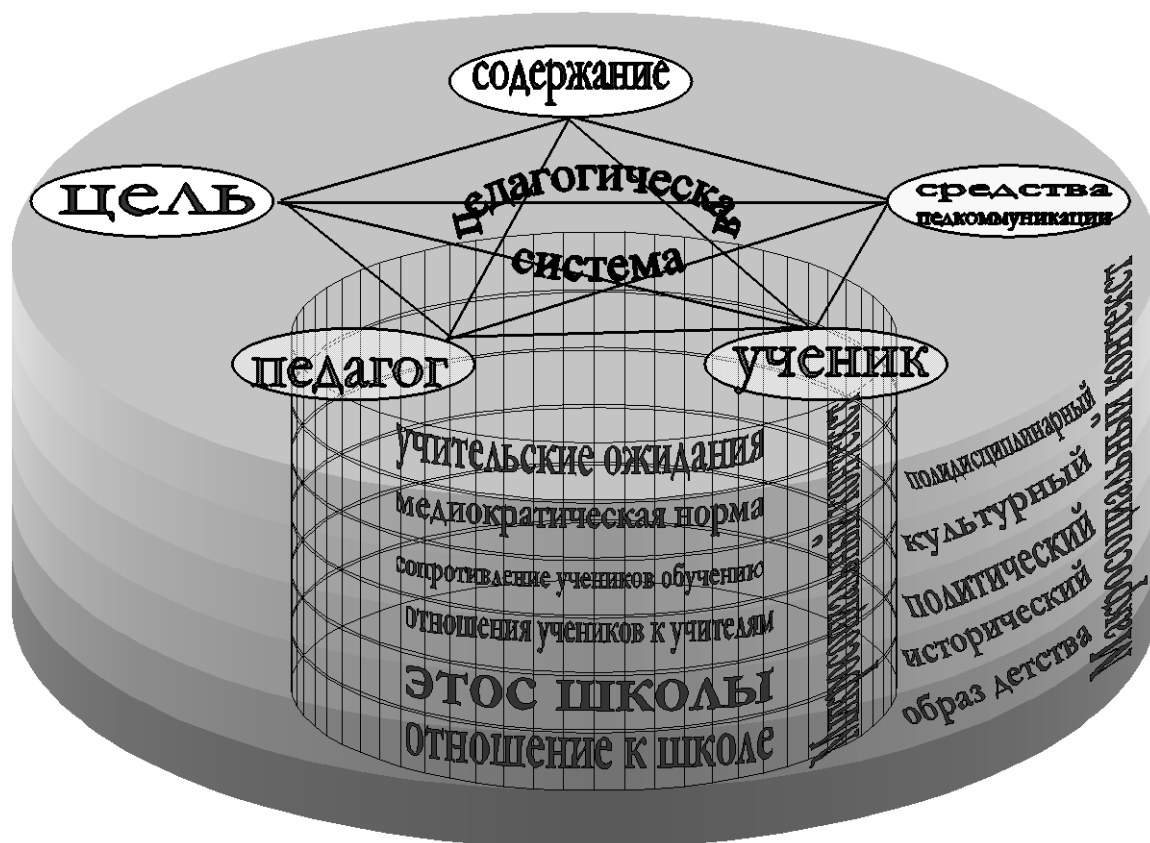


Рис. 33. Схема скрытого содержания образования (по И.Д. Фрумину)

В этом исследовании И.Д. Фрумин выделяет 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, теорию которых прописала Н.В. Кузьмина. Мы помним, что согласно её теории⁵², 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 цели, ни

⁵² Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

средства, 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.

На наш взгляд, это исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования 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»⁵³. «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»⁵⁴. 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)»⁵⁵. Ещё ранее термин введён

⁵³ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 12.

⁵⁴ Мухина В.С. Близнецы. – М.: Народное образование, 1997. – С. 571.

⁵⁵ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. – М., 1994. – С. 5.

В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»⁵⁶. Изобразим это схематически:



Рис. 34. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны 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»⁵⁷. 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

⁵⁶ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. – Казань: Изд. императорского университета, 1898. – С.29.

⁵⁷ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Прогресс, 1993. – С.3-5.

назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»⁵⁸.

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 являются 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 (ППС)**. Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений (ЛСО)**. А реальность образно-знаковых систем назовём **знаково-символьной реальностью (ЗСР)**, 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:

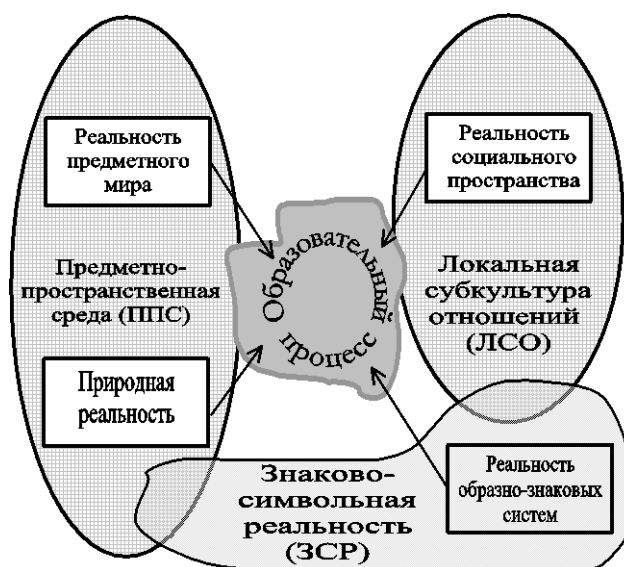


Рис. 35. Структура «скрытой» педагогической реальности

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

⁵⁸ 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.

1. Предметно-пространственная среда (ППС) школы. Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»⁵⁹, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»⁶⁰. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 36. Место человека в предметно-пространственной среде

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»⁶¹. 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»⁶². Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя 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 изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью *духовного о=духо=творенного пространства*. Но *о=своение*

⁵⁹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 733.

⁶⁰ Там же. – С. 1090.

⁶¹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. – М.: Прогресс, 1995. – С. 33.

⁶² Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: СамГПУ, 1998. – С. 58.

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»⁶³. 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*»⁶⁴ (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)»⁶⁵. 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 представляет миру свои ценности и убеждения. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»⁶⁶. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*,

⁶³ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. – 1963. – V. 65. – P. 1003.

⁶⁴ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 47.

⁶⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 68.

⁶⁶ Там же. – С. 69.

наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него 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 ребенка по деятельности»⁶⁷. Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»⁶⁸. 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, «дикий» 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)»⁶⁹. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС) необходимо ввести «некоторые исходные деления:

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

⁶⁷ Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 353.

⁶⁸ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. – N.Y., 1977. – P. 102.

⁶⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 72.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»⁷⁰ (см. рис. 37).



Рис. 37. Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

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

⁷⁰ Там же. – С. 95-96.



Рис. 38. Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр-периферия» (ядро персонализации – менее значимые сферы и объекты), вторая – ось социальной включённости. Схематически это выглядит так⁷¹.

⁷¹ Там же. – С. 97.

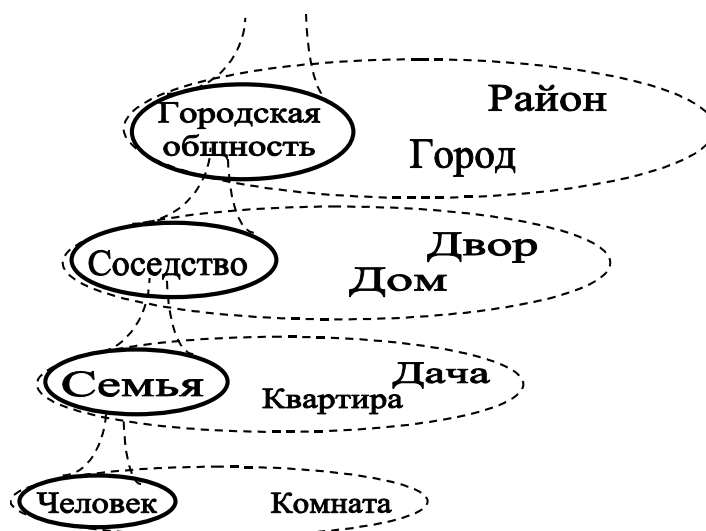


Рис. 39. Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Повторим экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку наше исследование проводилось в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.



Рис. 40. Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие⁷²: 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 кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямо зависит от уровня 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 это состояние временности и отчуждённости, – переход школы в режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и является 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 чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Его главным элементом в школе должно являться *персональное рабочее место учащегося*. Но персональный у него, увы, только портфель и его содержимое. Всё остальное в школе, чаще всего, «общее», «всехнее», а, стало быть, «ничейное».

⁷² Там же. – С. 105.

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 кроватка, 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 малыша в детском саду было спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, как правило, или не полон, или его нет вовсе. Главное то, что ученик в школе и студент в вузе, как правило, 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»⁷³.

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, хоть 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 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 их постоянным местом встреч и уединений. И тогда сами собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

⁷³ Там же. – С. 88.

Третье нарушение закономерности личности – 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) – источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, в результате 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 для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и 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 одноклассных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой⁷⁴ (Ярославль) и М.М. Батербиева⁷⁵ (Усть-Илимск).

⁷⁴ 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 и др. её публикации.

⁷⁵ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. – Братск: Издательский дом «Братск», 2001. – 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. – М., 2002 – 25 с.

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 сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стиль 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»⁷⁶, так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который 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 ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»⁷⁷.

2. 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

⁷⁶ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. – СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. – С.299.

⁷⁷ Там же. – С.299-300.

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 термином «уклад». 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»⁷⁸. Во многих публикациях Александра Наумовича 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)»⁷⁹.

Не будем обсуждать рядоположность данных компонентов, тем более, что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что

⁷⁸ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 9.

⁷⁹ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. - № 1. – С. 58.

все они (за исключением последнего) относятся к той части, которую 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»⁸⁰, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁸¹. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично называли «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»⁸²), 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»⁸³. 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 главы 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,

⁸⁰ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 981.

⁸¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Госиздат, 1952. – С. 767.

⁸² Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 13.

⁸³ Там же.

положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁸⁴.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых – *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально 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»⁸⁵. 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 по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁸⁶, которая «требуется фактически смены жизненной позиции, естественной для целого

⁸⁴ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

⁸⁵ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. – С. 6.

⁸⁶ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. – М.: Инноватор, 1995. – С.16.

поколения учителей»⁸⁷. На наш взгляд, данный 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 классных руководителей, 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 жёстко контролироваться, другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, 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!», проскочив обращение «Братья и сестры!» 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». Уделим больше внимания 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

⁸⁷ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. – М.: Бонфи, 2002. – С. 9.

чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые – «демократический», третьи – «соборный». Таким образом, попытаемся сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

Коллективистский школьный уклад описать легко, так как наиболее полно он отражён в недавно 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 облачиваясь 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 сестрах.

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»⁸⁸.

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» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года⁸⁹. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящён взысканиям и так же ни слова о поощрениях. Складывается впечатление, что читаешь армейский устав.

⁸⁸ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. – М.: Учпедгиз, 1954. – С. 174-175.

⁸⁹ Там же. – С. 108-119.

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 коллективами, 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 окончательного экстерииоризации 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»⁹⁰.

«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

⁹⁰ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. – 1990. - № 2. – С. 165.

элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»⁹¹. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), 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. Завершаем 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»⁹².

Демократический школьный уклад наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения». Для анализа воспользуемся этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»⁹³. 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»⁹⁴. Другими словами, в *основе демократического уклада – первенство «я» над «мы».* По мнению

⁹¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 72.

⁹² Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. – М.: Русская книга, 1994. – С. 141.

⁹³ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 77.

⁹⁴ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. – М.: Эврика, 2003. – С. 121.

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-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁹⁵. Граждане в данном случае – все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. 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 наш. – А.О.) мирного сосуществования людей на планете»⁹⁶. 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 наш. – А.О.), возникающие между разными людьми»⁹⁷. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁹⁸ выделена прописными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁹⁹. 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, являясь полными антиподами в отношении первенства и

⁹⁵ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 98.

⁹⁶ 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. 198.

⁹⁷ Там же.

⁹⁸ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. – С. 8.

⁹⁹ 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.

главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами.

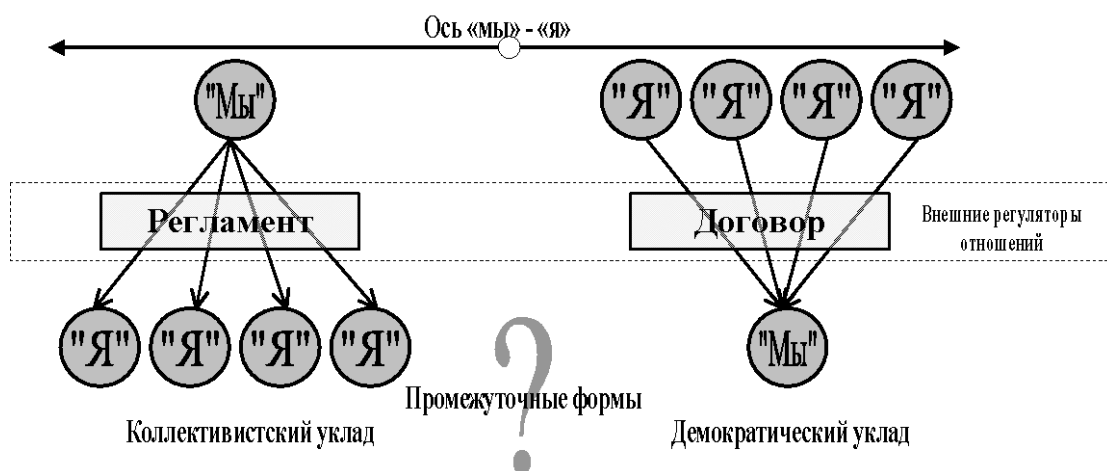


Рис. 41. Крайние типы школьных укладов

Сторонники обоих школьных укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? 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 обрисованные крайности.

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским 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 или должности) 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. Такой тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный 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 (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти 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 этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного 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 и могут служить варианты укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таковым, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны.

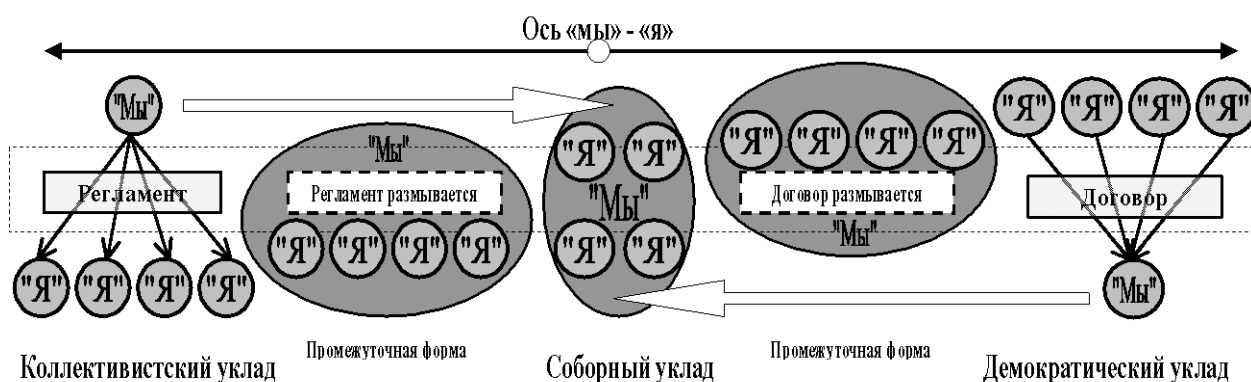


Рис. 42. Полный спектр типов школьных укладов

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором – доверие¹⁰⁰. Исследование И.Ф. Аметовым¹⁰¹, 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 породить многие

¹⁰⁰ Первыми серьезными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: СамГПУ, 1998. – 112 с.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

¹⁰¹ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. – Шуя, 2004. – 202 с.

другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»¹⁰². «*Опережающее* (курсив наш. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»¹⁰³. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»¹⁰⁴. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частностях, единство в главном, и во всем – 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 понятий православного богословия, удивить никого не может. Но нас необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим изданием¹⁰⁵. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций¹⁰⁶. Наша концептуальная статья¹⁰⁷ 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 педагогической науки, которая весьма далека от

¹⁰² Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: СамГПУ, 1998. – С. 89-90.

¹⁰³ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. – 2001. - № 7. – С. 9.

¹⁰⁴ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – С. 137.

¹⁰⁵ 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.

¹⁰⁶ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 77.

¹⁰⁷ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. – 2000. - № 5. – С. 22-26.

православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»¹⁰⁸, 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 принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»¹⁰⁹. 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 создает 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»¹¹⁰. Такое бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьева, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особности, стремясь, 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**»¹¹¹. 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

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 25.

¹¹⁰ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. – М.: Наука, 1993. – С. 441.

¹¹¹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – С. 395.

из хомяковских формул-определений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»¹¹². Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода, конечно же, несовместима с единством. По А.С. Хомякову же, 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»¹¹³. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



¹¹² Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. – Прага: Изд. Самарина, 1867. – С. 101.

¹¹³ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. – Т.1. – С.892.

Чем у человека больше количество лучей отношений заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеку – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»¹¹⁴. Солнечный человек – человек производящий, дающий. «Дайте, и дастся Вам» (Лк. 6, 38). «Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся.» (Мф. 5, 42)

Свободный человек – это человек, включенный в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив наш. – 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»¹¹⁵.

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 равностью возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает, значит я слабее») и фактически полностью исключает взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между 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

¹¹⁴ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – С.311.

¹¹⁵ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. – 1993. - № 18-20. – С.17.

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 внутреннюю свободу человеку. 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, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н. Леонтьев, «цветущая сложность». «Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединенная внутренним деспотическим единством»¹¹⁶.

Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придает 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 (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. «При естественной неодинаковости людей – столь же неизбежной, сколько и желательной: было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сам множественность

¹¹⁶ Леонтьев К.Н. Избранное. – М.: Рарогъ, 1993. – С. 69.

людей не имела бы смысла – прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможною»¹¹⁷.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»¹¹⁸ – лишь первый организационный слой преобразования.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия – это еще не шаг к соборности, а полшага. Важные полшага, но не решающие. Нынешние школьники гораздо меньше отравлены атеистическим «воспитанием», хоть 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 и первую, и вторую половины шага.

Философско-богословское отступление нам понадобилось для того, 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»¹¹⁹. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что

¹¹⁷ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. – Т.1. М.: Мысль, 1990. – С.511.

¹¹⁸ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. – СПб.: РХГИ, 1994. – С. 25.

¹¹⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 60-61.

каждый член этого 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, предметно-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»¹²⁰. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе 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»»¹²¹. 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 общественности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»¹²². Школьное единство – это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, 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.

¹²⁰ Там же. – С. 61.

¹²¹ Там же.

¹²² Там же. – С. 62.

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 которому 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»¹²³.

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

¹²³ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. – М. ИТРК, 2003. – С. 189.

Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого 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 Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»¹²⁴. 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»¹²⁵. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»¹²⁶.

3. Знаково-символьная реальность (ЗСР) школы. Говоря о **знаково-символьной реальности**, предположим, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» - предметно-пространственной среды (ППС) и уклада как локальной субкультуры отношений (ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак $\dagger$, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле.

¹²⁴ *Васильев-Макаренко А.С.* Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.

¹²⁵ *Трубецкой С.Н.* Соч. — М.: Мысль, 1994. — С. 498.

¹²⁶ *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. — С. 188.

Символ есть мост между двумя мирами»¹²⁷. *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 ППС, которая «отошла» в область ЗСР, – 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 школы 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 кадетов, 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»¹²⁸. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС 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.

¹²⁷ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. – Париж: YMCA-Press, 1927. – С. 88.

¹²⁸ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 64.

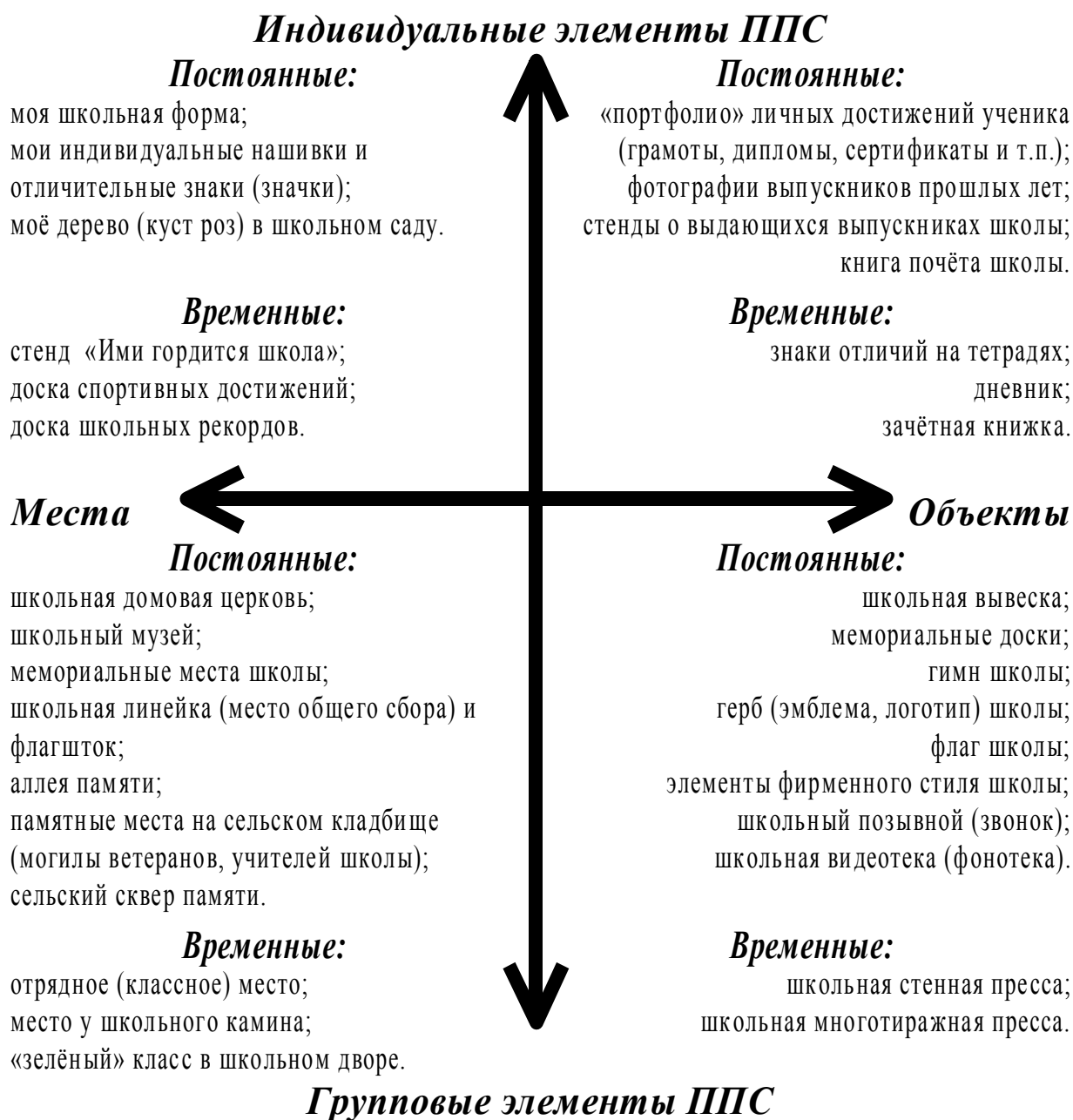


Рис. 43. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

Та часть ППС, которая «отошла» в ЗСР, 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 значительную роль в его становлении.

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основание дальнейших рассуждений упомянутое 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»¹²⁹, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»¹³⁰ (в нашем случае, школы). Содержание традиции (в т.ч. и традиции школы), по их мнению, составляет ряд факторов, образующих 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»¹³¹. 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 характеристику¹³² этого понятийного круга.

¹²⁹ Там же. – С. 13.

¹³⁰ Там же. – С. 20.

¹³¹ Там же. – С. 39.

¹³² Там же. – С. 88-89.

Таблица 21

Понятийный круг живой традиции школы

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	<i>Способ</i> действий	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определённое	<i>Последовательность</i> элементарных действий	Составной элемент обряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	<i>Последовательность</i> ритуализированных действий	Фиксация жизненного этапа; придание особой значимости событию	Идеологический	Сферы сознания

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»¹³³, а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»¹³⁴. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном. Ректор успешно 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 неумолимо 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*

¹³³ Там же. – С. 40.

¹³⁴ Там же. – С. 42.

придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чищению зубов перед сном и после сна»¹³⁵. 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 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.

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»¹³⁶. 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»¹³⁷. Мanners теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим приёмом формирования традиции через обычай – 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 называли «порчей Образа». В сегодняшней ситуации, когда «порча Образа» стала нормой для большинства, учитывая радикальность поведения подростков и молодёжи и желание быть не таким 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

¹³⁵ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – Київ: МАУП, 2000. – С. 106-107.

¹³⁶ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 46.

¹³⁷ Там же.

молодёжные группы, в которых модным чтением является 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»¹³⁸. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»¹³⁹. Вспомним роль пионерской 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»¹⁴⁰. 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, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал – это фактор сплочения сообщества»¹⁴¹.

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

¹³⁸ Там же. – С. 63.

¹³⁹ Там же. – С. 61.

¹⁴⁰ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 196.

¹⁴¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 67.

психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в специальной статье¹⁴².

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*»¹⁴³, основная функция которого – «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»¹⁴⁴. Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действие – обряд – церемония*. Все компоненты этого понятийного круга присутствуют в той или иной мере в реальности школьной жизни.

В приведённой указанными авторами схеме¹⁴⁵



Рис. 44. Соотношение понятий ЗСР

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 (первого и последнего звонка, 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

¹⁴² 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. То же: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudarnosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. – Niš [Сербия]: SVEN, 2004. – S. 7-12.

¹⁴³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 81.

¹⁴⁴ Там же. – С. 84.

¹⁴⁵ Там же. – С. 92.

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 «Никто 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 (уникальности) и обретают качество мероприятия (обыденности).

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 элементов ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны, – 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 составляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор – условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

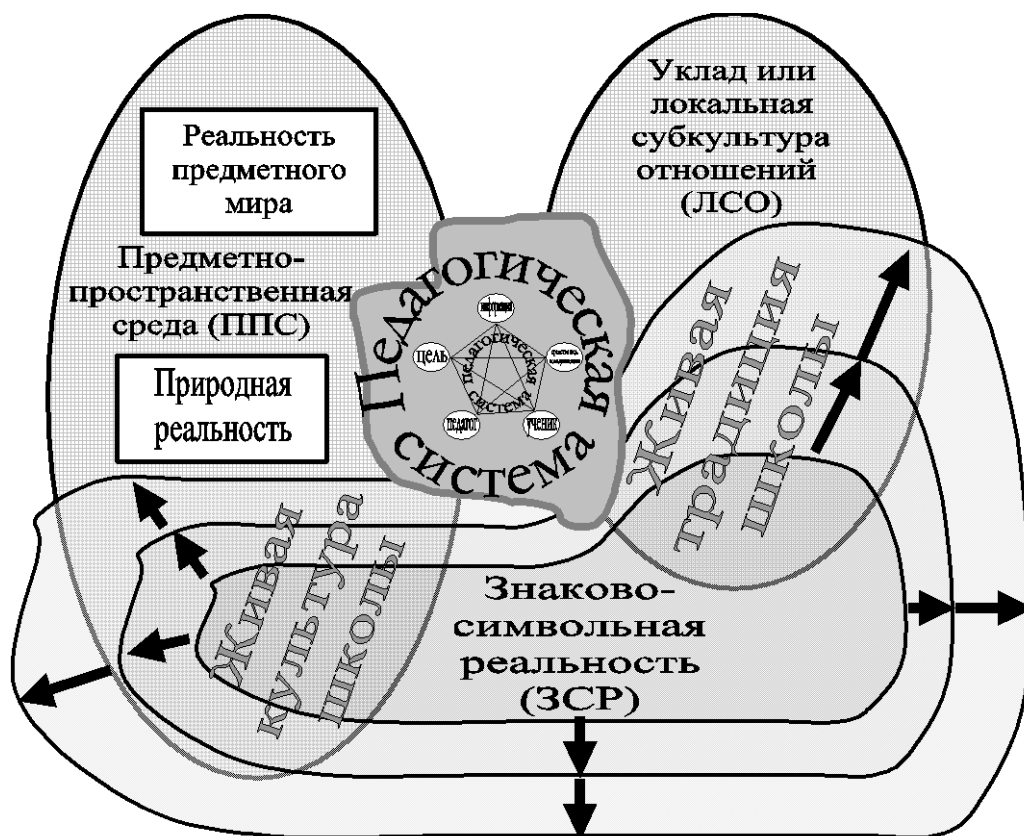


Рис. 45. Структура «скрытой» (неявной) педагогической реальности

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), 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.

Модели предметно-пространственной среды, локальной субкультуры отношений и знаково-символьной реальности реализованы в Азовском государственном педагогическом лицее, школе № 16 посёлка Ильского, Ейском филиале Крото́ткинско́го юриди́ческого техникума, Вознесенском колледже молочной промышленности и в отдельных группах Краснодарского машиностроительного колледжа.

2.4. Темпоральный аспект или антиномия устойчивости и неустойчивости

Метрика и ритмика образовательного процесса

Темпоральный аспект моделирования многомерной педагогической реальности раскрывает синергетическую *антиномию устойчивости и неустойчивости*. *Образовательный процесс* есть процесс *периодический*. **Образовательным** (учебным) **периодом** ($T_{обр}$) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определенные цели»¹⁴⁶. Началом этого периода можно считать момент постановки образовательной цели, концом – момент получения результата (достижения цели). Причем, момент завершения одного образовательного периода может *совпадать* или *не совпадать* с моментом начала следующего периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным (сплошным)**, а может быть **дискретным**.

Говоря о периодичности процесса, имеет смысл сказать о его ритмике и метрике. Что касается ритмики образовательного процесса, то эта проблема в педагогике обозначалась неоднократно. Обозначим некоторые 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»¹⁴⁷ и даже выделил подпараграф в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»¹⁴⁸. В 1999 году И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»¹⁴⁹. Но дальше обозначения проблемы дело не шло, во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

¹⁴⁶ Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 111.

¹⁴⁷ Зеньковский В.В. Педагогика. – М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. – С. 100.

¹⁴⁸ Там же. – С. 101.

¹⁴⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 166.

Сформулируем *некоторые промежуточные результаты* нашего 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»¹⁵⁰. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»¹⁵¹. Неискушённому в естественных науках читателю напомним, что под *состоянием устойчивости* (устойчивого равновесия) понимается состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё возвращается. Примером может служить «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он всё равно скатывается в ямку. Условно обозначим это состояние так:

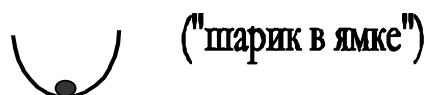


Рис. 46. Модель устойчивого равновесия

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

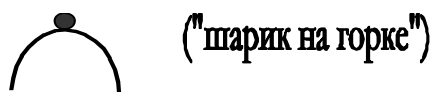


Рис. 47. Модель неустойчивого равновесия

¹⁵⁰ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. – 1992. - № 12. – С. 17.

¹⁵¹ Там же.

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 системы.

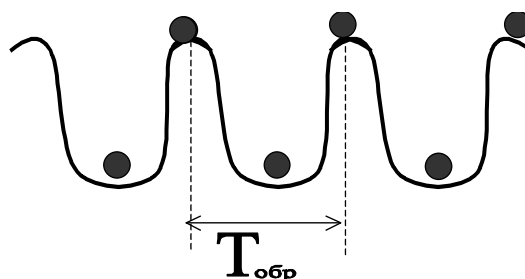


Рис. 48. Схема периодичности образовательного процесса

Возвращаясь к определению образовательного периода ($T_{обр}$) (начало – постановка цели; конец – её достижение), сформулируем **первый вывод**: *состоянию неустойчивости педагогической системы соответствует момент достижения образовательной цели и, соответственно, момент выбора (определения) новой цели; состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный понятной образовательной деятельностью по достижению цели. Очевидно, что моменты неустойчивости короче по продолжительности промежутков устойчивого образовательного процесса.*

Момент определения новой цели может следовать (собственно говоря, совпадать) непосредственно за моментом достижения прежней цели. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным**, а состояние педагогической системы в промежутки перерыва можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»).

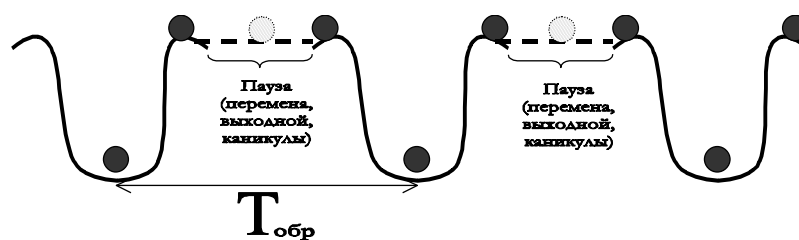


Рис. 49. Схема традиционной дискретности образовательного процесса

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, ибо состояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития системы.

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).

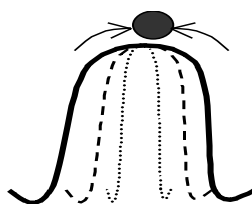


Рис. 50. Схема неустойчивого состояния образовательного процесса

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 имеют разный уровень эффективности влияния на педагогическую систему*. Педагог способен эффективно влиять на ученика

в момент выбора цели, а не во время, когда ученик увлеченно решает получающуюся задачу. В этом состоит 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 и, соответственно, пути её будущего развития носят вероятностный характер.

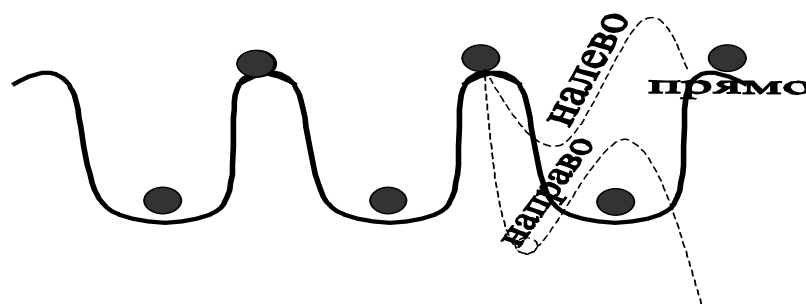


Рис. 51. Схема «бифуркации» путей развития образовательного процесса

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. Гумилеву) от пассионарного толчка до реликтовой фазы. Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна.*

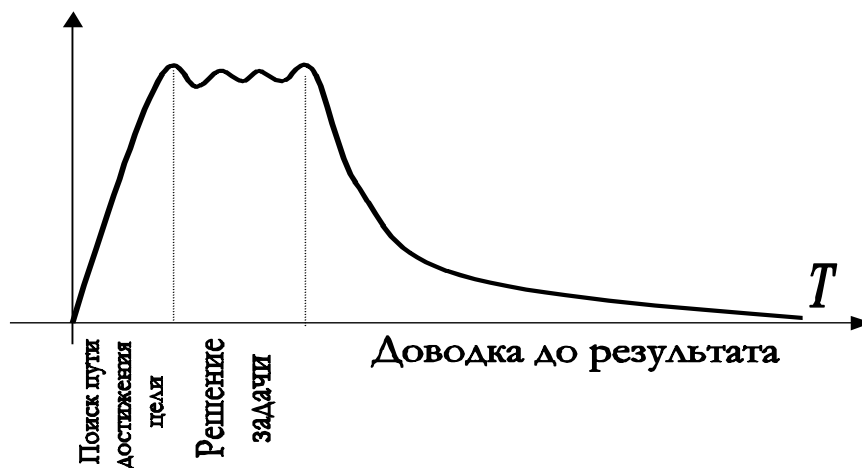


Рис. 52. График интенсивности образовательного периода

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 — единицей 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»¹⁵². Поскольку законы музыкальной теории, видимо, даны а не созданы, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»¹⁵³.

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*

¹⁵² Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983. — С. 130.

¹⁵³ Зеньковский В.В. Педагогика. — М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. — С. 100.

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 выявлению условий *совмещения внешней ритмики образовательного процесса* (режим звонков, выходных, каникул) *с внутренней* (чередование устойчивых и неустойчивых положений – «цель – процесс – результат»). И это *совмещение будет продуктивным в том случае если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса* (и это **четвёртый вывод**). Например, начало урока (сильная доля) не должна 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 быть раньше), **а совместной постановкой целей и задач**. Это важно потому, что сразу после начала образовательного периода (сразу после звонка, сразу в понедельник, сразу 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.

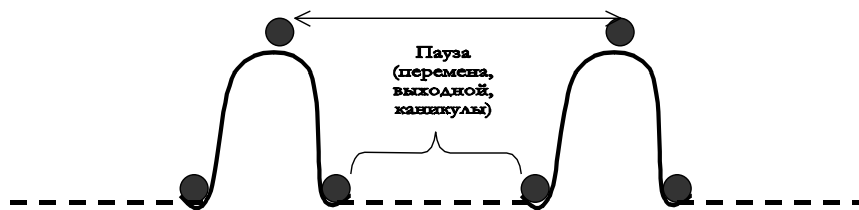


Рис. 53. Схема эффективной организации дискретности образовательного процесса

Вспомним эффект Курта 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»¹⁵⁴.

В случае «ухода в паузу» после постановки цели включаются механизмы подсознания, удерживающие психическую установку незавершённой задачи (исследования установки Д.Н. Узнадзе). Возвращаясь к музыкальной аналогии, считаем уместным заметить, что для обеспечения временной непрерывности, образовательный процесс должен начинаться как бы из затакта (как наш новый старый гимн¹⁵⁵).



Постановка целей и задач должна совпадать с подведением итогов и предшествовать «паузе» (перемене, выходному, каникулы), тогда после «паузы» образовательный процесс начинается без раскачки, а сама «пауза» не нарушает целостность образовательного процесса.

¹⁵⁴ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.4. Психология памяти. – М.: Прогресс, 1973. – С. 276.

¹⁵⁵ Александров А.В. Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000)

Основываясь на пятнадцатилетней экспериментальной апробации, учитывая изложенные выводы, нам удалось построить модель ритмичной организации образовательного процесса. Она такова.

В отличие от традиционного деления учебного года на четыре учебные четверти разной продолжительности учебный год в подразделениях Азовского педагогического лицея 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. Данную структуру можно описать формулой $6+1$ (6 учебных дней + воскресенье; 6 учебных недель + неделя каникул; 6 учебных периодов + летние каникулы), Формула « $6+1$ » имеет свою внутреннюю структуру:

$$ABCA'B'C' + \text{пауза},$$

где, соответственно, буквой A обозначены первый день недели, первая неделя периода, первый период года, буквой B – соответственно второй, C – третий, A' – четвертый, B' – пятый, C' – шестой. Триады ABC и $A'B'C'$ представляют собой, соответственно, A – тезу, B – антитезу, C – синтез, что обуславливает задачи ритмичного структурирования учебного материала.

Данное временное деление базируется на опыте экспериментальной психологии и *способствует снижению утомляемости учащихся*, так как в большей степени соответствует внутренним церебральным ритмам.

Эта модель ритмичного построения образовательного процесса реализована во всех учебных подразделениях Азовского государственного педагогического лицея. Семипериодная структура учебного года апробирована также в школе № 24 хутора Уташ города-курорта Анапа.

2.5. Инструментальный аспект или антиномия концептуального и инструментального

Полнота и классификация дидактического инструментария учителя (преподавателя)

Одним 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. Как правило, хорош тот мастер, у кого инструментов много, они исправны и всегда под рукой, то есть находятся в порядке.

Опыт работы с учителями школ и преподавателями сферы профессионального образования свидетельствует, что большинство из них не просто не владеют этим инструментарием, а зачастую даже не подозревает о его многообразии. А говорить о порядке в этих инструментах и вовсе не приходится по причине того, что 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 быть кишечно-полостные 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. 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»¹⁵⁶. 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»¹⁵⁷. В дальнейшем мы будем сверять наши рассуждения с этими двумя элементарными общеизвестными положениями.

Нас могут упрекнуть в том, что, дескать, мы слишком много внимания уделяем сугубо теоретическому вопросу, что он не интересен учителю, что 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 учительского инструментария, что позволит учителю всегда иметь «под рукой» нужный дидактический инструмент. Итак, попробуем это сделать, не претендуя на завершённость и единственность подхода.

¹⁵⁶ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – С. 20.

¹⁵⁷ Там же.

Первое, о чём следует договориться, – это о толковании понятия «учебный процесс». Мы предлагаем **под учебным процессом понимать процесс обретения человеком знаний, умений и навыков**. Причём для данного 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»¹⁵⁸. 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»¹⁵⁹ 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 количество людей, одновременно включённых в этот процесс в качестве обретающих знания, умения и навыки. С этой позиции в учебный процесс могут быть вовлечены:

- один человек (примером может служить репетиторство);

¹⁵⁸ Фрумин И.Д. Учение как ресурс // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Материалы научно-практической конференции. – Красноярск, 2000. – С. 43-51.

¹⁵⁹ Там же.

- 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 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. Можно называть разделение учебного процесса по признаку количества людей, одновременно

обретающих знания, умения и навыки термином «**способ обучения/учения**», а можно называть 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.

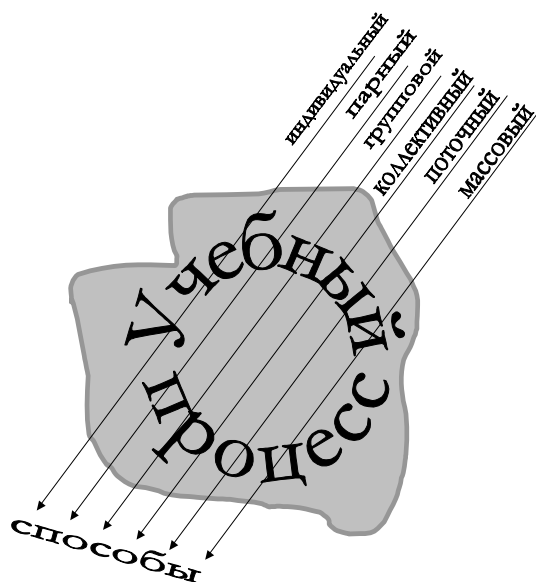


Рис. 54. Способы учебного процесса

Договоримся о сокращениях, которыми мы будем обозначать различные **способы** учебного процесса:

Таблица 22

Способы учебного процесса

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»¹⁶⁰. Раскроем это детально, опираясь на исследование В.В. Гузеева, и приведём предложенную им¹⁶¹ упрощённую модель процесса обучения/учения для одного учебного периода¹⁶².

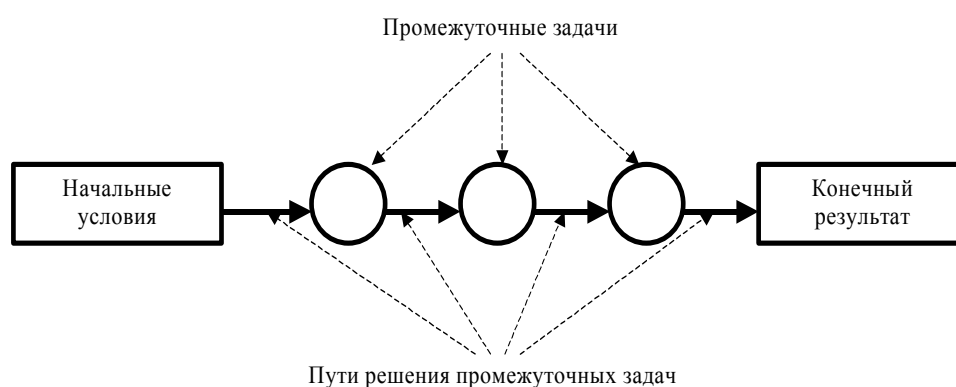


Рис. 55. Упрощённая модель процесса обучения (по В.В. Гузееву)

«Отношением для классификации методов обучения будет открытость элементов этой схемы для ученика. Можно получить таблицу классификации методов обучения.

Таблица 23

Методы учебного процесса (по В.В. Гузееву)

Схема	Название	Обозначение
	Объяснительно-иллюстративный	ОИ
	Программированный	ПГ
	Эвристический	Э
	Проблемный	ПБ
	Моделинговый ¹⁶³	М

¹⁶⁰ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – С. 21.

¹⁶¹ Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 12.

¹⁶² Под учебным периодом В.В. Гузеев понимает «промежуток учебного времени, в течение которого достигаются цели обучения, воспитания и развития обучаемых» (Там же. – С. 111).

¹⁶³ Здесь же В.В. Гузеев указывает, что данный метод можно называть либо «модельным», либо «исследовательским».

Видно, что при движении по таблице сверху вниз меняется позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой учебной информации до субъекта учения, самостоятельно добывающего информацию и конструирующего необходимые способы действий. Меняется и позиция учителя: из транслятора он превращается в организатора коммуникаций и эксперта»¹⁶⁴.

Проанализируем учебный процесс по признаку «открытость элементов процесса обучения для ученика», учитывая, что мы уже анализировали его по признаку количества учеников (рис. 56).

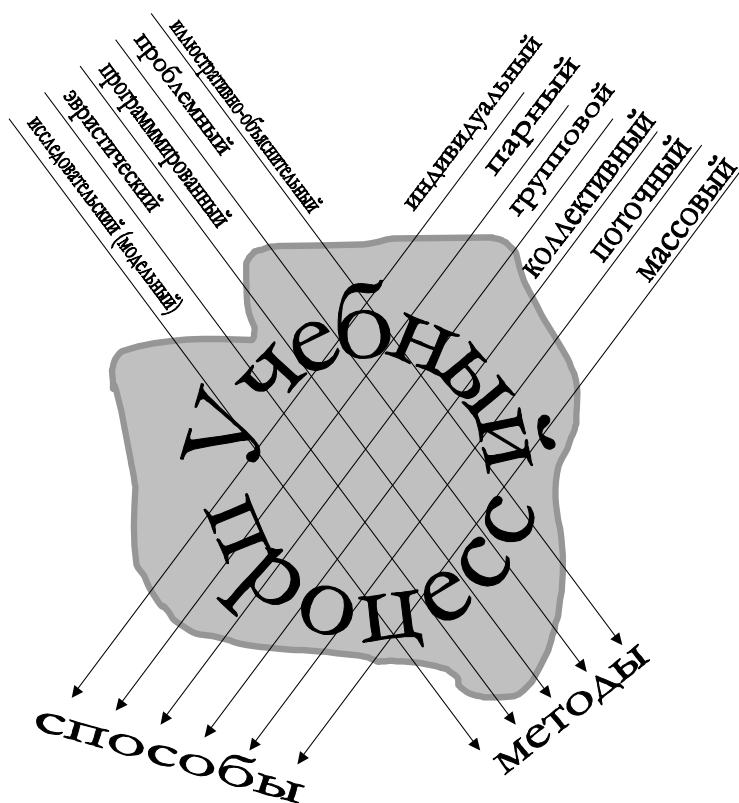


Рис. 56. Соотношение способов и методов учебного процесса

Очевидно, что классификация методов, предложенная В.В. Гузеевым (на основании классификации В.А. Оганесяна¹⁶⁵), также удовлетворяет требованиям теории множеств, только по другому признаку. При этом естественно, что каждый способ может совмещаться с любым методом. Так,

¹⁶⁴ Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. – М, 1999. – С. 17-18.

¹⁶⁵ Оганесян В.А., Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Саннинский В.Я. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Уч. пособие. – М.: Просвещение, 1980.

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 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»¹⁶⁶ или, точнее, их направленность. В.В. Гузеев вводит¹⁶⁷ понятие «информационных режимов обучения» и их деление на **интраактивный, экстраактивный и интерактивный**. Мы вступали в дискуссию на страницах журнала «Школьные технологии»¹⁶⁸ с В.В. Гузеевым, указывая, что данная классификация, видимо, не обладает достаточной полнотой. Поэтому, пробуя, её дополнить, мы ввели ранее понятия **внешнего и внутреннего педагогического процесса**¹⁶⁹. Считаем необходимым детализировать и уточнить эти положения, увязав их с классификацией В.В. Гузеева. Говоря об интраактивном режиме, он пишет о том, 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*). 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***.

¹⁶⁶ Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – С. 47.

¹⁶⁷ Там же. – С. 48.

¹⁶⁸ Остапенко А.А. Каковы «размеры» дидактического ящика? (По поводу доклада В.В. Гузеева «К формализации дидактики») // Школьные технологии. – 2003. - №2 - С. 228-230.

¹⁶⁹ Остапенко А.А. Личность или индивидуальность? // Школьные технологии. – 2001. - № 1. – С. 33-37.

Таблица 24

Соотношение направленности учебного процесса и социальных ролей
ученика

Направленность процесса	Социальные роли
Внешняя (извне)	Обучаемый
Внутренняя	Учащийся
Внешняя (вовне)	Учащий (обучающий)

Теперь это сопоставим 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:

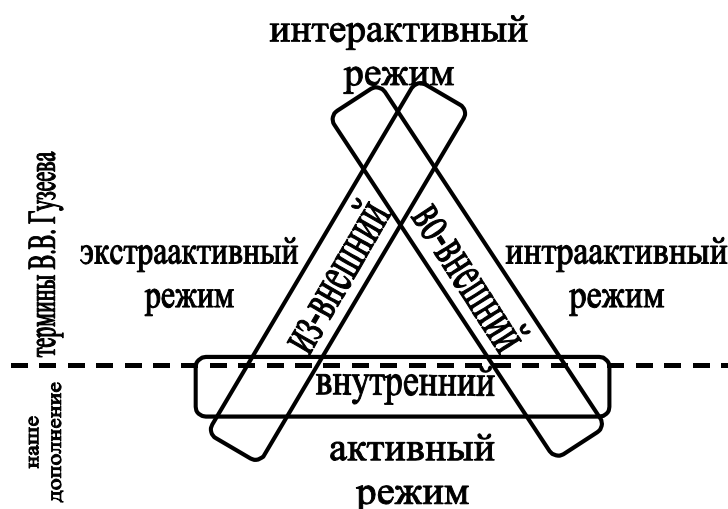


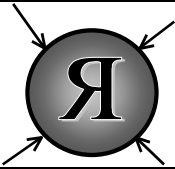
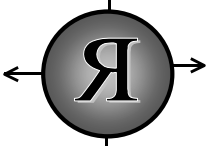
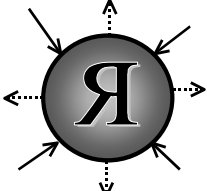
Рис. 57. Режимы учебного процесса

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 дополнить, что именно этому режиму будет соответствовать процесс «учения», о потере которого сокрушался И.Д. Фрумин. В таблице это может выглядеть так:

Таблица 25

Режимы учебного процесса

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.

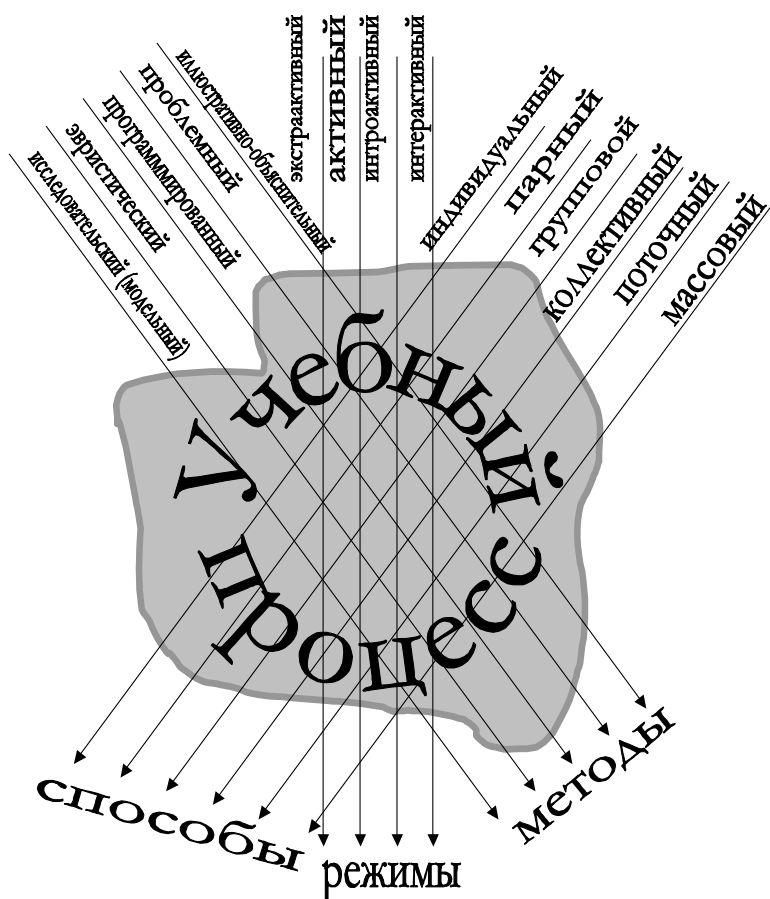


Рис. 58. Соотношение способов, режимов и методов учебного процесса

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. Известно, что 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), закрепление (З), контроль (Кон), коррекция (Кор)¹⁷⁰. Очевидным является то, что каждый из элементов может реализовываться любым **способом**, любым **методом** и в любом **режиме**. Это сочетание (пересечение линий) даёт ещё

¹⁷⁰ Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – С. 95.

большее многообразие дидактических инструментов, которые, видимо, и следует назвать *организационными формами* учебного процесса (рис. 59).

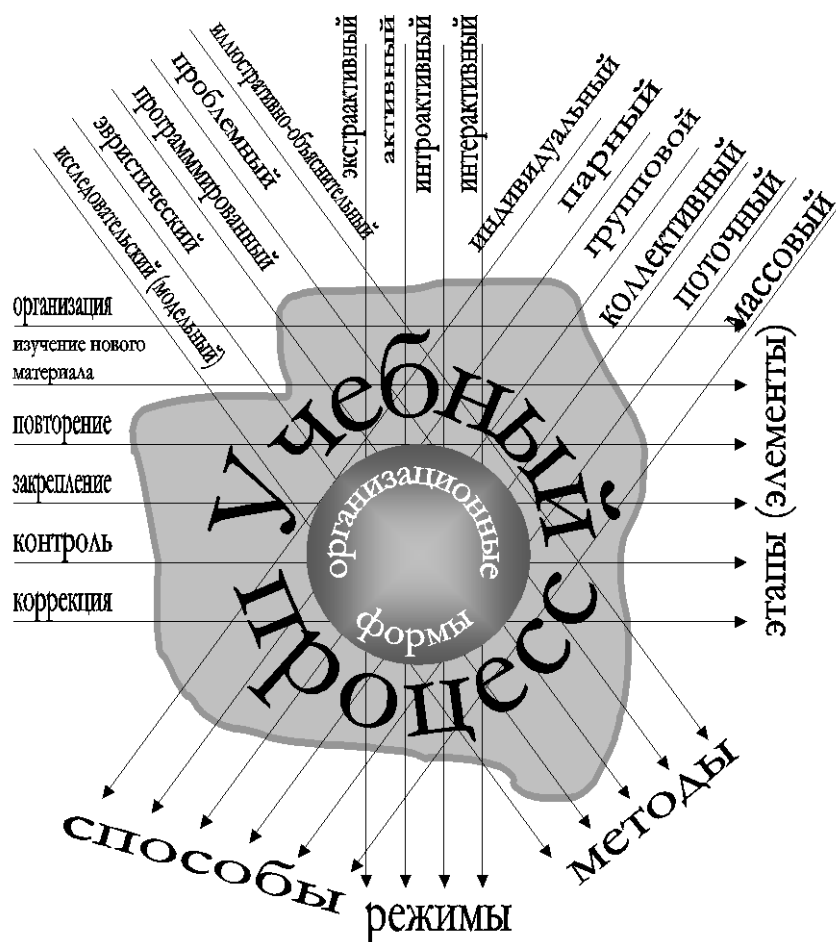


Рис. 59. Соотношение способов, режимов, методов и элементов учебного процесса

При таком подходе становится очевидным, что перечень организационных форм учебного процесса может быть весьма объёмным. 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»¹⁷¹.

6. Учебный период. Приведём определение: «**Учебный период** – промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели обучения, воспитания и развития обучаемых»¹⁷². Далее В.В. Гузеев как раз и указывает, что *минимальным* учебным периодом является **урок**, а *основным* учебным периодом в рамках учебного процесса является **блок уроков**. Мало того, рамки блока уроков он очерчивает рамками «относительно автономной темы учебного курса»¹⁷³. Из данного определения можно предположить, что продолжительность учебного периода в первую очередь зависит от содержания темы или её объёма. И надо сказать, что 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. 60), где условным обозначением $T_{уч}$ обозначен учебный период.

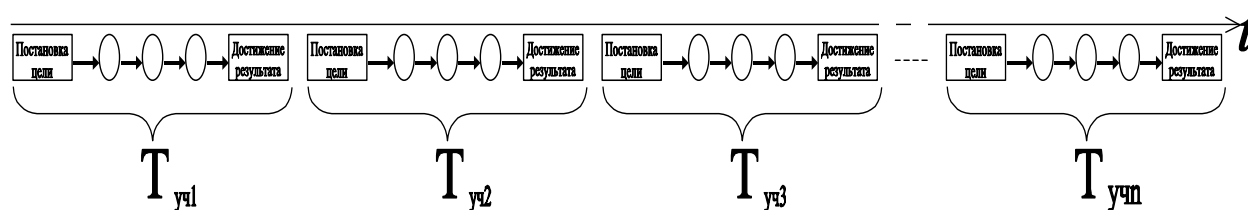


Рис. 60. Модель учебного процесса (по В.В. Гузееву)

Таким образом, следуя логике В.В. Гузеева (а это вытекает из его определений учебного периода, урока и блока уроков), урок или блок уроков непременно должен начинаться постановкой целей, а завершаться подведением итогов. Но всё дело в том, что именно такая структура урока или блока уроков является далеко не самой эффективной. Мы это

¹⁷¹ Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 109.

¹⁷² Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. – М, 1999. – С. 17.

¹⁷³ Там же.

исследовали и описали¹⁷⁴ (см. параграф 2.4). Опираясь на знания экспериментальной психологии (эффект Зейгарник), синергетики (устойчивость и неустойчивость сложных систем), мы выявили, что эффективный урок или блок уроков не всегда должен завершаться 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 будет начинаться с увлечением и «без раскачки». На уточнённой модели начало и конец учебного периода «сдвинуты» относительно моментов постановки целей и достижения результата.

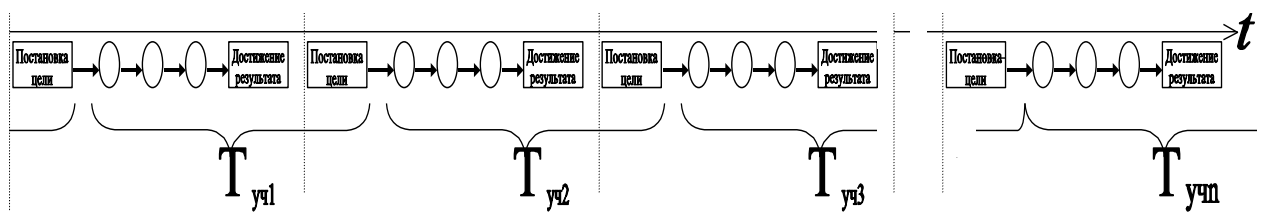


Рис. 61. Уточнённая модель учебного процесса, обладающего более высоким уровнем эффективности

Из этого следует, что с позиции временной 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

¹⁷⁴ 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. Этот промежуток 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, на наш взгляд, признаком классификации учебных периодов должна быть их продолжительность (длительность).

7. Учебная ситуация. Учебный период состоит из последовательно сменяющихся учебных ситуаций, 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 ($C + M + P$

+ $\Xi = \Phi$). Продолжительность учебных ситуаций и их количество внутри учебного периода могут быть различными. Последовательная смена учебных ситуаций будет составлять **внутреннюю** структуру учебного периода.

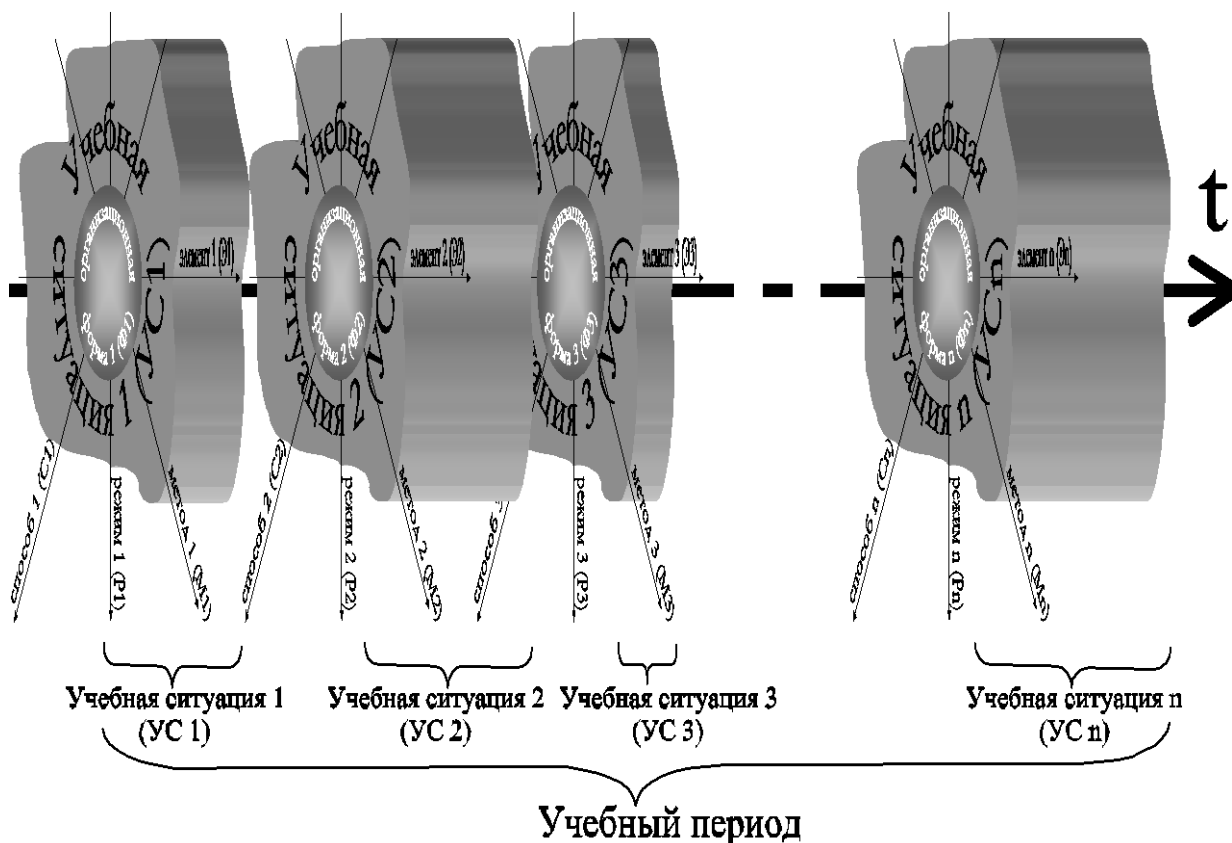


Рис. 62. Схема внутренней структуры учебного периода

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 процесса, которая нами достаточно подробно смоделирована и проанализирована¹⁷⁵ (см. параграф 2.4).

8. Методика обучения/учения. Проведём мысленный эксперимент. Представим себе, что завуч школы решил провести сравнительный анализ уроков, проведённых по одной и той же теме разными учителями в параллельных классах. Что он увидит? С высокой степенью уверенности можно сказать, что разные учителя будут по-разному учить своих учеников одним и тем же знаниям. 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:

$$T_{уч} = \sum \Phi \langle C; M; P; \mathcal{E} \rangle \quad (2),$$

где Φ – организационная форма, C – способ, M – метод, P – режим, $\mathcal{E}$ – элемент.

В развёрнутом виде «формула» учебного периода выглядит так:

$$T_{уч} = \underbrace{\Phi_1 \langle C_1 + M_1 + P_1 + \mathcal{E}_1 \rangle}_{UC_1} + \underbrace{\Phi_2 \langle C_2 + M_2 + P_2 + \mathcal{E}_2 \rangle}_{UC_2} + \underbrace{\Phi_3 \langle C_3 + M_3 + P_3 + \mathcal{E}_3 \rangle}_{UC_3} + \dots + \underbrace{\Phi_n \langle C_n + M_n + P_n + \mathcal{E}_n \rangle}_{UC_n} \quad (3).$$

При этом, помня, что каждый способ, метод, режим, элемент имеет своё многообразие значений, найти две одинаковые формулы-

¹⁷⁵ 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»).

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 великолепного открытого урока у коллеги: «Это здорово, но я так не смогу!»). Какие же из всего бесконечного многообразия методик должен рекомендовать завуч для освоения 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 методику оценивания знаний учителя В.Ф. Шаталова, который позволяет своим ученикам многократно пересдавать любую оценку до «пятёрки» («Любая нежелательная оценка может быть исправлена и не ставится навечно»¹⁷⁶)? Вряд ли, потому что не каждый учитель, имея большую недельную нагрузку, может позволить себе значительные временные *затраты* для многократного выслушивания своих учеников. Можно ли рекомендовать методику развивающего обучения (хоть по Занкову, хоть по Давыдову с Эльконинным), если повсеместно в «развивающие» классы учителя проводят специальный отбор? Вряд ли, ибо тем самым они утверждают, что *результата у всех учеников быть не может*. Как же учителю не затеряться в том многообразии инструментария (методик), который наизобретали методисты? И здесь я солидаризуюсь с выверенной и взвешенной коллективной позицией сотрудников редакции

¹⁷⁶ Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – С. 194.

старейшего педагогического журнала «Народное образование» (причём солидаризуюсь и как исследователь, и как сотрудник 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»¹⁷⁷.

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 ёмко и кратко, на наш взгляд, определение технологии дал А.М. Кушнир: «Педагогические технологии – это оптимальные способы достижения педагогических задач в заданных условиях»¹⁷⁸. Не умаляя глубины этой дефиниции, вернёмся в контекст наших рассуждений и терминов. В этом контексте определение технологии будет таким: *под технологией обучения/учения мы предлагаем понимать*

¹⁷⁷ 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.

¹⁷⁸ 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.

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 определений методики и технологии: **Под методикой технологий 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»¹⁷⁹. 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»¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Гузеев В.В. Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. – 2003. - № 6. - С. 15.

¹⁸⁰ Кушнин 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 26

Классификация дидактических инструментов

	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 ИнтроА ИнтерА	
	Этап усвоения знаний, умений, навыков	Элемент	Орг ИНМ П З Кон Кор	

Исходя из приведённой классификации, попробуем привести полный перечень определений дидактических инструментов¹⁸¹, упомянутых выше.

0. *Учебный процесс* – процесс обретения человеком знаний, умений и навыков.

1. *Способ обучения/учения* – это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый количеством людей, одновременно обретающих знания, умения и навыки.

¹⁸¹ Поскольку мы не претендуем на полное авторство данных определений, используя полностью или частично формулировки других авторов (чаще всего В.В. Гузеева), мы сочли возможным в этой части работы избежать кавычек и сносок.

1.1. Индивидуальный способ обучения/учения – это процесс обретения знаний, умений и навыков одним человеком.

1.2. Парный способ обучения/учения – это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают два человека. При этом способе пары можно делить на гомогенные и гетерогенные, на постоянные и пары сменного состава.

1.3. Групповой способ обучения/учения – это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают от трёх до семи человека (количество людей составляющих малую группу). При этом способе группы можно делить на гомогенные и гетерогенные, на постоянные и группы сменного состава.

1.4. 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 семи-восьми человек до 25-30).

1.5. Поточный способ обучения/учения – это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретают люди, количество которых составляет две или более академических групп.

1.6. Массовый способ обучения/учения – это процесс, в результате которого знания, умения и навыки обретает большое количество людей, число которых, как правило, не учитывается.

2. Метод обучения/учения – это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый уровнем открытости элементов процесса обучения для ученика.

2.1. Объяснительно-иллюстративный (репродуктивный) метод обучения/учения – это метод, при котором ученику открыты педагогом все элементы процесса обучения, а

деятельность ученика сводится к запоминанию материала и его воспроизведению.

2.2. Программированный метод обучения/учения – это метод, при котором ученику открыты педагогом все элементы процесса обучения, кроме промежуточных задач, результаты решения которых ученик получает самостоятельно, следуя открытой педагогом программе действий.

2.3. Эвристический метод обучения/учения – это метод, при котором ученику открыты педагогом все элементы процесса обучения, кроме путей решения промежуточных задач; пути же их решения ученик отыскивает самостоятельно, пользуясь множеством эвристик.

2.4. Проблемный метод обучения/учения – это метод, при котором ученику открыты педагогом все элементы процесса обучения, кроме промежуточных задач и путей их решения, что создаёт для ученика проблемные ситуации их поиска.

2.5. Модельный (моделинговый, исследовательский, поисковый) метод обучения/учения – это метод, при котором ученику открыт только предполагаемый конечный результат, при этом остальные элементы он отыскивает самостоятельно.

3. Режим обучения/учения – это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый направлением информационных потоков.

Экстраактивный (из-внешний) режим обучения – это режим, при котором информационные потоки направлены к ученику, а ученик выступает в роли обучаемого.

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.

Интерактивный (чередующийся) режим обучения – это диалоговый режим с двусторонними информационными потоками, которые направлены как к ученику, так и от него. Данный режим отличается наибольшей эффективностью («Объяснял другому так, что сам понял!»)

Интерактивный (чередующийся) режим обучения – это диалоговый режим двусторонними информационными потоки, направлены как к ученику, так и от него.

4. *Элемент учебного процесса* – это параметр (критерий) учебного процесса, определяемый этапом усвоения знаний, 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.

5. *Организационная форма обучения/учения* – дидактический инструмент, характеризуемый параметрами учебного процесса: способом, методом, режимом и элементом.

6. *Учебный период* – это промежуток учебного времени.

Урок – это минимальный учебный период.

Блок уроков – это основной учебный период в рамках учебного процесса, предназначенный для изучения относительно автономной темы учебного курса.

7. *Учебная ситуация* – это часть учебного периода со своим индивидуальным набором параметров учебного процесса, характеризуемая определённой организационной формой ($C + M + P + Э = Ф$).

8. *Методика обучения/учения* – это своеобразная для каждого педагога последовательность учебных ситуаций, необходимая для достижения той или иной учебной цели.

9. *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»¹⁸². Приёмы составляют специальную область дидактики, называемую педагогической техникой или педагогическим мастерством. «Педагогическая техника – это владение комплексом приёмов, который помогает учителю глубже, ярче, талантливее проявить себя и достичь успехов в работе»¹⁸³. Приёмы можно описывать, накапливать, коллекционировать, но систематизировать их чрезвычайно непросто, поэтому в данной работе мы их рассматривать не планировали.

Мы не претендуем на завершённость предлагаемой классификации, лишь предлагаем её вариант, который вполне соответствует требованиям, которые предъявляет к типологиям теория множеств. Данная классификация успешно использовалась во время занятий с учителями школ и преподавателями ссузов и вузов в Краснодарском краевом институте дополнительного профессионального педагогического образования и на факультете повышения квалификации преподавателей в Кубанском государственном университете.

¹⁸² Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. – М, 1999. – С. 16.

¹⁸³ Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Вища школа, 1997. – С. 49. Перевод с украинского наш.

2.6. Учебно-содержательный аспект или антиномия общего и специального (профессионального) образования

В рамках нашего исследования, базой которого являлись преимущественно сельские образовательные школы, на основе антиномического подхода к сочетанию общего и профильного образования была разработана концепция организации профильного обучения в сельских школах и концепция педагогического кадрового их обеспечения. Изначально она 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»). Ниже приведены основные идеи этих проектов, которые и составили суть учебно-содержательного аспекта моделирования многомерной педагогической реальности. 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.

2.6.1. 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 количества старшеклассников, обучающихся по непрофильным программам, к количеству старшеклассников, обучающихся по профильным программам, в сторону увеличения второго. 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. 63. Место профильного обучения в системе образовательных программ и виды профильного обучения

Обеспечить изучение всех типов профилей в рамках углубленного изучения общепринятых школьных предметов невозможно, поэтому имеет смысл вести речь о профильном обучении, являющемся продолжением сферы дополнительного образования (искусство, спорт и др.) Поэтому имеет смысл вести речь о двух видах профильного обучения: *углублённом и расширенном*.

Типы, номенклатура профилей и программы профильного обучения. Трём целям профильного обучения соответствуют три типа профильного обучения: индивидуальный, социализирующий и предвузовский.

Первый тип, **индивидуальный**, 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, определяемым 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**. Результатом обучения по социальному профилю является либо улучшение коммуникационных и адаптационных возможностей учащегося (изучение языка, культуры, ментальности, морали и права местных социумов), либо подготовка учащегося 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 данному 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 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 профили, профессионально-ориентирующие профили, 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. Сведём их в таблично-матричную структуру.

Таблица 27

Соотношение типов и организационных форм профильного обучения

Профильное обучение		Формы организации		
		сетевая	внутришкольная	свободная
Типы	индивидуальный	Многообразие организационных моделей		
	социализирующий			
	предвузовский			

Для детализации моделей профильного обучения в сельской школе считаем необходимым выделить ряд дополнительных факторов обуславливающих это многообразие. К их числу мы относим: а) количество школ в населенном 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 населенном пункте. Для нашей страны типичны следующие ситуации.

Ситуация А. В одном населенном пункте (или в близлежащих) находится несколько крупных школ.

Ситуация В. В одном населенном пункте (или в близлежащих) находится одна крупная и несколько полных или малочисленных школ.

Ситуация С. В одном населенном пункте (или в близлежащих) имеется одна крупная школа.

Ситуация D. В одном населенном пункте (или в близлежащих) имеется одна полная или малочисленная школа.

Данные ситуации сведём в таблицу:

Таблица 28

Типовые ситуации по количеству школ в населенном пункте

	Количество школ			
	Две или более		Одна	
Крупных	≥ 2	1	1	
Полных или малочисленных		≥ 1		1
Варианты ситуации	A	B	C	D

Таким образом, общее количество типичных вариантов сводится к четырём основным. В данной типологии речь идёт о школах,

осуществляющих обучение по программам полного среднего общего образования.

Основные организационные модели профильного обучения. Имеет смысл выделить семь основных моделей¹⁸⁴ профильного обучения в сельских школах: четыре межшкольные (сетевые) и три внутришкольные. Они таковы.

Модель а. Межшкольное распределение профилей.

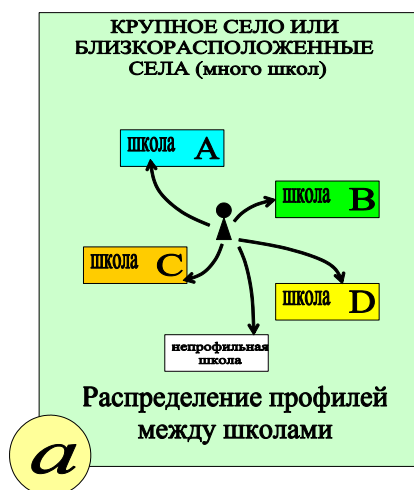


Рис. 64. Межшкольное распределение профилей

Профили распределяются между несколькими школами, которые можно назвать однопрофильными. При этом возможен вариант наличия непрофильных (универсальных) школ, не предполагающих углубленного (или расширенного) обучения.

Модель b. Муниципальный ресурсный центр.

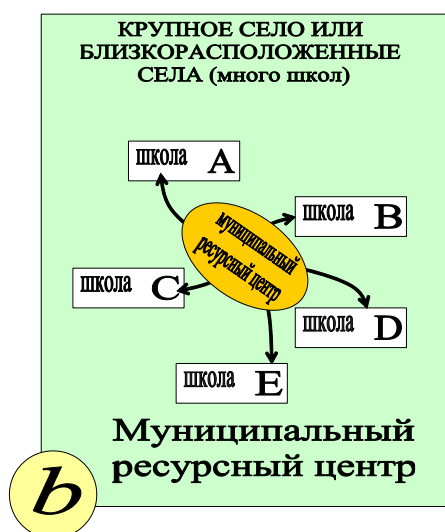


Рис. 65. Муниципальный ресурсный центр

¹⁸⁴ Для моделей b, c, f использованы определения, предложенные Л.В. Байбородовой (г. Ярославль)

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, специально 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. 66. Школа – ресурсный центр

В этом случае все образовательные ресурсы сосредотачиваются в основном на базе одной школы, как правило, расположенной в районном центре (базовая школа), где создается координационный совет по решению управления образованием муниципального округа. В определенный день (1 раз в неделю) учащиеся всех учреждений собираются в школе для занятий по выбору.

Модель d. Ассоциация школ, где школы являются двух- (и более) профильными.

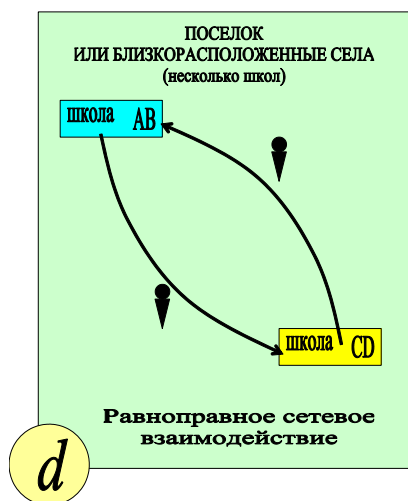


Рис. 67. Ассоциация школ

Межшкольное распределение профилей, при котором школы являются двух- (и более) профильными. Это возможно при малом количестве школ (как правило две школы). Разновидностью этой модели является подмодель многопрофильной школы, являющейся для села ресурсным центром. Тогда профильные классы в данном населенном пункте имеются только в этой школе.

Модель e. Межклассное распределение профилей внутри одной школы.

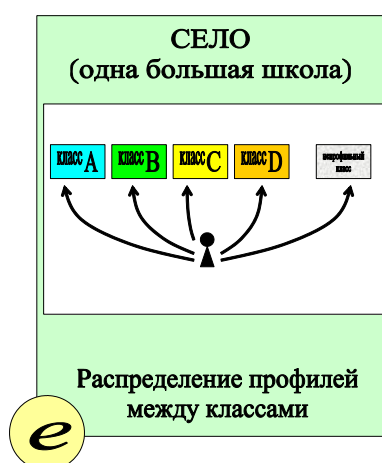


Рис. 68. Межклассное распределение профилей

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. 69. Социально-педагогический комплекс

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 педагоги, но и хозяйственные и общественные организации. К ведению профильных и элективных курсов могут привлекаться местные специалисты.

Модель *g*. Разновозрастное распределение профилей, предполагающее создание разновозрастных (состоящих из учеников 9-11 классов) учебных групп.

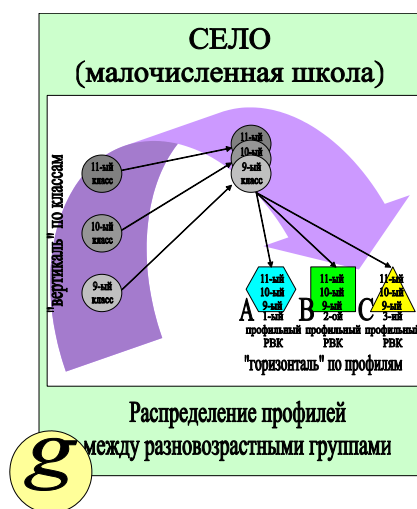


Рис. 70. Разновозрастное распределение профилей

Эта модель предложена нами ранее в рамках федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ¹⁸⁵.

Попробуем свести в единую схему все варианты ситуаций с вариантами моделей.

Соответствие типовых ситуаций по количеству школ в населенном пункте типовым моделям профильного обучения. Очевидно, что описанные ситуации имеют разное количество степеней свободы (вариативности) в реализации имеющихся вариантов. Так к ситуации **А** применимы все четыре предложенные модели, тогда как к ситуации **Д** применима лишь модель **g**. Сведём все возможные варианты в одну схему.

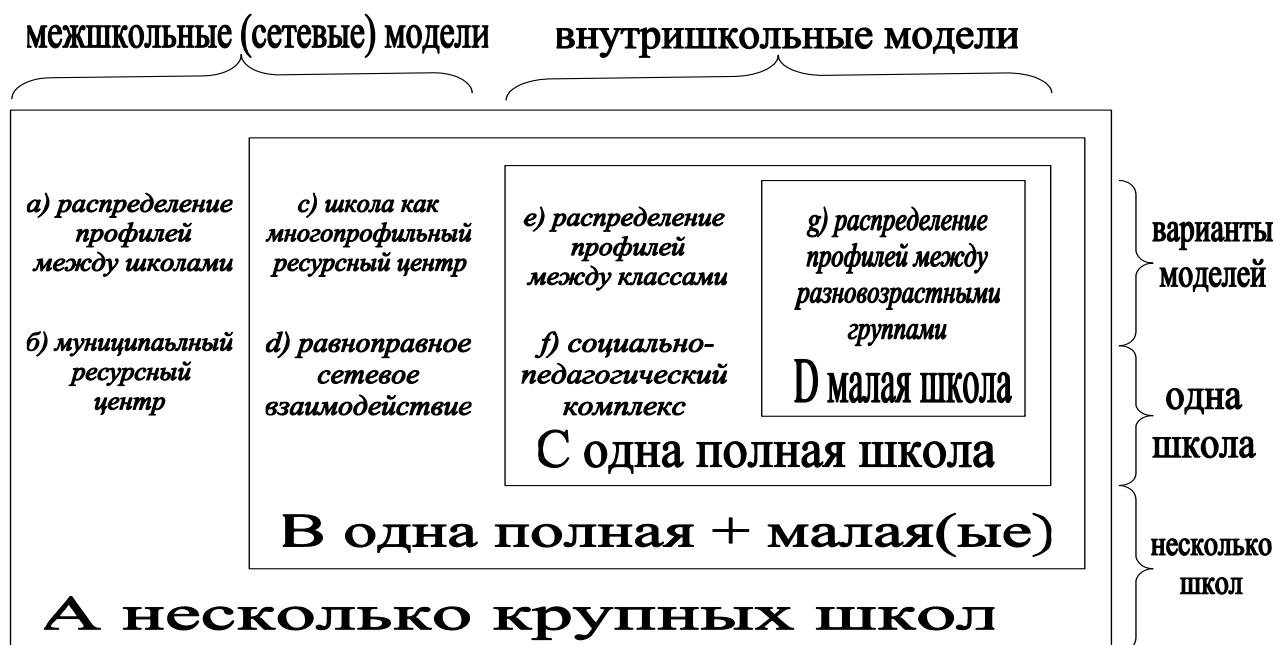


Рис. 71. Соответствие типовых ситуаций по количеству школ в населенном пункте типовым моделям профильного обучения

Из схемы видно, что возможны 16 вариантов соответствия типовых ситуаций организационным моделям, причём по мере уменьшения

¹⁸⁵ Остапенко А.А., Ткаченко Е.В. Модель профильного обучения в малочисленной сельской школе // Сельская школа со всех сторон. – 2003. - № 2. – С. 3. или 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.

количества детей в населённом пункте количество степеней свободы выбора организационных моделей неуклонно уменьшается.

Aa			
Ab			
Ac	Bc		
Ad	Bd		
Ae	Be	Ce	
Af	Bf	Cf	
Ag	Bg	Cg	Dg

Рис. 72

Типология социокультурных ситуаций. Социокультурная ситуация на селе зависит от образовательных и организационных возможностей населенного пункта, направленных на реализацию профильного обучения. К данным ресурсам можно отнести: а) наличие квалифицированных кадров (как педагогических так и иных); б) наличие производственной инфраструктуры; в) наличие и качество культурной жизни; г) наличие или возможность организации сети объединений дополнительного образования (в т.ч. художественных и спортивно-оздоровительных); д) удалённость от районного (окружного, волостного) и областного (краевого, республиканского) центров и транспортные возможности.

Воспользуемся типологией, предложенной А.М. Цирульниковым¹⁸⁶:

Таблица 29

Типология социокультурных ситуаций

		Культурно-историческая традиция	
		+	-
Социально-культурный фон	+	Школа в культурном центре	Школа в потенциальном очаге культуры
	-	Школа в бывшем очаге культуры	Школа в социокультурной пустыне

¹⁸⁶ Цирульников А.М. Ориентировка на местности // Сельская школа со всех сторон. – 2000. - № 1. – С. 4-5

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 разработана для организации профильного обучения в муниципальном образовании, в котором преобладают сельские школы. Реализована в Северском районе (грант губернатора Краснодарского края 2004 года).

Модель профильного обучения в разновозрастных группах. Поскольку условия малочисленной школы имеют наименьшее количество организационных степеней свободы, то разновозрастную модель, применимую к такому типу школ, считаем целесообразным описать подробно, указав на всё же имеющиеся в ней степени свободы организации. Предварительно заметим, что данная модель может быть успешно применена и в других типах школ.

А. Организационный аспект. Освоение общеобразовательных учебных курсов происходит по классам (в постоянных одновозрастных коллективах). Освоение профильных и элективных курсов проходит во временных смешанных разновозрастных коллективах (РВК), состоящих одновременно 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 ставятся одновременно и каждый ученик на это время уходит в свою профильную разновозрастную группу.

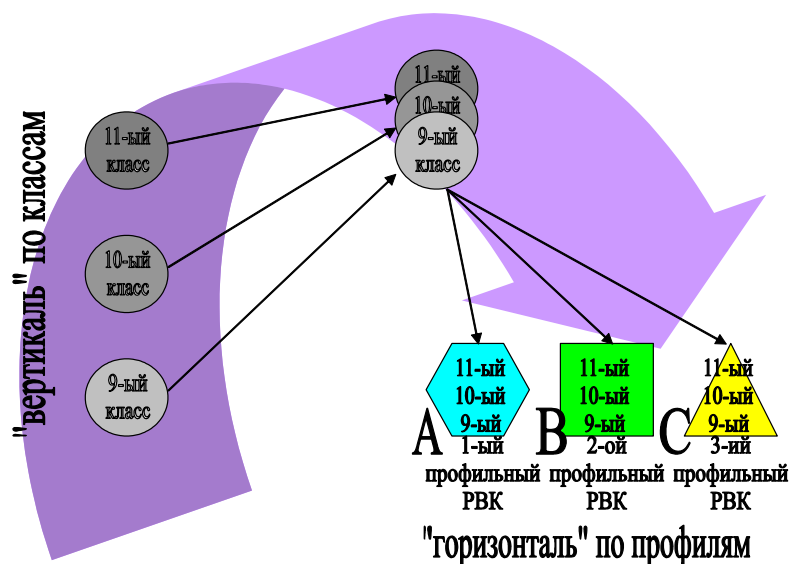


Рис. 73. Модель разновозрастной организации профильного обучения

Такой организационный подход имеет, на наш взгляд, преимущества, заключающиеся в значительной организационной полноте модели. А именно:

- а) чередование *одновозрастного* и *разновозрастного* обучения позволяет учащимся пребывать в разных социальных ролях (ведущего и ведомого) и в разных социальных условиях, что обеспечивает оптимальную полноту социальных ролей;
- 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, как бы смешиваясь, превращается в «горизонталь» по интересам и наоборот, что способствует укреплению и увязыванию организма школы как «горизонтальными» внутривозрастными, так и «вертикальными» межвозрастными связями отношений. Опыт показывает, что такая структура отношений в значительной степени оздоравливает общий «климат» школы. Превращение «вертикали» в «горизонталь» не приводит к увеличению (либо 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 ежедневнаямногопредметность); 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, должно являться чередование *распределённого* и *концентрированного* обучения (см. параграф 2.9-10), 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 одновозрастных 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. Батербиев¹⁸⁷. Совместная с ним

¹⁸⁷ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. – Братск: Издательский дом «Братск», 2001. – 144 с.

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.

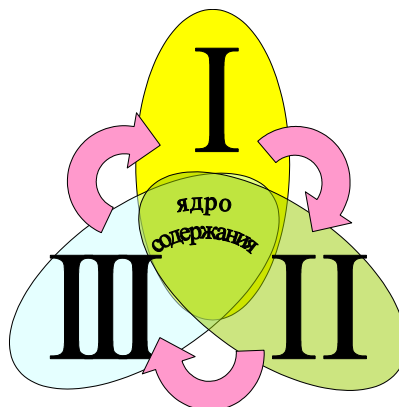


Рис. 74. Модель трёхгодичного чередования содержания профильного образования

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 «эпизодичностью» (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 стороны, 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 поточным.

Изложенные выше положения сведём в таблицу.

Таблица 30

Модель разновозрастной организации профильного обучения

Аспект	Разумный баланс Антиномическое чередование (пульсация)	Формы вариативности (степени свободы)
Организа- ционный	а) чередование одновозрастного и разновозрастного обучения; б) чередования пребывания во временном и постоянном коллективах; в) чередование отношений по «вертикали» и «горизонтали»;	Количество профильных РВК может колебаться в зависимости от суммарного количества школьников в 9-11 классах. Профильная направленность может быть разной для разных школ в зависимости от выбора учащихся
Временной	г) чередование концентрированного и распределенного обучения;	Чередование общеобразовательных и профильных курсов может осуществляться поурочно (в течение дня), по дням, по неделям по выбору педколлектива школы.
Содержа- тельный	д) чередование общеобразовательных и профильных курсов; е) чередование целостных и фрагментарных знаний;	Трехгодичный 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 поточных занятий.

Проект реализован в ряде школ Краснодарского края (губернаторский грант 2003 года) и республики Саха (Якутия).

2.6.2. 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 стороны, 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 расчеты 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. 75. Модель сетевой организации профильного педагогического образования

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).

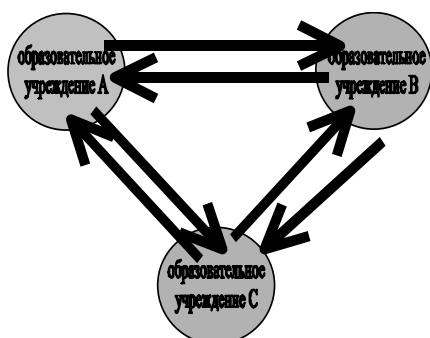


Рис. 76

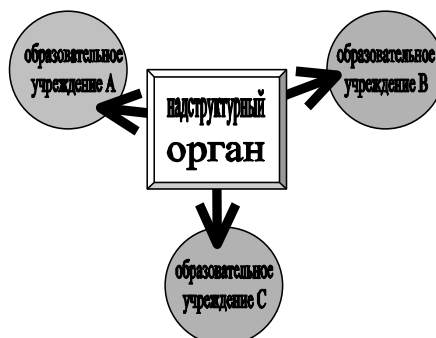


Рис. 77

Общий комплекс моделей выглядит следующим образом:

Таблица 31

Модель сетевой организации профильного педагогического образования

	Типовые ситуации		
	Региональный или муниципальный центр, имеющий крупный педвуз	Муниципальный центр, имеющий педсуз	Населенный 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	Нормативно-правовые модели (типовые договора, организационно-правовые формы, типовые локальные акты) для каждой для каждой организационной модели		
Основные технологии (методики) образовательного процесса	Технологические модели образовательного процесса (образовательные технологии, методики, варианты сетевых расписаний и графиков и др.) для каждой типовой ситуации.		
Экономический эффект	Экономический расчет 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, состоящий из самого колледжа и работающих на его базе базовой начальной школы № 15 и филиалов Адыгейского госуниверситета и Краснодарского государственного университета физической культуры.



Рис. 78. Модель образовательного комплекса, реализующего профильное педагогическое образование

А в третьей главе представлена организационная структура Азовского государственного педагогического лицея.

Задача сводилась к систематизации разрозненного опыта и выработке рекомендаций для тех учреждений, которые фактически не вошли в сетевое взаимодействие.

Данная часть исследования выполнена в рамках сетевого взаимодействия факультета повышения квалификации преподавателей Кубанского государственного университета и экспериментальной лаборатории непрерывного образования Азовского государственного педагогического лицея.

2.7. Хронотопический аспект или антиномия временного и вечного

Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно=цельности) человека – процесс временной, длительный, длящийся, неодномоментный, немгновенный, неточечный, ибо «человек должен делать своё время», а не время должно становится его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «*воспитание событиями*» и «*воспитание мероприятиями*». 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. Ухтомский¹⁸⁸. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлеченные кривые линии в пространстве, а “мировые линии”, которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего»¹⁸⁹. 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 введен и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»¹⁹⁰. Начиная 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

¹⁸⁸ Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – С. 67-71.

¹⁸⁹ Ухтомский А.А. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. – С. 267

¹⁹⁰ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С.234.

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 Абсолюта, 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 нем 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»¹⁹¹. 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”»¹⁹².

Разделяя и 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 наш. — 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 составляет у В.П.

¹⁹¹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. — 1993. - № 4. — (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

¹⁹² Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). — М.: Изд-во УРАО, 2000. — С. 87.

Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И. Несмелова и «субъективной реальности» В.И. Слободчикова. 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»¹⁹³.

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 превращенной 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»¹⁹⁴.

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования¹⁹⁵ понятия «хронотоп». Приведём эту непростую схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

¹⁹³ Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3(1). – М.: Мысль, 2000. – С. 477.

¹⁹⁴ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. - № 4. – (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

¹⁹⁵ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002. – С. 396.

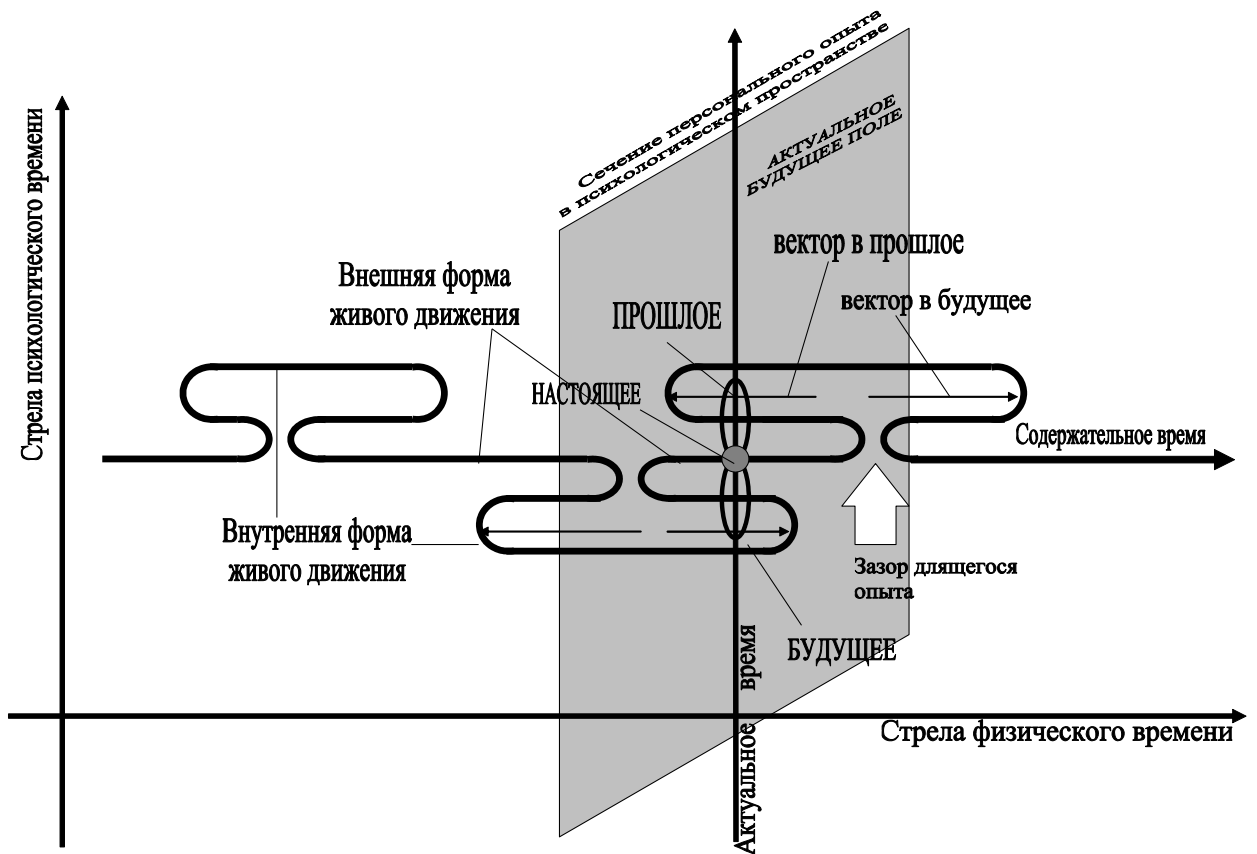


Рис. 79. Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения
(по В.П. Зинченко)

«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 развертывания действия в нем 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.

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»¹⁹⁶.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если человек субъективно их не объединяет в себе, то он 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 данную мысль, вычленив и «увеличив» центральную часть схемы хронотопа В.П. Зинченко.



Рис. 80. Модель сочетания «цветов» времени (времён) в хронотопе

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными

¹⁹⁶ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. - № 4. – (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

единицами 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»¹⁹⁷. 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 стороны, *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»¹⁹⁸. В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (а не реальности), 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 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* несколько 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 в не 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

¹⁹⁷ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С. 89-90.

¹⁹⁸ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 32.

четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»¹⁹⁹. Сравним данное положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуются 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»²⁰⁰. Под негэнтропийной составляющей времени И.А. Аршавский как раз и понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитывающемуся 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»²⁰¹. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»²⁰². 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 «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не

¹⁹⁹ Там же. – С. 32.

²⁰⁰ Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с ней проблемы развития – индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. – 2004. - № 1.

²⁰¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. – 2002. - № 3. – С. 46.

²⁰² Там же. – С. 41.

заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

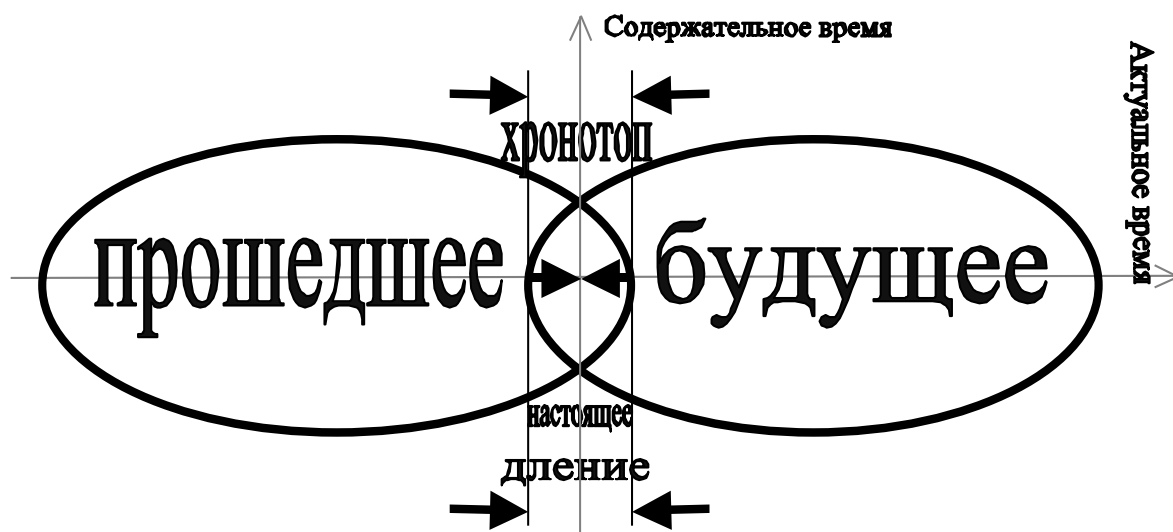


Рис. 81. Исчезновение настоящего в хронотопе

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т.е. исчезает, выражаясь словами И.А. Аршавского, негэнтропийный компонент 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.

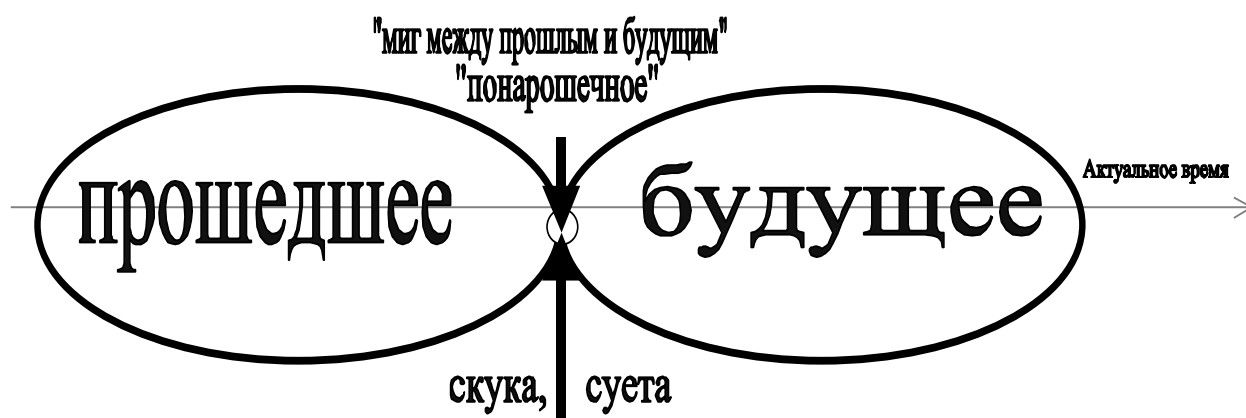


Рис. 82. Модель субъективного времени при утере хронотопа

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере негэнтропийного компонента **вечности** сохраняется лишь

*энтропийный компонент **временности***, и уже не человек является хозяином времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности – скукой и суестью. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука – тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томление бездействия»²⁰³; «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»²⁰⁴. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета – это 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. А значит 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 является ведущим видом деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной

²⁰³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 231.

²⁰⁴ Там же. – С. 624.

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 происходит 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*.

Хронотопический подход позволяет продуктивно моделировать воспитательные системы, что и было реализовано в Азовском педагогическом лицее и школе № 16 посёлка Ильского.

2.8. Оценочный аспект или антиномия текущей и итоговой оценки

Модель справедливой школьной оценки

Анализ научно-методической литературы показывает, что фундаментальных классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний, умений и навыков пока нет. 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 абсолютную полноту и окончательность положений. На наш взгляд, таких параметров должно быть шесть: три качественных и три организационных.

Качественные признаки оценки. *Оценка развития и оценка состояния.* Проведем мысленный эксперимент. Завуч проверяет технику чтения (хотя, на самом деле, это техника произношения) в классе. Ученик N читает 10 слов в минуту, ученица M читает 120 слов в минуту (цифры условны). Ясно, что, исходя из норм оценивания, соответствующих возрасту, ученик N получит «двойку», а ученица M - «пятёрку». Проходит месяц-другой и завуч снова проверяет технику чтения в этом же классе. Ученик N читает 29 слов в минуту, а ученица M - 121 слово в минуту. Согласно той же норме оценивания, ученик N снова получит «двойку», так как до 30 слов в минуту, что соответствовало бы «тройке», он маленько не дотянул, а ученица M снова получит «пятёрку», так как опять значительно превзошла установленный норматив. В результате – желание учиться «отбито» и у одного, и у другого. У одного из-за того, что он почти в три раза быстрее стал читать, а получил все ту же «двойку». У второй из-за того, что она получила «пятёрку» за полное отсутствие роста темпа чтения. А коль так, то можно и впредь не напрягаться.

Подобная привычная система оценивания, при которой результаты учеников *сравнивают между собой и с* существующим утвержденным (якобы общепринятым) *нормативом*, не учитывая рост каждого ребенка,

является мало прогрессивной, ибо она не стимулирует (а скорее наоборот) стремление ребенка 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 жесткой и четкой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом — прогрессивном — кругу речь идет об **оценке состояния**.»²⁰⁵ Он 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.) минуту, день, месяц, год назад»²⁰⁶.

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* ребенка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребенка.

Казалось бы, на первый взгляд, *оценка развития* очевидно прогрессивнее *оценки состояния*, но... Представьте себе конец полугодия и вспомните уже знакомых нам ученика N и ученицу M. Допустим, что все это полугодие учитель работал с ними в режиме *оценки развития* и все время хвалил медленно растущего ученика N и чаще журил способную, но несобранную ученицу M. Но на конец полугодия хваленый, но мало способный ученик N все же не «догнал» ученицу M и итоговую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, ибо они были в большей степени даны за старания, а нет за знания или умения. В результате «прогрессивная» *оценка развития* порождает чувство

²⁰⁵ Кушнир А.М. Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. – 1996. - № 6. – С. 106-107.

²⁰⁶ Там же. – С. 107.

несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Данным недостатком *оценка состояния* не обладает.

Таблица 32

Сравнительный анализ оценки состояния и оценки развития

	Что фиксирует?		Развивающий эффект	
Оценка состояния	Состояние ребенка	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Изменение состояния ребенка	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. Но об речь ниже.

Оценка накопительная и оценка вычитательная. Известно, что для того, чтобы получить желанную «пятёрку» на ЕГЭ или на централизованном тестировании, *нет необходимости решить верно все задания* предложенного теста. Для этого достаточно набрать около 75 % положительных ответов. Причем набрать их можно как «качеством», так и «количеством»: можно решить много простых задач, а можно решить несколько сложных, а итоговый оценочный результат при этом будет одинаков. Такая система оценивания в дидактике получила название **накопительной (или кумулятивной)**.

Более же привычной является **вычитательная** система оценивания, при которой учащийся должен верно выполнить все предложенные задания. 100 % правильно выполненных заданий соответствуют получению максимального балла («пятёрки»). Если задания выполнены не полностью, из «пятёрки» вычитается (отсюда – вычитательная) соответствующее количество баллов. Две выполненные на «пятёрку» контрольные работы, оценённые по **накопительной** системе, будут различаться, тогда как две «пятерочные» работы, оценённые по **вычитательной** системе, будут

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 подчеркивает, в первую очередь, *то, что ученик **уже** выучил*, а **вычитательная** - *то, чего он **еще** не выучил*.

На первый взгляд накопительная система оценки кажется прогрессивнее вычитательной, так как предоставляет право выбора ребенку 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» остается навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум?

Таблица 33

Сравнительный анализ вычитательной и накопительной оценки

	Что фиксирует?	Право выбора и учет индивидуальности	
Вычитательная оценка	«Пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объем обязательных знаний
Накопительная оценка	Наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику права выбора задания и учитывает индивидуальность ученика	Оставляет без контроля «пробелы» в знаниях

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 учета знаний В.Ф. Шаталова, согласно которой в эти листы ручкой выставлялись только «пятерки», остальные отметки вписывались карандашом и их можно было исправить, они не оставались незыблемыми: «все иные оценки, кроме отличных, выставляются простым карандашом. Их можно стереть ластиком и заменять другими по

мере устранения пробелов в знаниях по отдельным разделам программы»²⁰⁷, «любая нежелательная оценка может быть исправлена и не ставится навечно»²⁰⁸. Эта весьма банальная и очевидная идея казалась новаторской, так как повсеместной практикой являлась и по сей день является 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», даже 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 учебы можно было бы (если бы было можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. А по большому счету 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 от него охоту.

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. Оценку, которую можно изменить, пересдать, доучивши недоученное и доделав недоделанное, назовём **динамической**.

На первый взгляд, динамическая оценка кажется прогрессивнее статической, но... именно она становится причиной того, что ученик «вольтанит» и не спешит сдавать то, что при статическом оценивании уже давно бы «сдал и забыл». Именно динамическая оценка является причиной того, что ученик получает возможность «откладывать на завтра» то, что следовало бы сдать еще вчера, и тем самым «тормозит» (вернее «откладывает») его развитие.

²⁰⁷ Шаталов В.Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. – Донецк: Донбас, 1988. – С. 51.

²⁰⁸ Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – С. 194.

И еще, мне вспомнилась телевстреча с В.Ф. Шаталовым в киевском доме учителя, переданная лет двадцать назад по украинскому телевидению. Виктору Федоровичу задали вопрос: «Какая у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позвонить себе и ученикам многократно приходить пересдавать несданное? Не транжирите ли Вы время и не развращаете ли этим учеников?»

Снова очевидно, что обе системы: и статическая, и динамическая имеют свои «достоинства», и свои «прорехи», которые над как-то компенсировать.

Таблица 34

Сравнительный анализ динамической и статической оценки

	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учет индивидуальности	
Статическая оценка	Состояние ребенка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамическая оценка	Изменение состояния ребенка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра»

Матрица многообразия форм оценки. Имея три пары независимых друг от друга характеристик оценки, можем сформировать матрицу многообразия форм оценки. Принцип её формирования заимствован у В.В. Гузеева. Он таков:

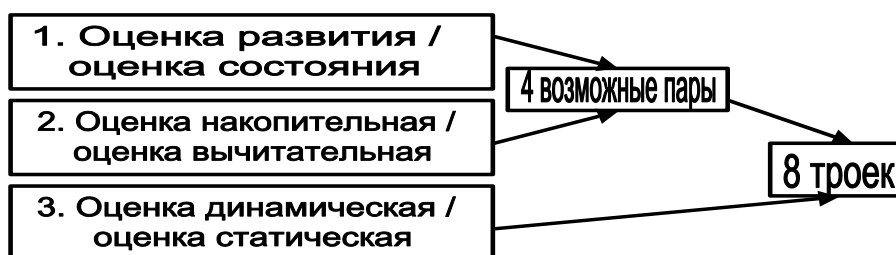


Рис. 83. Многообразие форм оценки

Восемь полученных троек могут образовать следующую «пространственную» модель, формально предполагающую восемь форм оценки (см. рис. 84).

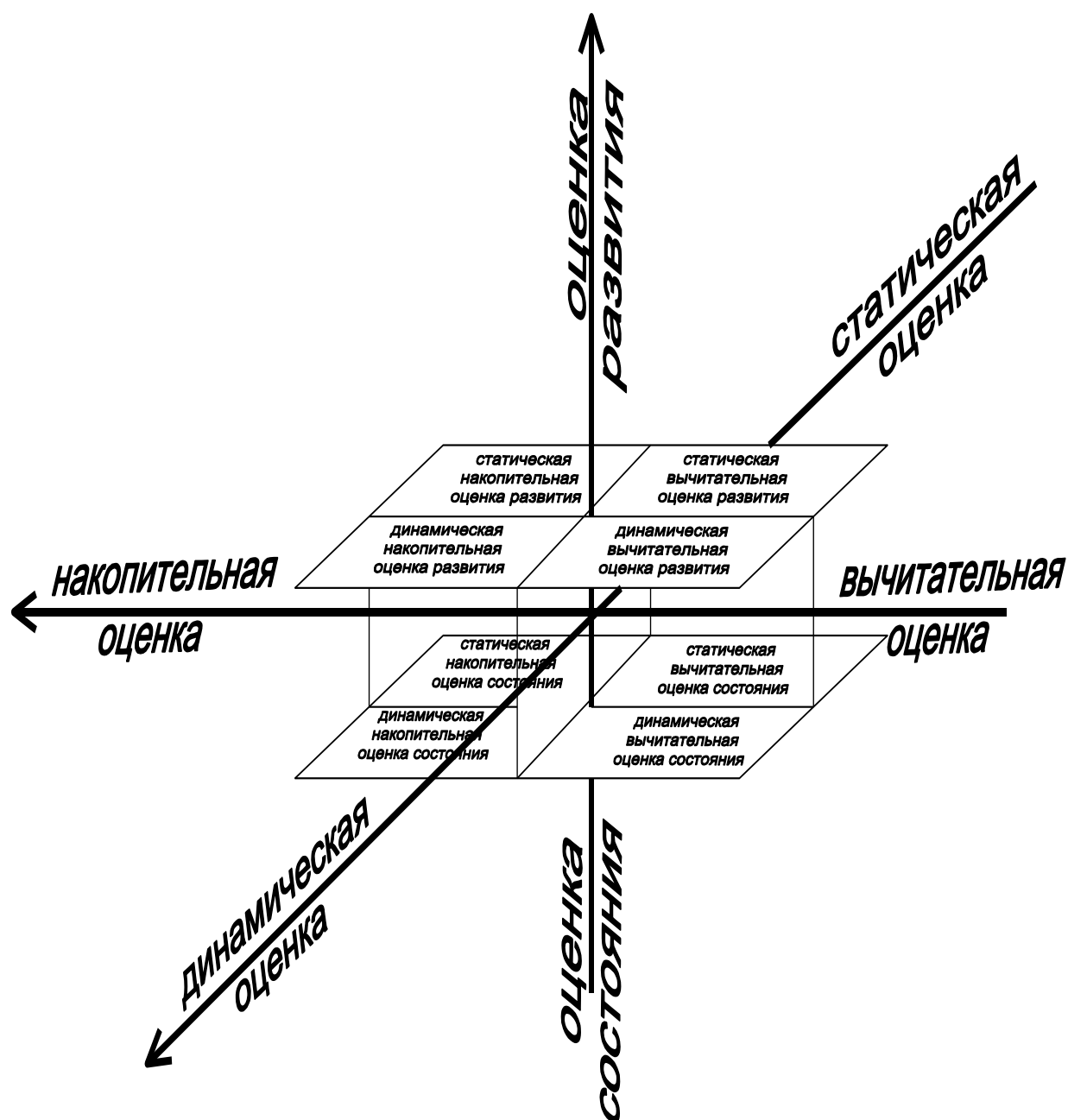


Рис. 84. Многообразие форм школьной оценки

На первый взгляд представляется, что предложенные восемь вариантов оценки имеют определенную иерархию прогрессивности, так как кажется, что *оценка развития прогрессивней* оценки состояния, *накопительная оценка прогрессивней* вычитательной, *динамическая оценка прогрессивней* статической.

Ни в коем случае мы не предлагаем отказываться от тех форм оценки, которые оказались в нижней части нашего «дидактического ящика». Оценки всякие нужны, оценки всякие важны. 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 «пятеркой» 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**»²⁰⁹. 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 очень выпукло показывает 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 выдается сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но... общественного шума вокруг ЕГЭ значительно больше, чем вокруг ЦТ, а отношения чуть ли не противоположные. А принципиальная разница ЕГЭ и ЦТ заключается в том, что ЕГЭ – обязательен, а ЦТ – добровольно. Разница между обязательной и добровольной оценкой состоит в том, что результаты **добровольного** испытания учащийся может проигнорировать и вообще скрыть от других (причем не обязательно если они отрицательны), и в итоге он **решает сам** будет ли эта оценка влиять на его судьбу или нет. **Обязательная** оценка неизбежна: неизбежно возвышающая (если высока) и также неизбежно унижающая (если низка). Она обязательно **известна всем** (многим): значит всем известен и триумф, и позор. Добровольная оценка сообщается

²⁰⁹ Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. – 2003. - № 2. – С. 10.

индивидуально и даже конфиденциально. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ.

Таблица 35

Сравнительный анализ обязательной и добровольной оценки

Обязательная оценка	Объявляется всем	Не дает права выбора
Добровольная оценка	Может быть объявлена конфиденциально	Дает право выбора

Оценка базового уровня и оценка повышенного уровня. Но вернемся к уже цитированной статье В. Фирсова и еще раз согласимся с тем, что «обязательная оценка должна отвечать на один вопрос: освоен ли **базовый уровень** учебного материала? <...> Добровольная оценка – это оценка усвоения **повышенного уровня**»²¹⁰. Актуальность тезиса об *обязательности оценивания базового уровня* несомненна, так как данный 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 учеником уже получена оценка за закон Ома для участка цепи, то вероятность того, что завтра его спросят знание закона 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 нам кажется, что в таком случае говорить об объективности оценки базового уровня 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

²¹⁰ Там же

оценки, самооценки и взаимооценки, контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Но это материал для иного исследования.

Таблица 36

Сравнительный анализ оценки базового и повышенного уровня

Оценка базового уровня	Имеет строго определенные содержательные границы	Не дает права выбора
Оценка повышенного уровня	Не имеет строго определенных содержательных границ	Дает право выбора

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.

Таблица 37

Сравнительный анализ текущей и итоговой оценки

Текущая оценка	Выставляется за фрагментарное знание	Выставляется регулярно и часто	Играет незначительную роль
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) соотношение количества текущих отметок объему знаний базового уровня и др.

Организационная модель системы школьной оценки. Сведем все описанные признаки в целостную модель, основанную на **принципе дополнительности** и обладающую, на наш взгляд, **признаком полноты**.

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 во взаимообучении 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 никак влиять на будущее ученика, в том числе и 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 только ученику *конфиденциально* по его просьбе и, естественно, *никуда не выставляется*. Наиболее адекватно добровольную текущую оценку отражает идея индивидуального портфолио. *Количество таких оценок жестко определяться не может*.

Текущая же обязательная оценка может быть разной, ибо она отражает знание обязательного уровня. *Количество таких оценок должно быть строго определенным*.

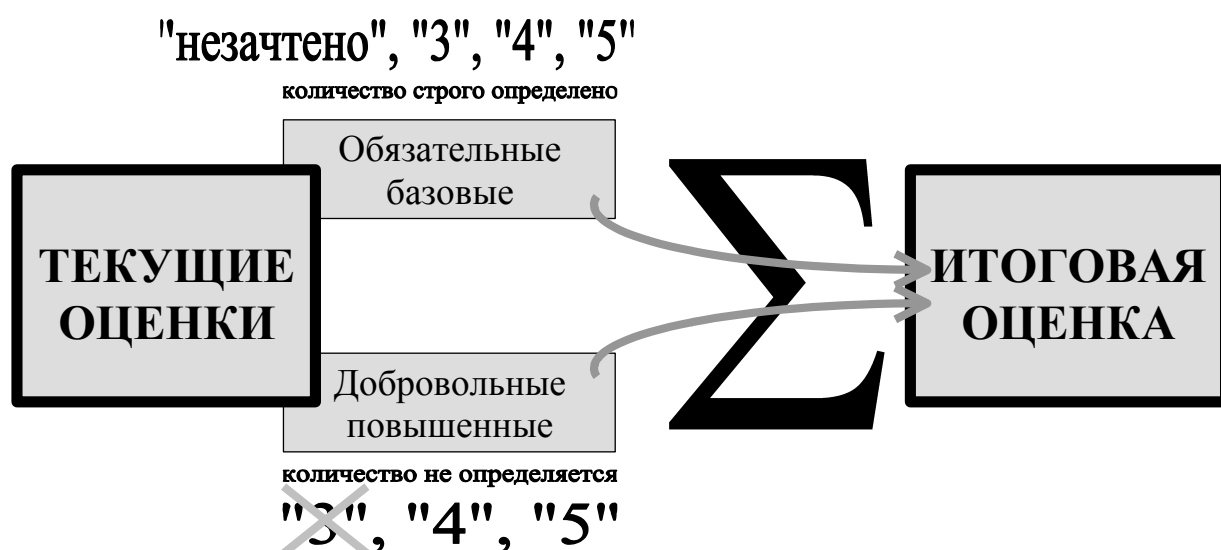


Рис. 84. Организационная модель системы школьной оценки

Сопоставим данную 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 дополненности.

Разберемся с текущими оценками.

Обязательные базовые текущие оценки должны быть:

- *вычитательными* – базовый минимум должен быть усвоен и оценен 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 учеников сравнивать между собой.

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%-ным быть не может, из всей необъятности повышенных (углубленных) 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 дает полноту итоговой оценки, так как учитывает все пары признаков:

+	Текущие базовые обязательные оценки	вычитательные	динамические	развития
	Текущие повышенные добровольные оценки	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).

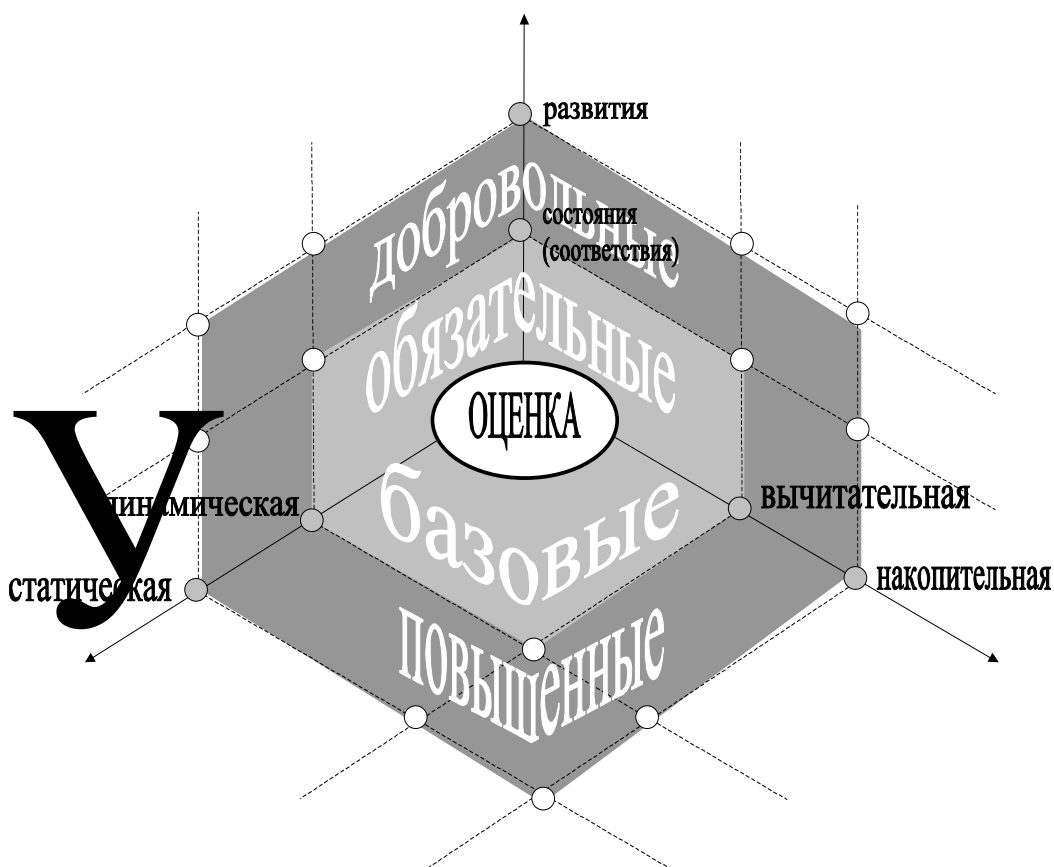


Рис. 85. Организационная модель системы школьной оценки

Модель оценочного аспекта реализована в Азовском педагогическом лицее. В приложении предлагается примерное положение об оценивании знаний, умений и навыков в общеобразовательном учреждении.

2.9-10. Организационно-содержательный и организационно-временной аспект или антиномия концентрированного (продолжительного) и распределённого (краткого)

Модель сочетания концентрированного и распределённого обучения

Объединение этих 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 диссертация²¹¹. Впоследствии по этой проблеме мы опубликовали более двух десятков статей. Но проблема дающего полноту образовательного процесса антиномического сочетания концентрированного и распределённого обучения мы тогда не рассматривали. Сейчас эта проблема закономерно и органично входит в наше исследование. Вторую часть данного аспекта составляет разработанная нами до деталей техника графического сгущения учебных знаний, обеспечивающая системность и наглядность как концентрированного так и распределённого обучения. Мы детально разработали технику графического сгущения учебных знаний, обеспечивающую системность и наглядность как концентрированного так и распределённого обучения. Она полностью вынесена в приложение. Добавим лишь, что обеспечение **содержательной непрерывности** произойдёт тогда, когда будет реализован трёхэтапный антиномический подход к подаче учебного материала.

²¹¹ *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология. Диссертация ... канд. пед. наук. – Краснодар: КубГУ, 1998. – 200 с.

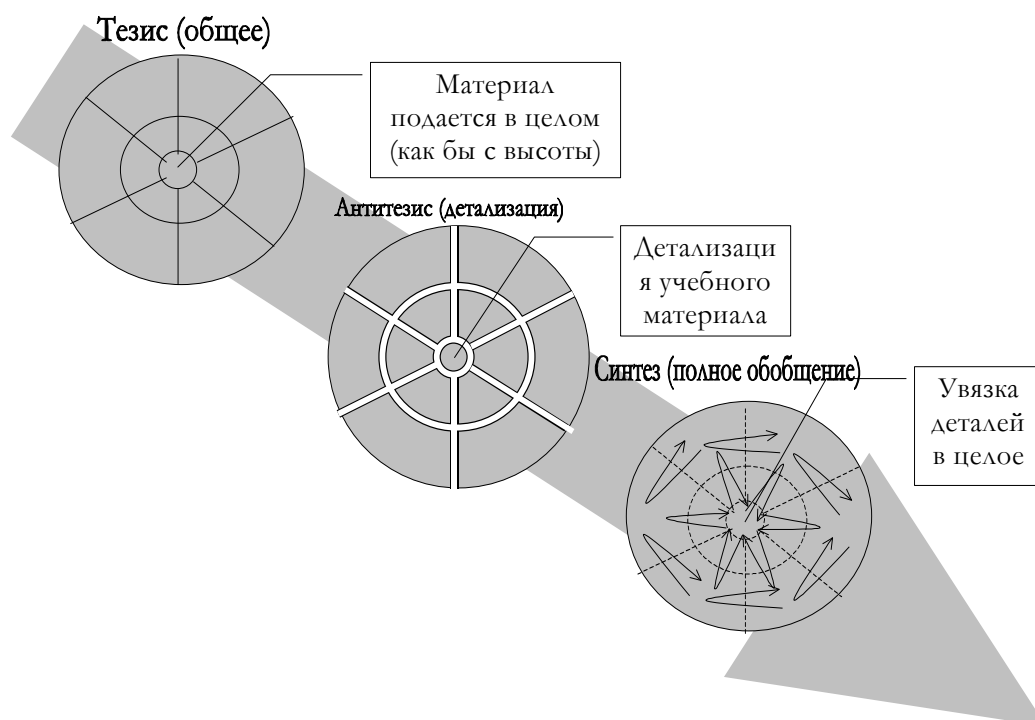


Рис. 86. Трёхэтапный подход к подаче учебного материала

Каждой ступени общего образования (начальное, основное, полное среднее) мы предложили свою модель сочетания концентрированного и распределённого обучения. Так, в начальной школе мы апробировали сочетание недельных «погружений» в образ и традиционного обучения, в основной школе – сочетание двухпредметного блочно-модульного обучения с распределённым, в старших классах – двухпредметных «погружений» с распределённым обучением. Таким образом, каждой возрастной ступени соответствует своя образовательная модель. Модели, описываемые ниже, были полностью или частично реализованы как в Азовском педагогическом лицее, так и в экспериментальных школах Кубани: 54-ой гимназии Краснодара и сельской школе хутора Уташ города-курорта Анапа.

Реализация данных 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, сохранив известные достоинства (повышение уровня обученности, увеличение глубины и

цельности знаний, экономия учебного времени, состояние комфорта при обучении – для концентрированного обучения; последовательность, постепенность, управляемость – для распределённого обучения).

2. Использование предлагаемой модели позволило повысить мотивацию к учению у школьников в тот период развития (12-15 лет), когда учебная деятельность для ребёнка не является ведущей.

Единство подходов на разных этапах общего образования позволило углубить процесс преемственности в переходных стадиях.

Сочетание технологий позволило создать реальную модель непрерывного образования, технологической основой которой является разумное антиномическое (балансирующее) сочетание концентрированного и распределённого обучения. Основополагающие принципы построения данной модели следующие:

- принцип разумного баланса внешнего (социализация) и внутреннего (индивидуализация) педагогического процесса;
- принцип разумного баланса интеграции и дифференциации образовательного процесса;
- принцип сочетания единства подходов при многообразии технологических моделей (в особенности применительно к разным возрастным группам);
- принцип ритмизации образовательного процесса.

В соответствии с законами онтогенеза человека (см. подробнее параграф 2.13), для разных возрастов мы предлагаем разные модели сочетания концентрированного и распределённого обучения.

Таблица 38

Общая модель сочетания концентрированного и распределённого обучения

	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-ом классе.
Основная школа	Систематический курс	Сочетание двухпредметного блочно-модульного обучения с распределённым обучением.	
Начальная школа	Эпизодический курс	Сочетание недельных «погружений» в образ и распределённого обучения	Пробное двухпредметное обобщающее блочно-модульное обучение в 4 классе.

Модель для начальной школы. Дидактические возможности этой технологии велики: это и экономия учебного времени (до 32%), и получение учащимися системных знаний, и высокая мотивация к учебе, 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) большинство уроков независимо от предмета в течение недели «работают» на создание единого (духовно-нравственного, праздничного) образа всей учебной недели. Если данная 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 **предметнонаправленные**.

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 39

Тематические недели при концентрированном обучении в начальной школе

КАЛЕНДАРЬ		
фенологический (народный земледельческий)	православный	светский
1. “Осенины”. 2. “Масленица”. 3. “Весенняя” (Встреча птиц).	1. “Радонежская”. 2. “Рождественская” (Святочная). 3. “Пасхальная”. 4. “Родительская” (Радоница). 5. “Кирилло-Мефодиевская” (Славянская).	1. “Неделя знаний”. 2. “Новогодняя”. 3. “Папина” (23 февраля). 4. “Мамина” (8 марта). 5. “Космическая” (12 апреля). 6. “Победная” (9 мая)

Большинство уроков этих недель объединены общей темой или идеей, причём таким образом, что следующего урока ученики ожидают, ибо он сценарно увязан с предыдущим. При этом не утрачивается предметная самооценность каждого урока. Скажем, решение математических примеров завершается разгадкой математической шифровки, отгадкой которой является слово, являющееся ключевым для следующего урока. А тексты упражнений по русскому языку часто опережают по содержанию будущие уроки чтения, природоведения или истории. Предусмотрено, что некоторые из этих недель заканчиваются каким-либо крупным мероприятием. Так,

новогодняя неделя заканчивается праздничным утренником, весенняя – выходом в лес, рождественская – вертепными постановками, Радонежская – выездом в храм.

Предметнонаправленные 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 и т.д. Во время предметнонаправленных недель увеличивается количество часов, отводимых на главный предмет.

Особо необходимо сказать о так называемых **межпредметных** неделях, основой которых являются знания, органично проникающие в разные предметы. Примером является тематическая неделя «Лента (стрела) времени», во время которой на уроках математики ученики знакомятся с единицами времени и их преобразованиями, на уроках русского (иностранного) языка – со временами глаголов, на уроках истории – с историческим летоисчислением, на уроках музыки – с длительностью нот. Другой пример межпредметных недель – недели, связанные с персоналиями, внесшими значительный вклад в разные отрасли науки и культуры. Примером таких недель являются «Ломоносовская», «Леонардовская» и т.д.

Таким образом, тематические недели, составляющие суть «погружения» в образ, можно содержательно подразделить на **общекультурные** (в том числе календарные), **предметнонаправленные** и **межпредметные**.

Поскольку в основной школе (5-9-е кл.) основной моделью концентрированного обучения является «погружение» в предмет, считаем необходимым, чтобы в 4-м классе прошли первые пробные **предметные** недели. 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 целесообразно проводить ближе к концу учебного года. В это время систематизируется и обобщается пройденный материал.

Таким образом, к перечисленным моделям учебных недель (общекультурные, предметнонаправленные 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 классе — дополнить их предметнонаправленными 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 40

Модель сочетания концентрированного и распределённого обучения в
начальной школе

Клас с	Традиционное обучение			
1-ый	Общекультурные (календарные) недели	Традиционные недели		
2-ой	Общекультурные (календарные) недели	Предметнонаправ- ленные и межпредмет- ные недели	Традиционные недели	
3-ий и 4- ый	Общекультурные (календарные) недели	Предметнонаправ- ленные и межпредмет- ные недели	Предмет- ные недели	Традицион- ные недели
5-ый	Блочно-модульная технология			
	Концентрированное обучение			

Ступенчатое наращивание доли концентрированного обучения позволяет учителю, решившему перейти на данную инновационную технологию, делать это поэтапно, наработывая опыт, создавая и накапливая методическое обеспечение новой технологии.

Модель для основной школы. Данная модель предполагает принципиальное перераспределение учебных часов и переструктурирование учебного материала по математике, литературе, естественным наукам и истории.

Таблица 41

Сравнительный анализ распределённого и концентрированного обучения

	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 данного материала. Вариант концентрированного обучения модулями в рамках блоков уроков мы называем **блочно-модульным обучением**. Такая модель вне сочетания с другими технологиями имеет ряд серьезных недостатков, которые легко устраняются, если блочно-модульное обучение сочетать с распределённым. Мы предлагаем следующий вариант такого сочетания.

1. Время и учебный материал каждого из выше названных учебных предметов распределяются на трёх- или четырёхнедельные блоки-модули, причем 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-трех недель.

3. Расчёт количества учебных часов ведётся по общегодовому исчислению с последующим переводом в средненедельные часы.

4. Схематически модель расписовки одного четырёхнедельного периода учебного времени для одного предмета выйдет так (в сравнении с традиционным расписанием):

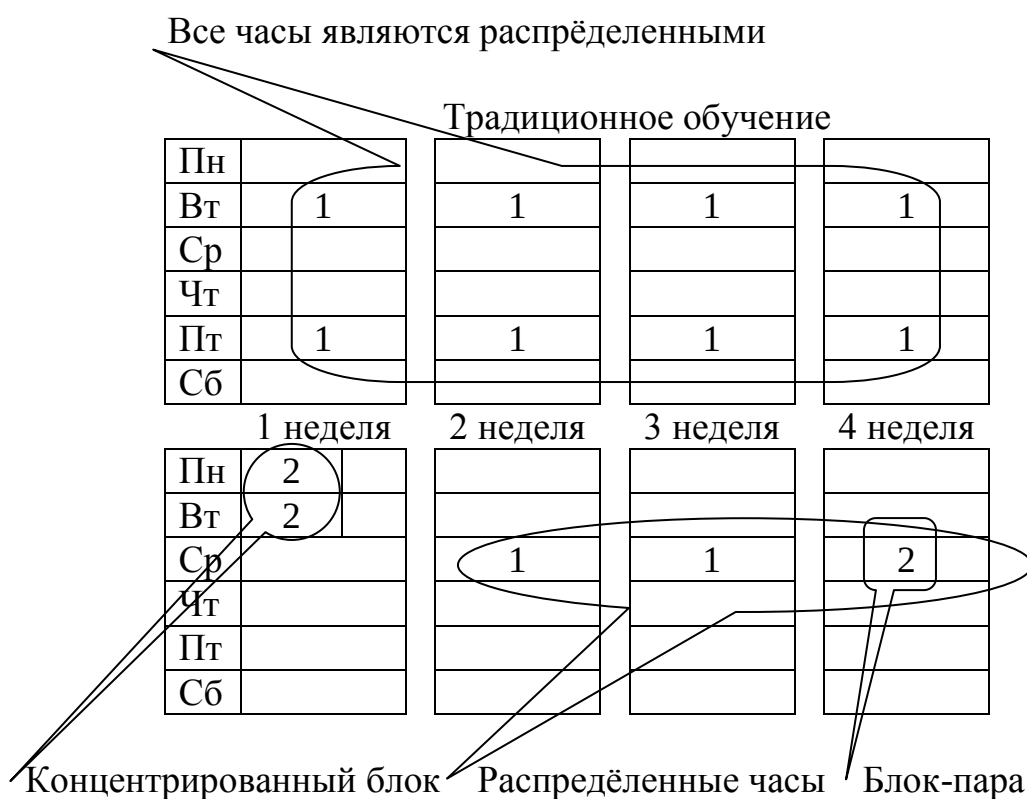


Рис. 87. Модель сочетания концентрированного и распределённого обучения в основной школе

5. Концентрированный блок повторяется через три недели на четвертую, 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.

Модель сочетания концентрированного и распределённого обучения в старших классах в данной работе мы не представляем, так как авторство принадлежит не нам (Е.В. Сковин, 14-ая школа г. Тулы; С.Д. Месяц, школа-комплекс с. Малая Сердоба Пензенской области).

2.11. Уровневый аспект или антиномия доступности и высокого уровня трудности

Модель сочетания трудности и доступности в образовательном процессе

Полнота образования по всем уровням сложности (от минимально-базисного до углублённого) обеспечивается «пульсацией» по зоне ближайшего развития между минимальной и максимальной когнитивной дистанциями, что обеспечивает 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 и высокого уровня трудности.

Разберём 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 ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками)»*²¹². Задачи, предлагаемые ребенку из зоны ближайшего

²¹² Обухова Л.Ф. Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. – М.: БРЭ, 1993. – С. 331.

развития, могут быть «расположены» на разном «расстоянии» от зоны актуального развития (ЗАР). *Расстояние между «краем» ЗАР и уровнем предлагаемой задачи называется когнитивной дистанцией.* «Понятие когнитивной дистанции определяет соотношение между когнитивными способностями ребёнка – результатом предыдущего обучения – и компонентами учебного задания, другими словами, отношение задания к познавательному потенциалу ребёнка»²¹³.

Рассмотрим данное положение на рис. 88.

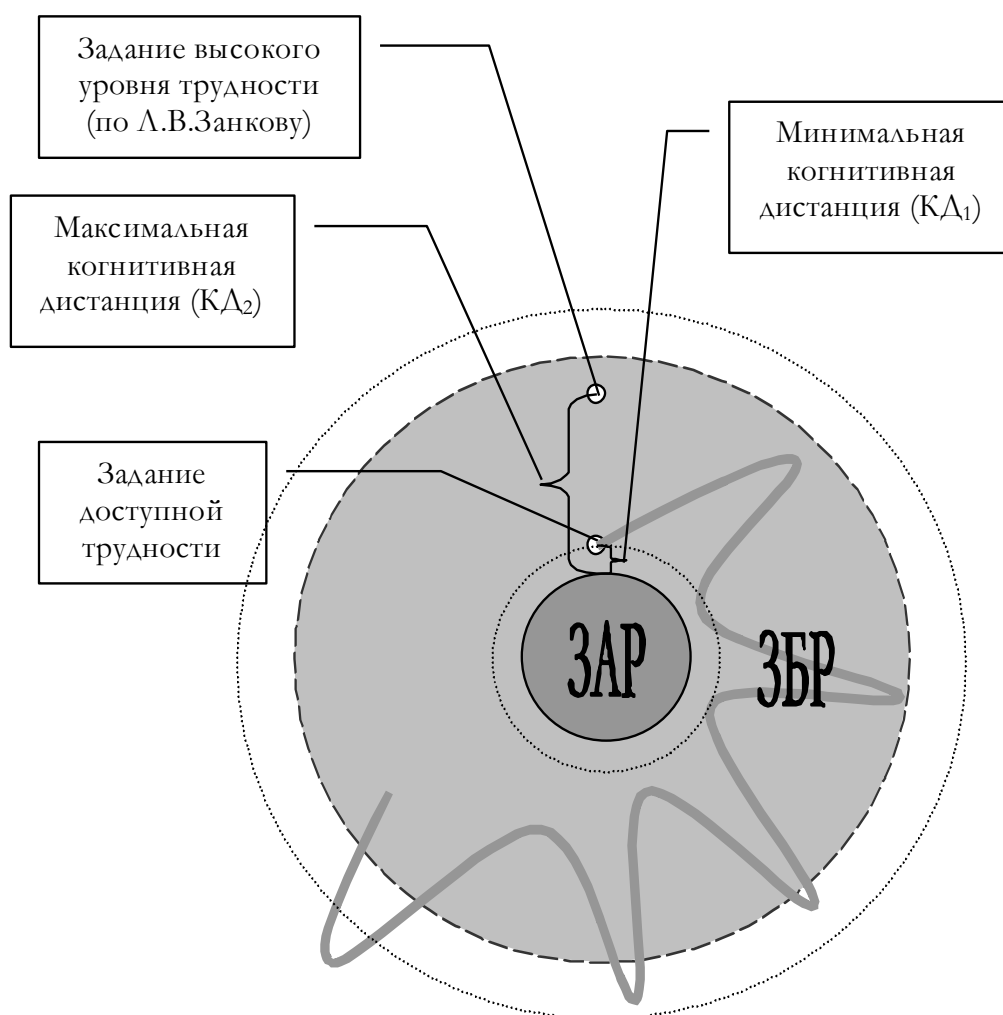


Рис. 88. Когнитивные дистанции при доступности и высоком уровне трудности

²¹³ Кленко С.Ф. Есе з філософії освіти. – Луганськ: Осіріс, 1998. – С. 22.

Задание доступного уровня трудности располагаются в ЗБР ближе к ЗАР ($КД_1 \rightarrow 0$), задания же высокого уровня трудности располагают 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 не возникают препятствия, которые должны быть преодолены, то развитие идет слабо и вяло»²¹⁴.

С точностью до наоборот обстоит дело с заданиями высокого уровня трудности: они дают максимальный уровень развития, но при этом вероятность потери успешности 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» «взаимобратны».

Таблица 42

Соотношение когнитивных дистанций с уровнями трудности

уровень трудности	когнитивная дистанция	успешность	развитие
доступный	минимальное ($КД_1 \rightarrow 0$)	высокая	минимально
высокий	максимальная ($КД_2 \rightarrow max$)	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 – 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,*

²¹⁴ Занков Л.В. Избр. пед. труды. – М: Педагогика, 1990. - С. 424.

«витания» (термин С.Л. Франка²¹⁵) 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 доступному. Но при этом новое доступное задание будет уже более трудным, нежели предыдущее. Таким образом, происходит одновременный рост ЗАР и ЗБР, а между ними (как между асимптотами) пульсирует образовательный процесс (рис.89).

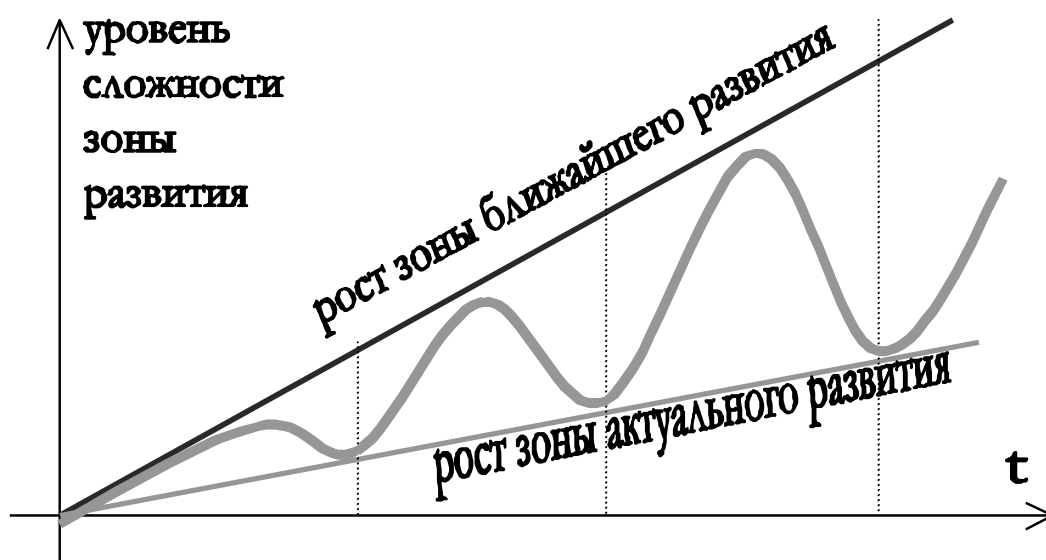


Рис. 89. Временное соотношение уровней трудности

Сведем «пространственный» график (рис. 88) с временным (рис. 89) 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»²¹⁶.

²¹⁵ Франк С.Л. Соч. – М.: Правда, 1990. – С.313.

²¹⁶ Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 55.

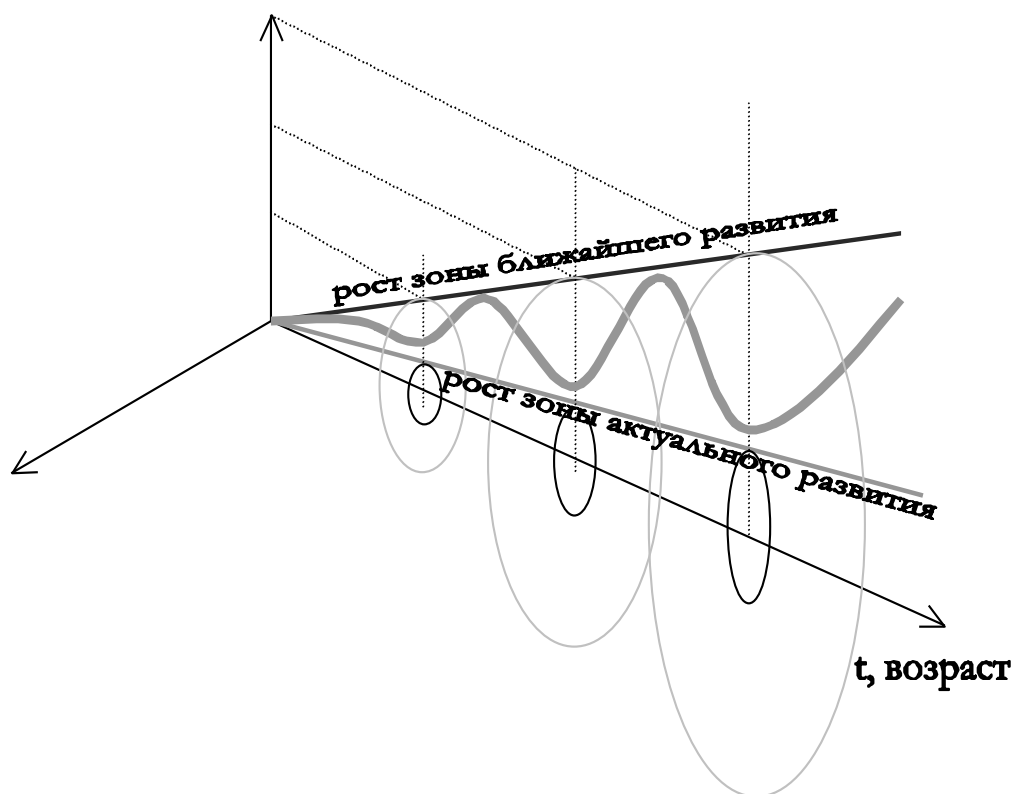


Рис. 90. Модель соотношения доступности и высокого уровня трудности

Подобный подход к моделированию гибких автоматизированных обучающих систем (ГАОС) в конце 80-х годов в Ленинграде предложил А.М. Зимичев, называя одним из факторов интенсификации обучения «управление когнитивной сферой учащихся»²¹⁷. В опыте Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края данный подход был реализован совместно с В.Н. Мироновым и Г.А. Стешенко в сфере дополнительного образования (владение музыкальным инструментом в оркестре, художественная вышивка). Так, 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.

²¹⁷ Зимичев А.М. Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace vyučovacieho procesu na vysokých školách a při výchově a vzdělávání dospělých. Sborník. – I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. – Praha: Didacta, 1986. – P. 142.

2.12. Эмоциональный аспект или антиномия положительного и отрицательного

Импульсом к началу исследования данного аспекта послужили: а) концепция интедиффии («пульсирующего взаимоперехода между интеграцией и дифференциацией») образования, предложенная В.Ф. Моргуном²¹⁸; б) результаты диссертационных исследований по дидактике искусства Е.Ю. Ароновой²¹⁹ и Л.В. Макмак²²⁰ – представителей научной школы профессора В.П. Бедерхановой. Основная идея исследования эмоционального аспекта состоит в том, что под полнотою образования понимается цельность, сплошность впечатлений, влияний, 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 осуществлять «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, падающих на душу ребенка²²¹, мы выдвигаем ряд *положений*, проверка которых начата, но на данный момент не имеет достаточно репрезентативной выборки результатов. Эти положения таковы:

1. Эмоциональная полнота становления личности осуществляется при разумном балансе всех видов человеческих эмоций, которые наиболее выпукло описываются эстетическими категориями: положительные

²¹⁸ Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. – Полтава: Наукова зміна, 1995.- 78 с.

²¹⁹ Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2000. - 193 с.

²²⁰ Макмак Л.В. Технология образования в творческой деятельности педагога и ученика. Диссерт. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2001. - 179 с.

²²¹ Моргун В.Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // Постметодика [Полтава]. - 1996.- № 4(14). – С. 42.

(прекрасное, возвышенное), отрицательные (отвратительное, низменное), амбивалентные (трагическое, комическое).

2. Ведущая роль в обеспечении эмоциональной непрерывности принадлежит амбивалентным эмоциям как «истинно человеческим» эмоциям, способным выводить душу ребенка в состояние катарсиса (технология Е.Ю. Ароновой) и озарения-инсайта (технология Л.В. Макмак).

3. Становлению чувственной глубины души ребенка способствуют переживания юмора (комическое) и печали (трагическое) как «аффекты противоположного свойства»²²².

Печаль и юмор имеют общее свойство парадоксальности (оксюморон): *утешение смехом и обретение потери*. Изложенные положения представлены нами ниже графически в виде опорной схемы.

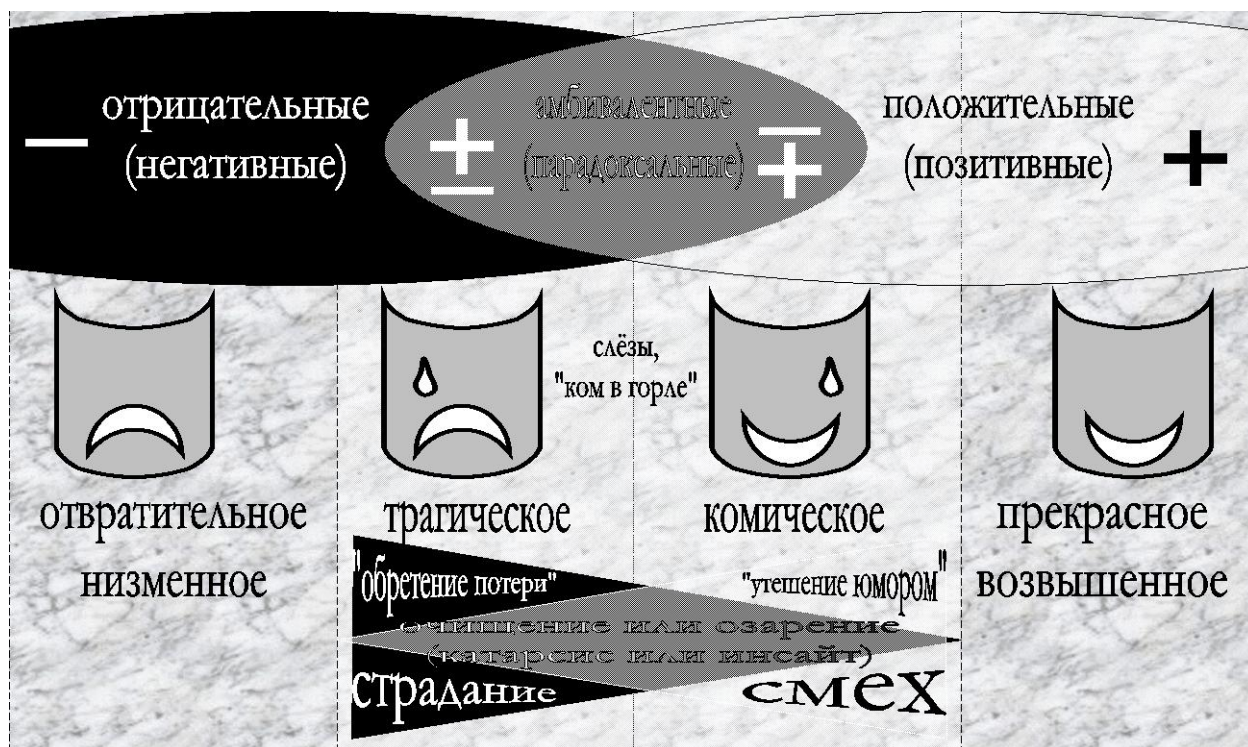


Рис. 91. Модель полноты эмоциональной сферы

²²² Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2000. – С. 361.

Это единственный аспект нашего исследования, который не был исследован детально, так как требовал перехода в область психологии, что выходило за рамки поставленных задач. Но суть предполагаемого исследования сводится: а) к проверке изложенных положений; б) к созданию технологического обеспечения этих положений (включая анализ рамок применимости технологий Е.Ю. Ароновой и Л.В. Макмак).

В 2004 году А.В. Любченко²²³ подготовила под нашим руководством дипломную работу, раскрывающую пути социально-педагогической поддержки школьников в ситуации острого горя. Эта работа — начало серии исследований эмоционального аспекта модели.

2. 13. Возрастной аспект 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 с некоторым недоумением обнаруживаешь, что статья «Дифференциация» в ней есть, а статья по интеграции в образовании отсутствует. И это соответствует сегодняшнему

²²³ Любченко А.В. Социально-педагогическая поддержка школьников в ситуации острого горя. Дипломная работа. — Шуя, 2004 — 58 с. (рукопись).

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 все большее число дисциплин, методы классифицируют на групповые и индивидуальные, учебно-воспитательные учреждения разделяют на элитарные и обычные и т.д.»²²⁴.

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.

Дискуссия между сторонниками вариативности образования («дифференционисты») и сторонниками единых жестких 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 между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потребностями и возможностями общества так и способностями и интересами личности»*²²⁵. Автор утверждает, что интедиффия свойственна не только лишь образованию, но, в первую очередь, научному познанию. Он отмечает универсальность понятия интедиффии для различных отраслей знания: метафизики, философии, логики, социологии, психологии, педологии, педагогики. Он показывает, что интедиффия свойственна процессу развития

²²⁴ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Курс лекцій. – Полтава: Наукова зміна, 1996. — С. 5.

²²⁵ Там же. — С. 6.

интеллекта в онтогенезе. Для наглядности приведем таблицу классификации стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже²²⁶.

Таблица 43

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 путем 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 расчлененные 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 “решетки” и группа четырех трансформаций	13 - 14 лет

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно приведёнными нами выше схемами периодизации развития в онтогенезе, предложенными В.И.

²²⁶ Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: МГУ, 1981. — С. 57-58.

Слободчиковым²²⁷ и В.Ф. Моргуном²²⁸. Из сопоставления этих схем (см. первую главу) отчётливо виден *процесс чередования критических и стабильных стадий развития*. Прежде чем сопоставить данное чередование с пульсацией интелектуальной, рассмотрим чередование видов деятельности в разных 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 закономерно повторяющейся смене одних периодов другими»²²⁹. Согласно этой гипотезе чередующиеся виды ведущей деятельности ребёнка делятся на две группы: а) первая группа – виды деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу; б) вторая группа – 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» ²³⁰ .

Соответственно данному ряду Д.Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп²³¹:

²²⁷ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. – М., 1994. — С.64.

²²⁸ Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Уч. пособие. – Полтава, 1995. – С. 15.

²²⁹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 75.

²³⁰ Там же.

²³¹ Там же. – С. 76.

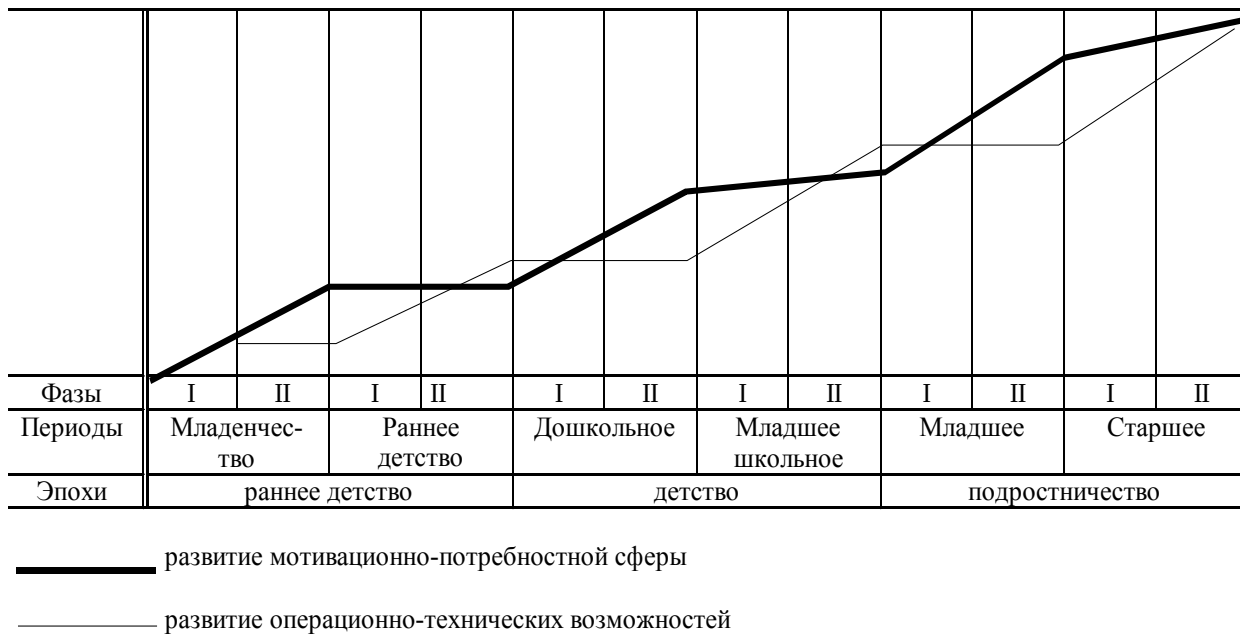


Рис. 92. Периодичность доминирования видов деятельности (по Д.Б. Эльконину)

На наш взгляд, данное чередование должно соответствовать пульсации интедиффии, 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, ее 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 будет выполнять компенсаторные функции в отношении кризисных явлений личности.

Таким образом, мы считаем правильным, чтобы *чередование кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе должно находиться в противофазе чередованию этапов дифференциации и интеграции в образовании.*

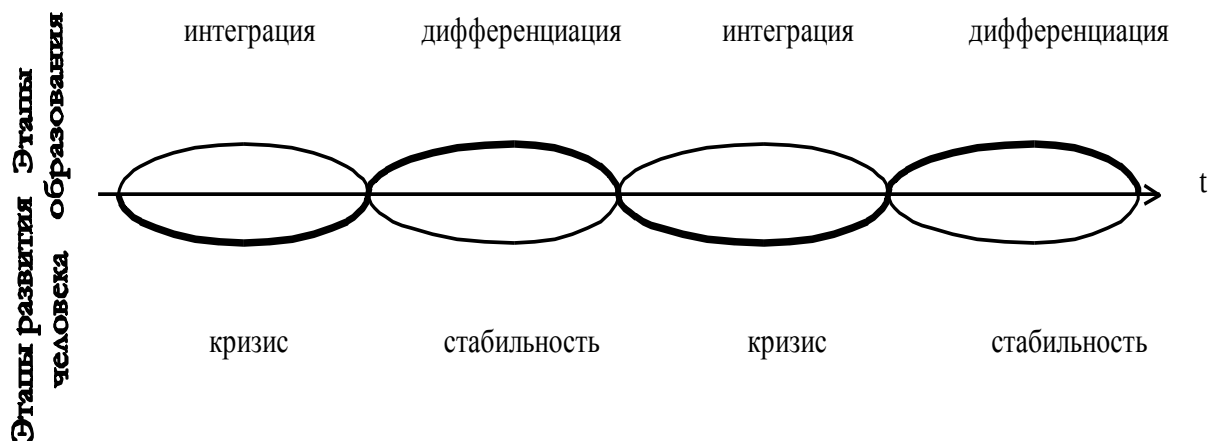


Рис. 93. Соотношение этапов образования и этапов развития человека

Полагаем, что данное 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 объемом и количеством материала, но самым способом и задачей преподавания»²³².

На базе Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края, в состав которого входят детский сад, общеобразовательная школа и факультет педвуза, нами создана модель непрерывного образовательного процесса, технологической основой которой является концентрированное обучение.

Основным в нашей модели является положение о 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:

²³² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – С. 278.

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
Дошкольное образование		Отработка “погружения” в развивающую среду.	перехода “детсад-школа”

Под понятием концентрированного обучения мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет большей ее систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий. «Концентрированное обучение» является противоположностью «распределённого обучения», причём противоположностью непротиворечивой, а взаимодополняющей, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределенного обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Подробно все модели концентрированного обучения нами описаны ранее²³³. Независимо от этого мы считаем, что каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только лишь определенные образовательные программы, но и своя фаза интедиффии. И в первую очередь это касается содержания образования.

²³³ Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 116-154.

Таблица 45

Соответствие фаз интелектуальности этапам непрерывного образования

Этап непрерывного образования	Фаза интелектуальности	
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, счета
Дошкольное образование	интеграция	Постижение цельного образа окружающего мира

Объединим все вышеприведенные знания в единую сводную таблицу

Таблица 46

Схема соответствия фаз интелектуальности ступеням развития в онтогенезе и стадиям развития интеллекта на разных этапах системы непрерывного образования

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
Периоды развития личности и интеллекта	Стадии развития интеллекта (по Ж.Пиаже)	появление символической функции	интуитивное мышление через восприятие	интуитивное мышление через расчлененные действия	конкретные операции	становление формальных операций	достижение формальных операций		
	Ведущие виды деятельности и их группы (по Д.Б.Эльконину)	Непосредственно-эмоциональное общение (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
Фазы интелектуальности (по В.Ф.Моргану)		интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация	интеграция	дифференциация
Периоды (этапы) образования	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, неслучайно. 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 полноты **возрастного аспекта** многомерной модели педагогической реальности необходимо учитывать чередование процессов интеграции и дифференциации и их соответствие возрастам в онтогенезе.

3. Сельский педагогический лицей (социально-педагогический комплекс) как модель школы разумного баланса

В этой главе представлена модель образовательного учреждения, в основу образовательной концепции которого положена теория моделирования многомерной педагогической реальности. Это учреждение – Азовский государственный педагогический лицей (до 2000 года Азовский экспериментальный социально-педагогический комплекс) в станице Азовской Северского района Краснодарского края, который был создан в ноябре 1994 года решением органов образования и науки Кубани. Перед коллективом была поставлена задача – создать модель сельского образовательного учреждения, реализующего принцип непрерывного образования от детского сада до вуза. Весной 1995 года было получено разрешение Министерства образования РФ на долговременное сотрудничество АЭСПК с Шуйским государственным педагогическим университетом (ШГПУ) по отработке названной модели и разработке программ подготовки специалистов с высшим образованием для работы в подобных учреждениях. Таким образом, в 1995-96 учебном году в АЭСПК началась реализация шестилетней экспериментальной программы по созданию принципиально новой модели сельского образовательного учреждения. В концепции¹ перед комплексом был поставлен ряд задач, среди которых задача сохранения физического, психического и нравственного здоровья всех участников образовательного процесса; задача формирования у молодых людей самобытных черт русского национального характера; задача осуществления реального педагогического сотрудничества, основанного на взаимной заботе; задача создания модели учреждения, которое являлось бы реальным духовным и культурным центром станицы.

¹ Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. – 1997. – № 17. – С. 5-8.

За первые шесть лет экспериментальной работы в комплексе была создана и апробирована образовательная технология концентрированного обучения, которая и явилась технологической основой модели непрерывного образования². Причём для каждого возраста были отработаны свои адаптированные модификации данной технологии, которая дала экономию учебного времени при изучении словесно-знаковых предметов от 26 до 32 %, что позволило увеличить время на изучение предметов образно-эмоционального и двигательного циклов (изо, музыка, хореография, физкультура) до 40% с 1 по 11 класс. Беря во внимание сферу дополнительного образования, для большинства воспитанников комплекса количество учебного времени, отводимое на словесно-знаковый и образно-эмоциональный виды деятельности, уравнилось в соотношении 1:1. Учитывая закономерности функциональной асимметрии головного мозга, это позволило гармонизовать нагрузки детей и улучшить показатели здоровья. Кроме того, большинство учащихся и студентов АЭСПК отмечают наличие состояния комфорта при обучении.

В детском саду АЭСПК была апробирована модель разновозрастных детских групп и разработана программа «Живое зёрнышко», предназначенная для малокомплектных детских садов Кубани с разновозрастным составом.

С 1996 года в состав комплекса была включена дошкольная образовательная студия «Грамотей», задача которой состояла во всестороннем развитии ребенка, не посещающего детский сад. Таким образом, в настоящее время отработано два варианта плавного перехода ребенка из дошкольного в школьное детство: для детей, постоянно посещающих детсад, и для детей, приходящих 2-3 раза в неделю в дошкольную студию.

² Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 116-154.

Также с 1996 года была начата практика открытия старших педагогических классов, учащиеся которых впоследствии составляли основу студенческих групп факультета ШГПУ и была отработана модель плавного перехода молодых людей из школьной в студенческую юность.

За шесть лет в комплексе была создана широкая сеть объединений дополнительного образования. Среди них были несколько составов ансамбля народного танца «Перезвоны», вокальный фольклорный ансамбль «Белый день», оркестр народных инструментов «Славяне», изостудия, театральная студия, секция спортивной акробатики, ряд других секций и клубов по интересам. Многие художественные коллективы неоднократно становились лауреатами региональных и краевых фестивалей. Учебные интересы ученики могут реализовать на так называемых предметных кафедрах.

В 1998 году краевым департаментом образования и науки экспериментальная работа АЭСПК была одобрена, а в 2000 году комплекс получил статус государственного учреждения и был переименован в Азовский государственный педагогический лицей. В настоящее время лицей в своем составе имеет дошкольные группы, общеобразовательные классы (с 1-го по 11-ый), педагогические классы (10-ый и 11-ый), официальное представительство Шуйского госпедуниверситета (с очным и заочным отделениями), а также школу искусств, объединившую сферу дополнительного образования.

3.1. Основные компоненты модели педагогической реальности лицея

Образовательная концепция Азовского государственного педагогического лицея³ предусматривает *природосообразный подход к целостной природе человека*. Известно, что целостность человека заключается в иерархической троичности его природы: дух – душа – тело. Здоровье (здравие) целостного человека есть «отсутствие недуга, болезни»⁴

³ Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского ЭСПК // Управление школой. – 1997. – № 17. – С. 5-8

⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. – М.: Прогресс, 1994. – С. 1864.

духа, души и тела. Поскольку тело человека мы относим к *объективной педагогической реальности*, данной человеку, а дух и душу к *субъективной педагогической реальности*, регулируемой его свободной волей, мы формулируем следующие **цели** сохранения и восстановления детского здоровья: а) *развитие ума* как основы духовной части человека; б) *воспитание чувств (нрава)* как основы души; в) *сохранение (и восстановление) телесной полноты* (А.И. Осипов). Таким образом, работа сводится к триединой **задаче** создания педагогических условий сохранения (и восстановления) *умственного, нравственного (психического) и телесного (физического)* здоровья ребенка и педагога. Триединость задачи обуславливает три группы компонентов педагогической реальности Азовского государственного педагогического лица: а) компоненты, способствующие сохранению *умственного* здоровья; б) компоненты, способствующие сохранению *нравственного* здоровья; в) компоненты, способствующие сохранению *физического* здоровья.

Таблица 47

Основные компоненты модели педагогической реальности лица

Компоненты, способствующие сохранению		
<i>умственного</i> здоровья	<i>нравственного</i> здоровья	<i>физического</i> здоровья
Чередование занятий словесно-знаковой и чувственно-эмоциональной сфер		
Концентрированное обучение как основная технология обучения	Создание благоприятной предметно-пространственной среды	Обязательное для всех учащихся ежедневное горячее питание
Ритмичная структура учебного процесса	Создание доверительной системы отношений в лице	Регулярная периодическая диспансеризация всех учащихся и постоянный медицинский надзор
Широкие возможности сферы дополнительного образования лица		
Ключевые события года		
Выездная школа		
Программа сертификации личных и коллективных успехов и достижений		

Чередование занятий словесно-знаковой и чувственно-эмоциональной сфер. Используя учение А.А. Ухтомского о доминанте и теорию функциональной асимметрии полушарий головного мозга, мы считаем, что количество учебного времени, отданного занятиям вербально-знаковыми предметами, должно быть равным времени занятий образно-эмоциональными предметами. Соответственно, в нашем учебном плане половина всего обязательного учебного времени отдана образно-эмоциональной сфере (3 занятия в день) и вторая половина – вербально-знаковой (3-4 занятия в день). Предметы музыки, изобразительного искусства, хореографии, физической культуры (одно двигательное занятие ежедневно) являются обязательными дисциплинами во всех классах лицея. В расписании контрастные дисциплины чередуются, что позволяет сделать равномерной нагрузку на оба полушария головного мозга. Увеличение количества часов, отводимых на двигательные предметы (физкультура + хореография) во всех классах, *повышает физическую активность школьников всех возрастов и увеличивает время их пребывания на свежем воздухе.*

Данный компонент уравнивает учебную нагрузку на оба полушария мозга, что *способствует снижению уровня утомляемости школьников в течение учебного дня.*

Сочетание концентрированного и распределённого обучения как основная дидактическая технология. Под концентрированным обучением мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет большей ее систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий. «Концентрированное обучение» является противоположностью «распределённого обучения», причем противоположностью не противоречивой, а взаимодополняемой, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного

и распределенного обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Эволюция изменения учебного плана лица за все годы существования представлена в приложении.

Педагогическая технология сочетания концентрированного и распределённого обучения, на наш взгляд, позволяет решать ряд взаимосвязанных *проблем*:

- проблему несоответствия между увеличением объема учебной информации и фактором ограниченного времени обучения;
- проблему интенсификации образовательного процесса;
- проблему формирования и активизации познавательных интересов учащихся.

Концентрированное обучение используется в основных ее моделях: однопредметное «погружение», «погружение» в образ, цикловое обучение.

Данный компонент способствует преодолению многопредметности в течение учебного дня, недели, что ***повышает активность ученика, снижает его утомляемость, резко уменьшает количество домашних заданий.***

Ритмичная структура учебного процесса. Реализованная модель *АВСА'В'С'+пауза* описана в параграфе 2.4.

Данное временное деление базируется на опыте экспериментальной психологии и ***способствует снижению утомляемости учащихся***, так как в большей степени соответствует внутренним церебральным ритмам.

Создание благоприятной предметно-пространственной среды. Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казенным» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого, находящийся в школе (и ребенок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части ее уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного

приближения школы и природы как изначально комфортной среды. Наиболее активно освоение происходит путем совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность.

Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы называем **храмовым**. Под **храмовостью** мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени *способствует внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен к его индивидуальности*. Такая обстановка комфорта и уюта в максимальной степени *снимает психологическую напряженность, нервозность и способствует сохранению психического здоровья учеников и учителей*.

Создание доверительной системы отношений в лицее. Переходя к вопросу локальной субкультуры отношений, можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. Но большинство этих состояний, отношений и установок, на наш взгляд, являются производными от базисного формообразующего чувства *доверия/недоверия*. Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие. Равно можно сказать, что регулятором этого общества является 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 всем — любовь». Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому,

кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип соборности.

Отношения доверия *снимают чувство страха и тревожности, тем самым сохраняя духовное и психическое здоровье ребёнка.*

Обязательное для всех учащихся ежедневное горячее питание. Особенности организации питания в лицее являются: а) 100%-ный охват натуральным ежедневным одноразовым горячим питанием всех учащихся; б) возможность повторно получать горячее питание учащимися, посещающими объединения дополнительного образования; в) учёт мнения учащихся при составлении понедельных меню; г) бесплатная витаминизация ежедневного меню (в первом полугодии за счет фруктов, самостоятельно заготовленных учащимися за время выездной школы, во втором полугодии за счет витаминных напитков, приготовленных из собранных учащимися лесных ягод); д) полный отказ от продажи в школьном буфете ненатуральных (так называемых «пакетных») продуктов, и напитков из искусственных концентратов.

Такая система организации питания в школе позволяет *минимизировать причины детских заболеваний желудочно-кишечного тракта.*

Регулярная периодическая диспансеризация всех учащихся и постоянный медицинский надзор. В штате лицея имеется 1,5 ставки медицинских работников: 0,5 ставки врача-педиатра и 1 ставка медицинской сестры. Данный персонал осуществляет регулярные медосмотры учащихся и воспитанников дошкольных групп лицея, профилактические беседы по организации здорового образа жизни. Школьный врач-педиатр проводит занятия по курсу анатомии и школьной гигиены для старшеклассников. Данная работа *позволяет своевременно предупреждать и выявлять отклонения детского здоровья.*

Широкие возможности сферы дополнительного образования лица. В лицее создана обширная сеть объединений дополнительного образования, способствующих развитию всех сфер личности ребёнка: интеллектуальной (сеть научных предметных «кафедр», факультативы, предметные кружки), художественной (школа искусств с музыкальным, художественным и хореографическим отделениями), спортивно-оздоровительной (физкультурно-спортивные клубы и секции) и досуговой (клубы и студии по интересам).

Данный подход повышает занятость учащихся в общественно-полезной деятельности, что практически *сводит к минимуму проявления у учащихся вредных привычек и пристрастий и делает неактуальным в лицее вопрос подросткового пьянства, алкоголизма и наркомании.*

Ключевые события года. Под ключевыми мы понимаем выкристаллизованные за десять лет работы, принятые и педагогами, и лицеистами события учебного года, являющиеся определяющим в духовно-нравственном плане внутреннюю жизнь лица и ставшими традиционными. Таковыми являются:

- праздники, проводимые в форме фестивалей (Осенний бал, День рождения лица, Новый год), с добровольным участием детей;
- спартакиада, включающая турниры по игровым и прикладным видам спорта;
- месячник военно-патриотической и оборонно-спортивной работы;
- творческие конкурсы (чтецов, танцоров, вокалистов и др.) и выставки (студии прикладного искусства, изостудии);
- неделя самоуправления;
- спортивные праздники и игры (День здоровья, «Зарница», школьный туристический слёт);
- поздравление ветеранов с Днем Победы и итоговый праздничный концерт всех творческих коллективов 9 Мая.

Выездная школа. Особой формой работы коллектива лицея являются выездные школы. Они проводятся в то время, когда становится критически опасной «энтропийная» роль среды, которая современным отсутствием полноценных нравственных идеалов может «разъедать» хрупкое, не до конца сформированное сознание школьника. В таких случаях открытая система лицея должна временно стать закрытой, это позволяют сделать условия выездной школы.

За время выездной школы происходит нравственная и духовная коррекция, укрепление нравственных идеалов учеников, формирование нравственного ядра коллектива.

Выездная школа — во многом вынужденная мера во времена нравственного беспредела, размывания общественных идеалов, аморального разгула средств массовой информации.

Поскольку работа выездной школы всегда проходит в условиях осеннего оздоровительного лагеря на побережье, это *даёт возможность провести массовое оздоровление детей всего лицея.*

Программа сертификации личных и коллективных успехов и достижений. Для того, чтобы активизировать жизненную позицию отряда в школе, объявляются конкурсы на получение гранта, учреждённого директором лицея по следующим номинациям:

- самый спортивный отряд года (подготовка, организация, участие, победы в спортивных соревнованиях)
- самый прилежный отряд года (успеваемость отряда, количество участников, победителей предметных олимпиад, конкурсов и т.д.);
- самый трудолюбивый отряд года (участие в создании благоприятной предметно-пространственной среды лицея, станицы, шефская работа с младшими классами);
- самый творческий отряд года (участие в проведении творческих конкурсов, фестивалей, выставок, праздников);
- лучший дежурный отряд года;

Оценивание проходит по накопительной системе, и каждый из отрядов может претендовать на награждение в различных номинациях. Но лишь один отряд, набравший наибольшее количество баллов по различным направлениям работы, награждается грантом директора и званием «Самый из самых». Результаты достижений заносятся в дневник отряда.

Система оценивания успехов отряда в процессе соревнования строится следующим образом.

1. За победу отряда в краткосрочных школьных мероприятиях, в текущих конкурсах, за особые инициативы, имевшие общешкольное значение выдается сертификат **зеленого образца 1 степени** по оценочной шкале равный 5 баллам. В правом углу сертификата в обязательном порядке обозначается эмблема номинации, в которой вручается документ.

2. Отряд, занявший призовые места, получает сертификат **красного образца 2 степени**, который приравнивается к 3 баллам по оценочной шкале.

3. Отряд, принимавший участие, но не достигший определенных результатов, награждается сертификатом **синего образца 3 степени** за инициативу, который имеет оценку в 2 балла.

4. В общую копилку успехов отряда могут добавляться сертификаты **белого образца** без определения степеней за индивидуальные успехи учащегося данного отряда. Данный сертификат имеет оценочное значение в 1 балл.

5. При определении итогов соревнования используется накопительная система, дающая возможность определить победителя в различных номинациях с учетом количества сертификатов по данному направлению работы. Определение же главного победителя соревнований происходит на основе подсчета общего количества, заработанных сертификатов. Обязанность определять победителей возлагается на независимый Совет доверенных, в состав которого входят учителя, студенты, лицеисты.

Добровольное согласие на участие отрядов в соревновании сняло все вопросы о желании и нежелании в нем участвовать. Таким образом, учащиеся получили прекрасную возможность максимально проявить себя в спортивной, творческой, учебной, трудовой, шефской деятельности. В результате:

- эффективно работает Совет командиров;
- выросла детская активность во внеурочной жизни школы;
- вошла в нормальное русло шефская работа со стариками и ветеранами станицы;
- активизировалась трудовая, творческая деятельность учащихся, в которой они являлись инициаторами, заработал механизм шефской работы в начальной школе.

3.2. Организационная структура лицея

Сегодняшний Азовский педлицей – это детсад с разновозрастными группами, это общеобразовательная школа с профильными педагогическими классами, это представительство государственного педагогического вуза с очным и заочным отделениями и аспирантурой, это школа искусств с музыкальным, художественно-прикладным и хореографическим отделениями, это разветвленная сеть спортивных секций и клубов, это филиал в райцентре с дошкольной студией «Грамотей» и основной однокомплектной школой, это краевая научно-исследовательская лаборатория непрерывного образования, это региональное представительство крупнейшего в стране журнального педагогического издательства «Народное образование».

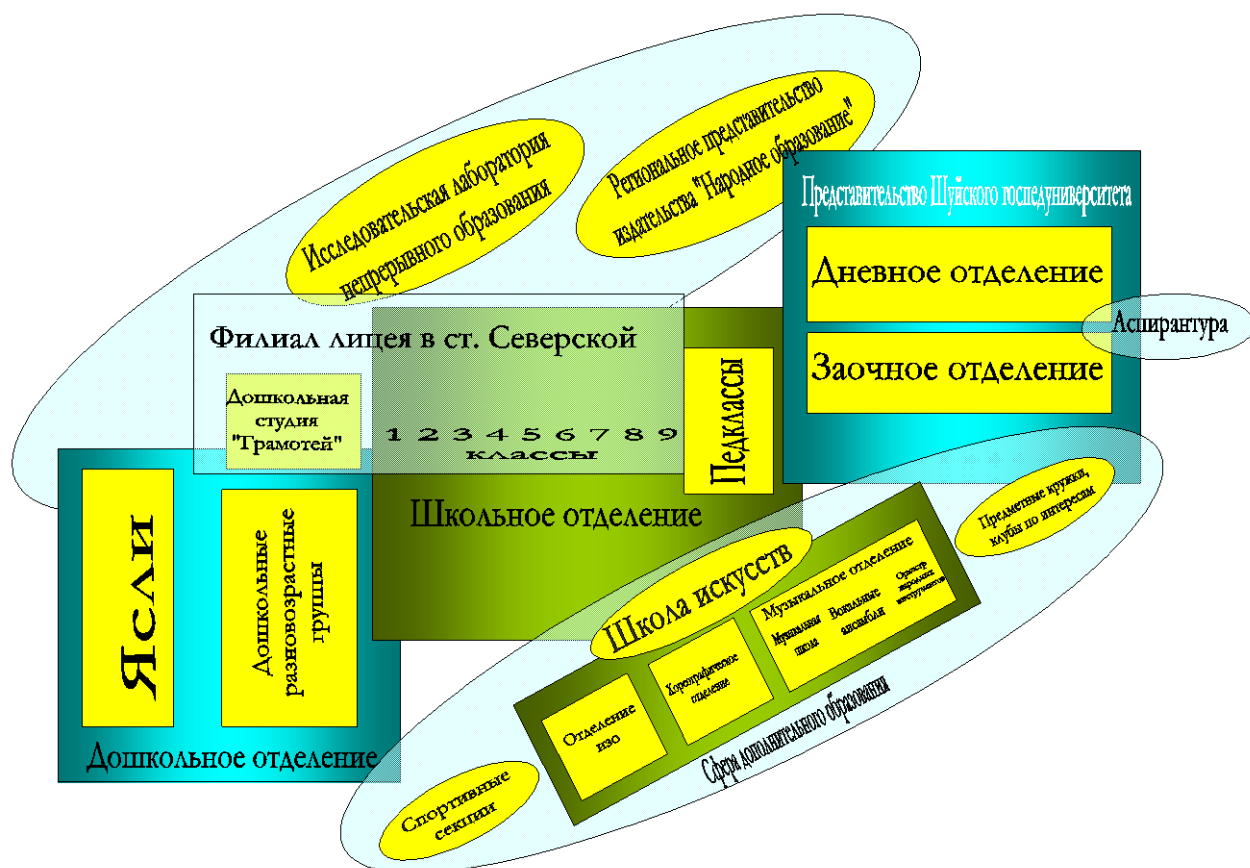


Рис. 94

Организационная структура Азовского педагогического лицея

Дошкольное отделение. В лицее два дошкольных подразделения: это детсад в станице Азовской и дошкольная студия «Грамотей» в станице Северской.

Азовский детсад особенен тем, что в нём весь образовательный процесс проходит в разновозрастных детских группах. Каждая группа – это своеобразная многодетная семья, где есть старшие и есть младшие. За четыре-пять лет пребывания в саду ребёнок проходит все этапы своего социального развития: от ведомого до ведущего, от того, о ком заботятся, до заботящегося и ответственного за малышей. Родителям особенно по душе то, что если в семье есть не один дошкольник, то их не разделяют в разные группы по признаку возраста.

О дошкольной студии «Грамотей» в Северской не знает разве тот, у кого никогда не было своих детей. С трёх лет три раза в неделю в студии под

руководством Т.В. Гончаровой ждут мальчишек и девчонок весёлые сказочные персонажи, которые становятся их друзьями и наставниками. А сами мальчишки и девчонки становятся умными и грамотными, а перейдя в школу, становятся главными ответственными за судьбы вновь пришедших дошколят. Самый большой недостаток студии – это её малые размеры. Особая гордость студии – это тетрадки по каллиграфии. Здесь нет ни одного прошедшего студию первоклассника с плохим почерком.

Общеобразовательная школа педагогического профиля. Главное, на чём держится коллектив учителей, студентов и лицеистов – это особый уклад человеческих отношений, который можно охарактеризовать тремя ключевыми словами: ДОВЕРИЕ, ЗАБОТА и ОТВЕТСТВЕННОСТЬ за другого. Такая установка позволяет создать ситуацию успеха для каждого. А ещё любой успех (учебный, спортивный, творческий, трудовой) будет замечен и отмечен, об этом успехе будет знать школа и будет этим гордиться. Основные силы коллектива направлены не на борьбу с пороками, а на создание ситуации успеха. При таком подходе вопросы дисциплины уходят на второй план или не встают вовсе. И тогда появляются реальные ситуации, когда девятиклассник Дима Вакуленко выигрывает районную олимпиаду за одиннадцатый класс, когда 12-летний девятиклассник Володя Козлов становится студентом музыкального училища имени Римского-Корсакова, а в 16 лет – студентом академии имени Гнесиных, когда школьная сборная по акробатике становится призёром первенства края. В этом году десятиклассник Алексей Фёдоров привёз пять призовых мест (три первых и два третьих) с районных предметных олимпиад по биологии, астрономии, истории, географии и английскому языку.

А ещё в школе с первого по одиннадцатый класс у всех есть обязательные уроки музыки, изобразительного искусства и хореографии, и от этого только повышаются успехи по математике. А ещё все «основные» предметы ведутся «погружением», что позволяет экономить учебное время. А ещё здесь 35-минутные уроки. А ещё здесь вместо четырёх четвертей

шесть учебных периодов. А ещё здесь вместо безликой литеры у каждого класса есть своё имя, которое передаётся от одиннадцатого класса первому.

Школа искусств. Школа искусств Азовского лицея объединяет большую часть лицеистов и приучает каждого, кто прикасается к искусству делать это максимально профессионально. О концертах и выставках азовчан нельзя сказать, что это «художественная самодеятельность» в привычном смысле.

Художественные коллективы лицея – многократные лауреаты районных, краевых, российских и международных конкурсов, фестивалей и выставок.

Так, фольклорный ансамбль «Белый день», которым руководит Е.Г. Баграмова, является не только сценическим коллективом, но и этнографическим объединением, выезжающим в фольклорные экспедиции для сбора кубанских песен. Компакт-диск ансамбля является не только образцом исполнительского искусства, но и ценным этнографическим исследованием музыкально-поэтического наследия Кубани. Коллектив был неоднократно лауреатом знаменитого фестиваля «Кубанский казачок».

Ни один краевой праздник народного танца «Край наш Кубанский» не обходится без лицейского ансамбля «Перезвоны», у истоков создания которого стоял профессор искусствоведения В.Н. Священко. В их репертуаре можно увидеть и русский перепляс, и молдавский мотив, и греческий танец «Сиртаки».

Лицейский оркестр народных инструментов «Славяне» под руководством В.Н. Миронова и А.А. Сытых объединяет и дошколят, и лицеистов, и студентов, и преподавателей. Опытный музыкант передаёт своё мастерство начинающему, но при этом младший чувствует себя полноценным членом коллектива, а совместное музыкальное действо, так же как и хоровое пение, является мощнейшим средством единения человеческих душ.

Студия народной вышивки под руководством Г.А. Стешенко стала победителем всех возможных районных и краевых выставок. Работами студийцев украшены многие уголки лица, что создаёт особый колорит здания лица.

На стадии становления находится художественное отделение школы искусств, где уже заявили о себе студийцы, занимающиеся живописью и ландшафтным дизайном.

Вузовская структура. Чем отличается педагог, подготовленный в станице Азовской, от студента головного вуза? Тем, что он не боится детей. Тем, что он в течение пяти лет живёт в одном здании с лицеистами, а не изредка бывает на практике в школе. Тем, что он со школьной скамьи сознательно выбрал педагогическую стезю и в старших классах имел возможность пройти первую педпрактику и утвердиться или разочароваться в сделанном выборе. Тем, что в течение пяти студенческих лет выполняет реальную (а не учебную) педагогическую работу в лицее помощником учителя, психолога, куратора, социального педагога. В представительстве Шуйского педуниверситета зачастую учатся студенты из близлежащих станиц и сёл, которые в силу своего материального положения вряд ли смогли бы учиться в крупном городе. Но, как показывает практика, именно они с радостью возвращаются в свои станицы и вливаются в педагогические коллективы местных школ. Статистика показывает, что азовские выпускники гораздо реже уходят из школы, чем их сокурсники, учившиеся в головном вузе. А готовят в Азовской дипломированных социальных педагогов, школьных психологов, учителей начальных классов, а с прошлого года преподавателей культурологии со знанием новогреческого языка. Последний проект реализуется совместно с Аристотелевским университетом города Салоники и Кубанским госуниверситетом. На сегодняшний день несколько выпускников представительства продолжили свою учёбу в аспирантуре, один из них уже стал кандидатом педагогических наук.

Научно-исследовательская лаборатория. Азовский лицей – это единственное общеобразовательное учреждение края, уставом которого предусмотрена научно-исследовательская деятельность. После шести лет успешной работы в статусе краевой экспериментальной площадки лицей стал исследовательским учреждением, на базе которого реализованы ряд крупных научных проектов. Так, в 2001 году коллективом лаборатории была разработана концепция развития непрерывного образования Кубани, удостоенная золотой медали лауреата V Международной московской выставки «Школа-2001». В 2003 и 2004 годах лабораторией были созданы проекты профильного обучения в старших классах малочисленной школы, которые получили два губернаторских гранта. Данным проектом заинтересовались некоторые регионы страны, в том числе наиболее живой интерес проявило Министерство образования республики Саха. Проект сетевого профильного педагогического образования лаборатории, выполненный совместно с Кубанским университетом, выдвинут на грант Министерства образования России. В 2005 году лаборатория получила губернаторский грант за проект по природосообразному обучению детей чтению. За время существования лаборатории на исследовательском материале лицея защищены три кандидатские диссертации, еще две рассмотрены и рекомендованы к защите. Общее количество научных публикаций лицея в региональных и центральных педагогических журналах давно перевалило за сто. Такая научная активность команды лицея позволила открыть в лицее региональное представительство центрального издательства «Народное образование». В лицее готовились к печати краевые педагогические издания «Поиск» и «Сельская школа Кубани».

3.3. Основы воспитательной системы лицея

Что нас не устраивает? Привычная повсеместная практика воспитательной работы в современных условиях нас не вполне устраивает по ряду причин.

1. Зачастую воспитательная деятельность педагога является бесцельной для воспитанника. Это происходит либо по причине навязанности цели воспитаннику педагогом, либо по причине того, что 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. Их цель в лучшем случае известна только педагогу.

2. Отказ государства от идеологии в воспитании, на наш взгляд, привёл к потере идеалов, которые должны быть образцами для нравственных устремлений воспитанников. Данная брешь тут же была заполнена другими образцами. И сейчас уже никого не удивит тем, что десятилетний ребёнок мечтает быть похожим на Рембо или хочет стать рэкетиром. Произошло смещение понятия нормы добра и зла, и, увы, не в сторону добра.

3. Установка на воспитание конкурентоспособной личности почти заменила установку заботы и доминанты на другого, установка потребления заменила установку даяния. Это привело, с одной стороны, к инфантилизации общества, которую мы понимаем как утерю роста ответственности, а значит взросления, и, с другой стороны, к замене понятных установок любви, дружбы, заботы и уважения лукавой установкой толерантности и лояльности.

4. Педагогика толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!» порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям.

5. Абсолютное большинство воспитательных программ (а соответственно и средств, выделяемых на них) направлены на *борьбу с пороками* (наркоманией, преступностью и пр.), а не на поддержку добродетелей, на борьбу со злом, а не на *возделывание добра*. Акцент, на наш взгляд, должен преобладать не на фиксации результатов борьбы с пороками, а на фиксации результатов достижения добродетелей.

Основные педагогические аксиомы воспитательной работы.

Образование, которое, как известно, состоит из процессов *становления ума* (**учение, обучение**) и процессов *становления нрава* (**воспитание**) требует некоторых **целевых ориентиров**, путь к которым или достижение которых и будет являться **образовательным результатом**.

Если в части становления ума государство, ученые, общественность широко и много обсуждают вопросы государственного образовательного минимума, государственного образовательного стандарта, и вокруг этого идут дебаты и «ломаются копья», то в части становления нрава такие ориентиры не вырисовываются никак. А коль нет хотя бы смутного образа, проекта воспитательного результата (а многие утверждают, что во времена демократии и плюрализма его-то и быть не должно), то вектор движения либо неясен, либо он просто отсутствует. Сегодня мы не «формируем всесторонне и гармонично развитую личность», сегодня мы, в лучшем случае, кого-то к чему-то «адаптируем» или делаем «толерантным», в худшем, - пускаем на самотёк по волнам социальных реалий. Идеалы недавнего прошлого объявлены идолами, а новые не предложены. И эта пустота заполняется «житейскими ценностями», которые несут электронные средства массовой информации. А вещают они десятками часов голливудские боевики, латиноамериканские сериалы, заморские мультстрашилки вперемешку с сюжетами о бесполом телепузике да доморощенные шоу с говорящими названиями типа «Алчность», «Слабое звено», «Последний герой», «Большая стирка». Вот собственно весь набор ценностных ориентаций. Среди таких «сосен» «куды податься бедному» заму по воспитательной работе? А выхода два: либо подпевать СМИ и быть «как все», либо идти против течения и быть «белой вороной», а вокруг себя создавать «стаю» и «гнездо» для таких же ворон. Второй путь, на наш взгляд, честнее, но труднее. О нём и будем вести речь далее. Но прежде сформулируем **основные педагогические аксиомы воспитательной**

работы. Может быть кому-то они могут показаться спорными, но для нас они являются очевидными, а поэтому действенными. Они таковы.

1. *Целенаправленная деятельность есть условие наполненности жизни событийностью, бесцельная деятельность есть источник скуки или скуки.*

2. *Принятая душой и/или самостоятельно сформулированная цель (мечта, план) является обязательным условием стремления к её достижению, в то время как навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение.*

3. *Возможности нравственного становления разных людей, разных коллективов различны и неравны, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям, к разным коллективам.*

4. *Неодинаковость, неравенство возможностей исключает обязательную соревновательность (конкурентность), которая является источником страстей и не способствует нравственному становлению, как отдельного человека, так и коллектива. Добровольность участия воспитанника или коллектива в том или ином событии исключает или в максимальной степени снижает риск ухудшения отношений в коллективе школы, так как возможный неуспех не является в таком случае объектом оценки. При этом любой общественно значимый успех должен быть замечен, положительно оценён, отмечен и признан школьным сообществом.*

5. *Нравственное становление человека происходит в условиях даяния (а не потребления) другому, в условиях «доминанты на другого» (А.А. Ухтомский). Следовательно «ведущим видом деятельности» воспитанника, дающей нравственный рост, является забота о другом.*

Цели воспитания. Для определения целей воспитания необходимо согласиться с тем, что человечество (и каждый из нас!) нездорово, нецельно, ущербно и повреждено, и мы, во всяком случае, в отношении самих себя с этим не намерены мириться. Необходимо понять, что *нормой* является наличие здоровья, хотя **большинство** окружающих им и не отличаются, а

курение не может быть нормой, даже если курящими будет **большинство**. **Большинством** нельзя решать вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо?» (А тем более в ситуации сегодняшнего демократического беспредела.)

А что же является образцом, эталоном **цельности** и **полноты** человека? Интуитивно каждый из нас имеет этот образ. И если любому из нас предложить выбрать одно из пары противоположных человеческих качеств, спросив: «Что ты предпочтёшь?», «Каким ты видишь своего друга?», «Какой ты хочешь видеть своего любимого?», - то каждый сможет сделать внятный и определенный выбор:

- милосердный или жестокий;
- кроткий или строптивый;
- добрый или злой;
- воздержанный или распущенный;
- великодушный или обидчиво-злопамятный;
- целомудренный или выдавший виды;
- любящий или ненавидящий;
- участливый или равнодушный;
- сдержанный или раздражительный;
- заботливый или эгоистичный?

..... и т.д. и т.п.

Этот ряд можно продолжать почти бесконечно, но выбор очевиден, ибо **норма** обладает свойством **очевидности**. И если вы выстроите в ряд первые слова предложенных пар, то вы получите перечень свойств цельного, здорового, полноценного, целостного человека. Мы сразу предвидим реплики: «Да ведь таких не бывает!», «Да где же такого взять?» Да, правда состоит в том, что найти такого человека почти невозможно, что **большинство** – не такие. Но ещё раз заметим, что **большинство** не сможет решить вопрос нормы, полноценности, ибо большинство не является таковыми. *Истина не может решаться большинством.*

При таком подходе становится понятной и очевидной **цель воспитания**, которая *состоит в восстановлении полноты, исцелении, спасении человека, цельности его душевного и духовного здоровья*. А это путь к «здравию как отсутствию недуга, болезни»⁵. 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». 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)».

Да, человеку (а тем более ребёнку) очень трудно согласиться с тем, что он не вполне здоров, с тем, что он не полноценен. Но, на наш взгляд, это единственный путь для достижения понятной **воспитательной цели: восстановления полноты (полноценности) человека, исцеления (восстановления цельности) человека**. Наш путь – это путь искоренения ущербности человека при помощи его собственных волевых усилий. А растущий, восстанавливающий себя человек, становится достойным.

Добровольность участия в школьных событиях. Согласимся с аксиоматическим положением о том, что возможности нравственного роста (его направления, темп) разных людей и разных коллективов различны, и что *справедливость заключается в разном отношении к разным людям*. В этом вопросе ложь «педагогики толерантности» основывается на принципиальной неверности основного посыла: «Мы все равны!» Такой лозунг порождает искажённое понимание *справедливости как равного отношения к разным людям*. Отсюда странное утверждение: «Видя существенные отличия образа жизни других людей, - принимать их»⁶. До этого даже в коммунистические

⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. – М.: Прогресс, 1994. – С. 1684.

⁶ Толерантность: объединяем усилия. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. – М.: Бонфи, 2002. – С. 9.

времена не додумывались: провозглашая лозунг равенства, всё же требовали «от каждого по способностям». А теперь, проявляя толерантность, принимай враньё, воровство, гомосексуализм и иные пороки. Только в контексте новых реалий они теперь и не пороки вовсе, а своеобразные варианты нормы.

Справедливость как *разное* отношение к *разным* людям, имеющим разные возможности (физические, интеллектуальные, финансовые) не предполагает **обязательной** соревновательности (конкурентности), являющейся источником страстей, скандалов и раздоров. *Обязательность* ЕГЭ (как фактора «объективности», а стало быть «справедливости») вызвала колоссальную бурю протеста общественности, в то же время *добровольное* централизованное тестирование как процедура, сходная по форме с ЕГЭ, воспринята с одобрением как возможность роста и успеха. А вся разница в том, что ЕГЭ *обязателен*, а ЦТ – *добровольно*. Этот горький опыт должен быть учтён педагогами при организации воспитательной работы. *Обязательность* участия (в ЕГЭ, во внутришкольном соревновании, в КВНе, в конкурсе стенгазет) предполагает *обязательность* оценки, при которой фиксируется и объявляется неуспех проигравшего, тогда как он вовсе ничем не обязан организаторам этого «добровольно-принудительного» конкурса.

Забота о другом как средство нравственного становления. Одной из принципиальных «брешей» официальной педагогики является, на наш взгляд, неполнота перечня так называемых «ведущих видов деятельности» ребёнка, сводящаяся, как правило, к трём позициям: игра, учёба и труд. Крупнейшие мыслители современности, от православного учёного А.А. Ухтомского до марксиста Э.В. Ильенкова, были убеждены в том, что «ведущей деятельностью», дающей духовный и душевный рост человека, является **забота о другом**, «доминанта на другого» (А.А. Ухтомский), ибо человек «растёт» там, где «*производит* (а не потребляет, – курсив наш.) результат, всех других волнующий, всех других касающийся»⁷. Дидакты утверждают, что максимум знаний усваивается не тогда, когда ученик

⁷ Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 412.

пассивно принимает знания от учителя, а тогда, когда объясняет, передаёт их другому. Одним словом, «что отдал, то и своё». И этот посыл, по нашему убеждению, верен и для становления ума (учёбы), и для становления нрава (воспитания). Воспитание же индивидуализированного, конкурентоспособного потребителя – это путь атомизации человечества, путь ожесточения, путь искажения человеческого образа, это уродливый путь в никуда, путь эгоизма и страстей, путь потери милосердия и человечности.

Основой нормальной воспитательной системы является не взращивание «толерантных потребностей», а воспитание человека милосердного и заботливого, человека отличающегося любовью и верностью, а не «лояльностью» и «терпимостью».

3.4. Анализ деятельности по созданию многомерной педагогической реальности лицея

В соответствии с тремя задачами и тремя *группами компонентов* педагогической системы Азовского государственного педагогического лицея рассмотрим результаты работы по всем трём направлениям: а) *умственное* здоровье; б) *нравственное* здоровье; в) *физическое* здоровье.

3.4.1. Анализ умственного здоровья учащихся

Педагогические технологии (включая концентрированное обучение), реализуемые в лицее, позволили получить довольно высокие результаты уровня обученности школьников. Приведем некоторые из них.

А. Результаты контрольных работ в период аттестации лицея в марте 2003 года:

Таблица 48

Ступень образования	Предмет	Число учащихся				Успеваемость (в %)	Качество предметной обученности (в %)
		всего	выполнявших работу	выполнивших работу положительно	выполнивших работу на «4» и «5»		
1 ступень	математика	39	37	36	30	97,3	81,1
	русский язык	39	37	37	33	100	89,2
2 ступень	алгебра	24	22	21	18	95,4	81,9
	русский язык	24	23	23	19	100	82,6
	иностраннный язык	24	23	22	14	95,6	60,9
	биология	24	22	21	15	95,4	68,2
3 ступень	алгебра	39	38	35	29	92,1	76,3
	русский язык	39	37	33	24	89,1	64,7
	иностраннный язык	39	35	33	23	94,2	65,7
	история	39	37	37	37	100	100

Экспертными группами принято решение о признании успеваемости и качества предметной обученности выпускников, соответствующими среднему показателю этих параметров, установленному в крае для учреждений повышенного уровня.

Б. Количество медалистов за последние семь лет:

Таблица 49

Год выпуска	Количество выпускников	золото	серебро	всего	% от кол-ва выпускников
1998	27	2	-	2	7,4
1999	36	-	3	3	8,3
2000	35	1	3	4	11,4
2001	26	1	3	4	15,3
2002	38	1	6	7	18,4
2003	42	1	7	8	19,0
2004 ⁸	38	1	3	4	10,5

⁸ 2004 год – год вступления лица в ЕГЭ.

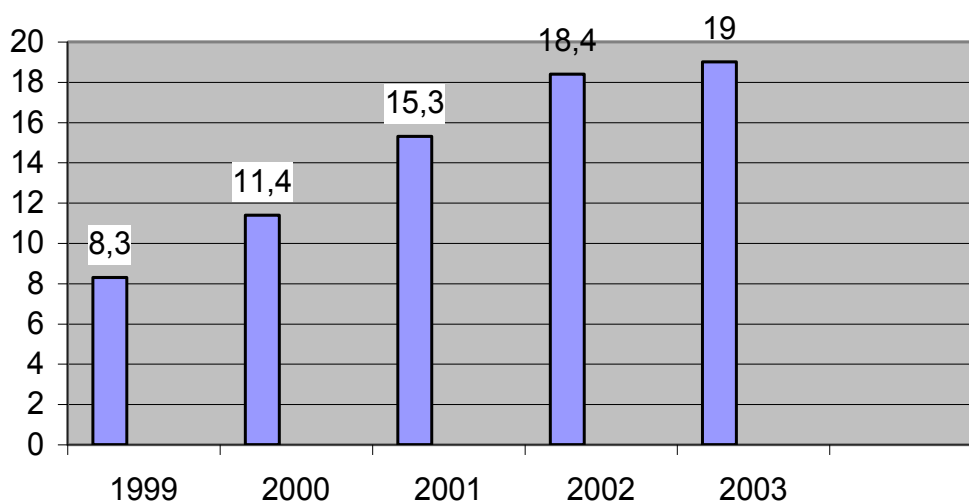


Диаграмма 1. Количество медалистов по годам (в %)

В. Результаты единого государственного экзамена по математике:

Таблица 50

Уровень обученности (% не получивших оценку «2»)			
По России	По Краснодарскому краю	По Северскому району	По лицу
85,9 %	75 %	63 %	88,1 %

Г. Количество выпускников, поступивших в учреждения высшего профессионального образования:

Таблица 51

Год выпуска	Количество выпускников	Количество поступивших в вузы	% от кол-ва выпускников
2001	26	21	80,7
2002	38	34	89,5
2003	42	36	85,7
2004	38	32	84,2

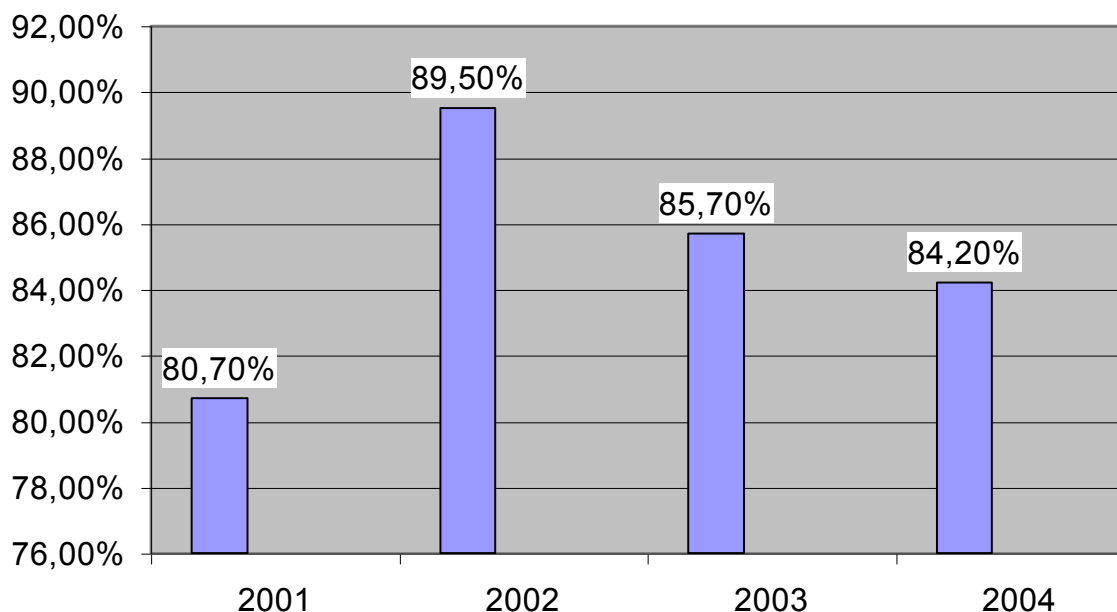


Диаграмма 2. Процентный показатель количества выпускников, поступивших в вузы

Д. Качественные показатели обученности лицеистов за последние три года таковы:

Таблица 52

Учебный год	Количество учащихся в лицее	Количество обучающихся на «4» и «5»	Качество предметной обученности (в %)
2001-02	324	182	56,2
2002-03	359	219	62,0
2003-04	401	256	63,8

3.4.2. Анализ нравственного здоровья

А. В декабре - январе 2003-2004 года психологической службой лицея проводилось анкетирование учащихся 5-11 классов. Целью исследования являлось выяснение взаимоотношений учащихся с одноклассниками, учителями, классным руководителем, сверстниками и родителями, а также

отношения к школе и состояния в ней. Было опрошено 117 учащихся. Получены следующие результаты:

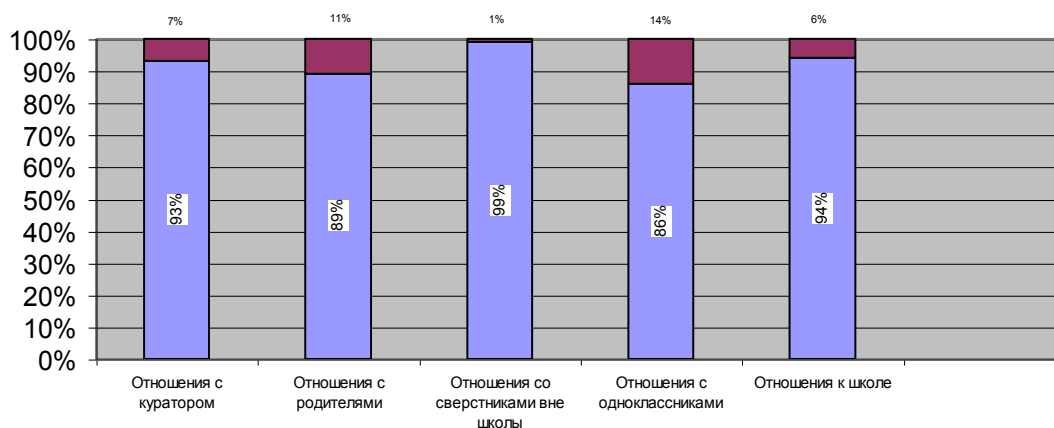


Диаграмма 3. Анализ отношений учащихся

Б. Параллельно с исследованием коллектива учащихся по методике «Ребёнок в школе его собственными глазами» психологической службой проводился опрос учителей по методике комплексного изучения состояния дел в школе. Целью данного исследования являлось выявление сильных и слабых сторон педагогического коллектива, его творческого и профессионального потенциала, готовность к новациям.

Анализ результатов показал, что соответствие реальной ситуации в лицее желаемому состоянию составляет:

- по целям воспитания - 92%;
- по содержанию образования - 85%;
- по организационной структуре - 98%;
- по микроклимату – 95%;
- по результатам учебно-воспитательного процесса – 94%.

В. В 2005 году в лицее были проведены замеры уровня доверия учащихся к одноклассникам, к учителям, а также уровня состояния и отношения к школе и были получены следующие результаты:



Рис. 95



Рис. 96



Рис. 97



Рис. 98

Г. Для художественного развития детей в лицее созданы серьёзные художественные коллективы. Назовём главные их достижения последних лет.

А) Международные

Учащийся лицея Козлов Владимир – лауреат Открытого Международного конкурса солистов и ансамблей исполнителей на народных инструментах «Учитель и ученик», Москва, 2002 год.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат «3-их международных Каяльских чтений на Дону и реке Калитве», 2004 год.

Б) Всероссийские

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат Всероссийского детского фольклорного фестиваля «Кубанский казачок» в Сочи 2002 года.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат Всероссийского детского фестиваля «Синеокая Анапа» 2003 года.

Хореографический ансамбль лицея «Перезвоны» - лауреат Всероссийского детского фестиваля «Синеокая Анапа» 2003 года

Учащийся лицея Крикун Олег - лауреат Всероссийского детского фестиваля «Синеокая Анапа» 2003 года в номинации «вокал».

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат Всероссийского фольклорного фестиваля «Рождественские звёзды» 2005 года.

В) Региональные

Хореографический коллектив лицея «Перезвоны» - лауреат краевого праздника народного танца «Край наш кубанский» 1998 года.

Хореографический коллектив лицея «Перезвоны» - лауреат краевого фестиваля искусств «Кубанская музыкальная весна» 2000 года.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат краевого детского фольклорного фестиваля «Кубанский казачок» 2000 года.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат Южно-Российского фольклорного фестиваля «Золотое яблоко» в Краснодаре 2000 года.

Хореографический коллектив лицея «Перезвоны» - лауреат краевого праздника народного танца «Край наш кубанский» 2001 года.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат краевого детского фольклорного фестиваля «Кубанский казачок» 2001 года.

Студия народной вышивки лицея – лауреат 2-го краевого фестиваля детского творчества «Дети разных народов».

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат краевого детского фольклорного фестиваля «Кубанский казачок» 2004 года.

Фольклорный ансамбль лицея «Белый день» - лауреат Первого фестиваля православной авторской песни «Величай, душе моя» 2005 года. Удостоен архиерейской грамоты митрополита Екатеринодарского и Кубанского Исидора.

Оркестр народных инструментов «Славяне» - лауреат краевого детского фольклорного фестиваля «Кубанский казачок» 2005 года

Д. Реализация программы сертификации личных достижений показала, что у основной части лицеистов повысилась личная активность. Так, на вопрос «Изменилась ли в этом учебном году Ваша личная активность в общественной жизни класса и лицея?» были получены следующие ответы:

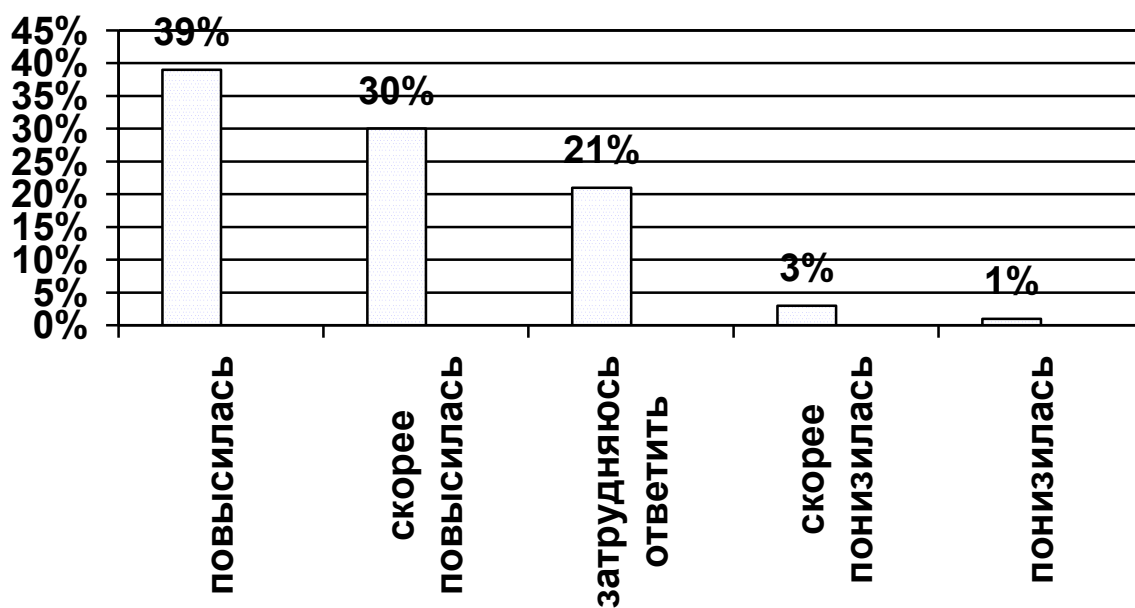


Диаграмма 4

Ответы на вопрос «Были ли у Вас ощущения, что Вы что-либо делаете ради получения сертификата?» распределились следующим образом:

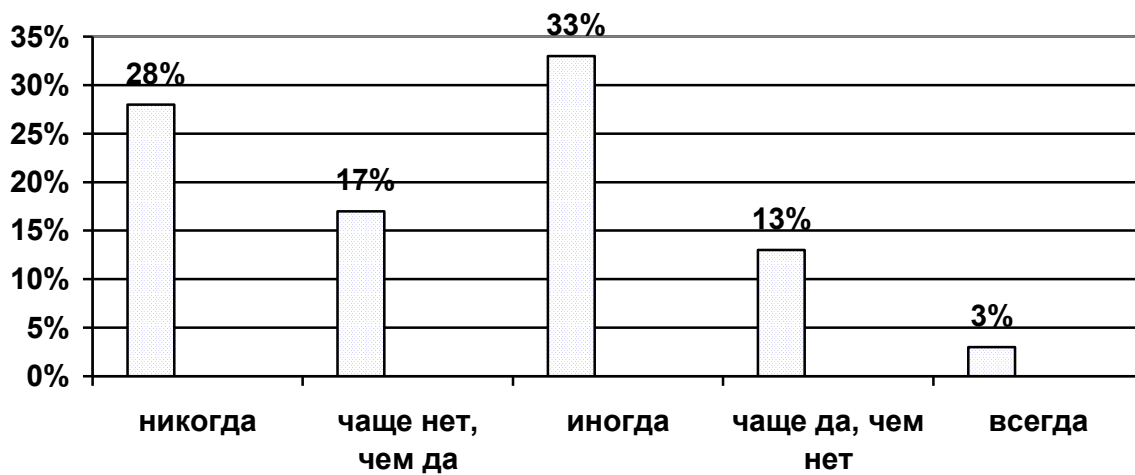


Диаграмма 5

А на вопрос «Надо ли данную систему соревнований сохранить на следующий год?» утвердительно ответили 92% лицеистов.

3.4.3. Анализ физического здоровья учащихся

А. Динамика количества учащихся, занимающихся в спортивных секциях, и количества учащихся, отнесённых к спецгруппе для занятий физической культурой:

Таблица 53

Учебный год	Количество учащихся в лицее	Количество учащихся, занимающихся в спортивных секциях		Количество учащихся, отнесённых к спецгруппе для занятий физической культурой	
		человек	%	человек	%
2001-02	359	142	39,6	9	2,5
2002-03	401	174	43,4	6	1,5
2003-04	413	188	45,5	6	1,4

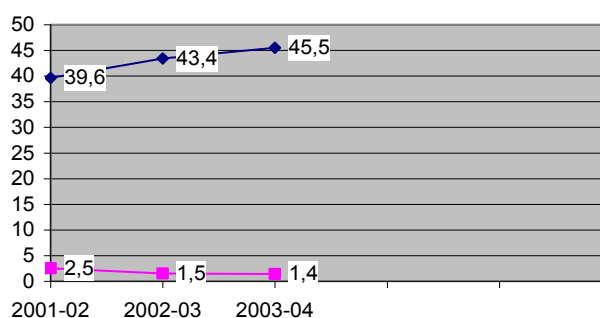


Диаграмма 6

Б. В 2003-04 учебном году 188 учащихся лицея занимаются по восьми спортивным направлениям:

Таблица 54

Вид спорта	Количество групп	Количество занимающихся
Футбол	3	38
Волейбол	3	30
Баскетбол	2	22
Рукопашный бой	2	20
Каратэ	2	20
Туризм	1	14
Спортивная акробатика	2	24
Шахматы	2	16

В. Некоторые спортивные показатели лицея:

а) Районный туристический слёт:

2001 – 1 место

2002 – 2 место

2003 – 1 место

2004 – 1 место

б) Районная военно-спортивная игра «Зарница»:

2001 – 4 место

2002 – 2 место

2003 – 2 место

2004 – 1 место

в) Команда акробатов (18 чел.) – постоянный участник краевых соревнований по спортивной акробатике. На соревнованиях «Юные олимпийцы Кубани» в 2002 году были завоёваны две серебряные и три бронзовые медали. Шестнадцать участников команды являются кандидатами в мастера спорта по акробатике.

г) Лицей при отсутствии спортивного зала занял второе место в районной спартакиаде школьников.

Г. За последние три года в лицее разработаны и реализуются несколько программ военно-спортивного направления:

- программа военно-патриотического воспитания;
- физкультурно-оздоровительная программа «Самый здоровый отряд»;
- ежегодная спартакиада лицеистов.

3.4.5. Результаты психологического исследования образовательной среды лицея и личностных особенностей его воспитанников

Исследование проводилось при участии студентки 5 курса социально-

педагогического института Кубанского государственного университета Евгении Кибалко на базе лицея в период с декабря 2001 г. по апрель 2003 г. Выборку составили учащиеся 11 классов 16-17 лет в количестве 32 человека, из них 20 девушек и 12 юношей. Выборка была разделена на две группы по 16 человек в каждой. В первую группу вошли ученики 11 класса (отряд «Весна»), проучившиеся в педагогически ориентированном лицее 10 лет. Во вторую группу вошли ученики, пришедшие в 11 класс (отряд «Новый») и проучившиеся в данном учебном заведении один год. Педагогической ориентации у данного класса не было. Для удобства в дальнейшем педагогически ориентированную группу старшеклассников будем именовать ПО-группой. Старшеклассники отряда «Новый» отнесены нами к условно контрольной группе, которую в дальнейшем будем именовать К-группой.

Исследование проводилось в два этапа.

Первый этап – исследование образовательной среды сельского педагогического лицея:

- сбор фоновой информации: анализ впечатлений от посещения образовательного учреждения, изучение различных документов и материалов (административных распоряжений, стенгазет, стендов, фотографий и т. п.);

- сбор основной информации: беседы с «включенными экспертами» (администрацией, педагогами и учащимися); уточнение и подтверждение полученной информации в беседах с «невключенными экспертами» (педагогами других учебных заведений, располагающих информацией об исследуемом образовательном учреждении); экспертиза образовательной среды с помощью методики, разработанной В.А. Ясвиным.

Второй этап – количественный и качественный анализ полученных результатов.

Для изучения личностных особенностей старшеклассников, обучающихся в Азовском государственном педагогическом лицее, нами использованы следующие методики: тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанный В.В. Бажиным, Е.А. Голыкиной

А.М. Эткиндо; тест-опросник изучения ценностных ориентаций М. Рокича; тест-опросник психических состояний Г. Айзенка.

Тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК), созданный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голыкиной и А.М. Эткиндо⁹, позволяет изучать особенности субъективного контроля многомерной характеристики, компоненты которой привязаны к разным типам социальных ситуаций. В нем были выделены: обобщенный показатель индивидуального УСК, инвариантный к частным показателям деятельности (шкала общей интернальности – I_o); два показателя среднего уровня общности (шкала интернальности в области достижений – I_d и шкала интернальности в области неудач – I_n), а также четыре ситуационно специфических показателя, характеризующих УСК в таких сферах жизнедеятельности, как семейная (I_c), производственная (I_p), сфера межличностных отношений (I_m) и отношения к здоровью и болезням (I_z).

Тест-опросник психических состояний Г. Айзенка позволяет выявить уровень тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

М. Рокич различает два класса ценностей:

- 1) терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- 2) инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует делению на ценности-цели и ценности-средства.

⁹ Бажин Е.В., Голыкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. - 1984. - Т. 5. - №3. - С. 152-162.

В методике, разработанной В.А. Ясвиным¹⁰ для проведения экспертизы образовательной среды (см. приложение) выделяются следующие параметры:

- 1) широта образовательной среды (служит структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду);
- 2) интенсивность образовательной среды (структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления);
- 3) осознаваемость образовательной среды (показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса);
- 4) обобщенность образовательной среды (характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды);
- 5) эмоциональность образовательной среды (характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов);
- 6) доминантность образовательной среды (характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса);
- 7) когерентность (согласованность) образовательной среды (показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания);
- 8) активность образовательной среды (служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания);
- 9) мобильность образовательной среды (служит показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания);
- 10) устойчивость образовательной среды (отражает ее стабильность во времени).

¹⁰ Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

В исследовании были использованы следующие методы статистической обработки данных: определение и анализ средних значений, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Особенности системы ценностей старшеклассников. На основании средних показателей значимости ценностей испытуемых старшеклассников был составлен рейтинг ценностей для обеих групп. В таблице 3.4.8 показан рейтинг терминальных ценностей.

Таблица 55

Рейтинг терминальных ценностей в исследуемых группах

	ПО-группа		К-группа
1	счастливая семейная жизнь	1	здоровье (физическое и психическое)
2	здоровье (физическое и психическое) любовь наличие хороших и верных друзей	2	наличие хороших и верных друзей
		3	счастливая семейная жизнь
		4	любовь
3	свобода (независимость)	5	свобода (независимость)
4	уверенность в себе	6	интересная работа материально обеспеченная жизнь
5	жизненная мудрость (зрелость суждений, опыт) интересная работа		
6	развитие (физическое и духовное совершенствование)	7	познание (интеллектуальное развитие)
7	материально обеспеченная жизнь	8	уверенность в себе
8	активная деятельная	9	активная деятельная жизнь
9	познание (интеллектуальное развитие)	10	жизненная мудрость (зрелость суждений, опыт)
10	продуктивная жизнь	11	общественное признание
11	общественное признание	12	развитие (физическое и духовное совершенствование)
12	творчество	13	продуктивная жизнь (полное использование своих возможностей, сил и способностей)
13	счастье других	14	красота природы и искусства
14	красота природы и искусства	15	творчество
15	развлечения (приятное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	16	развлечения (приятное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
		17	счастье других

Как видно из приведенных результатов, наиболее значимыми терминальными ценностями в обеих группах оказались ценности: счастливая семейная жизнь, здоровье физическое и психическое; наличие хороших и верных друзей; любовь с любимым человеком; свобода, как самостоятельность, независимость в суждениях и поступках. Наименее

значимыми терминальными ценностями в обеих группах стали такие ценности как: развлечение как приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, красота природы и искусства как переживание прекрасного в природе и в искусстве, счастье других как благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом. Проведенный Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой¹¹ анализ эмпирических работ последних лет, связанных с исследованием ценностей российских старшеклассников, показывает, что наиболее значимыми ценностями для них являются: счастливая семейная жизнь, материальное благополучие, свобода и независимость в поступках, наличие хороших и верных друзей, здоровье и любовь.

Данные Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой совпадают с результатами исследования, проведенного С.В. Кривцовой¹² на выборке двух тысяч подростков, с небольшим расхождением в определении места в рейтинге ценностей старшеклассников ценности материальное благополучие. В рейтинге, предлагаемом Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой, эта ценность занимает 2-е место, а в рейтинге, составленном С.В. Кривцовой, – 4-е место. Для сравнения, отметим, что ценность "материально обеспеченная жизнь" в группе педагогически ориентированных старшеклассников, занимает всего лишь 7-е место, а в контрольной группе – 6-е место. В ходе дальнейшего сопоставления результатов нашего исследования с результатами исследования, проведенного С.В. Кривцовой, обратило на себя внимание высокое положение в рейтинге ценностей ПО-группы такой ценности как "уверенность в себе", которая занимает 4-е место в ПО-группе, 8-е место – в К-группе и 7-е место в рейтинге ценностей, составленном С.В. Кривцовой. Примечательно также, что старшеклассники из ПО-группы ставят ценность "развитие как работа над собой, постоянное физическое и

¹¹ Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. Пособие для вузов. М., 2001.

¹² Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997.

духовное совершенствование" выше своих сверстников. Как видно из таблицы 3.4.9, в рейтингах инструментальных ценностей обеих групп обнаруживается больше различий, нежели в рейтингах терминальных ценностей.

Таблица 56

Рейтинг инструментальных ценностей в исследуемых группах

	ПО-группа		К-группа
1	честность (правдивость, искренность)	1	образованность (широта знаний, высокая общая культура)
2	образованность (широта знаний, высокая общая культура) ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	2	воспитанность (хорошие манеры)
		3	аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах)
3	воспитанность (хорошие манеры)	4	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
4	твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки)		5
5	рационализм (умение здраво мыслить, принимать рациональные решения)		
6	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)		
7	аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах) жизнерадостность (чувство юмора) исполнительность (дисциплинированность) независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи)		
	6	независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	
		7	широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи)
8	эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов чуткость (заботливость)	8	жизнерадостность (чувство юмора) терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки)
		9	исполнительность (дисциплинированность)
9	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	10	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
10	непримиримость к недостаткам в себе и других	11	непримиримость к недостаткам в себе и других

Наиболее высокое среднее значение в К-группе старшеклассников имеют такие ценности, как образованность, широта знаний и высокая общая культура, воспитанность, хорошие манеры и твердая воля как умение

настоять на своем, не отступать перед трудностями, в то время как в группе педагогически ориентированных старшеклассников – честность, ответственность как чувство долга, умение держать свое слово, образованность, широта знаний, высокая общая культура.

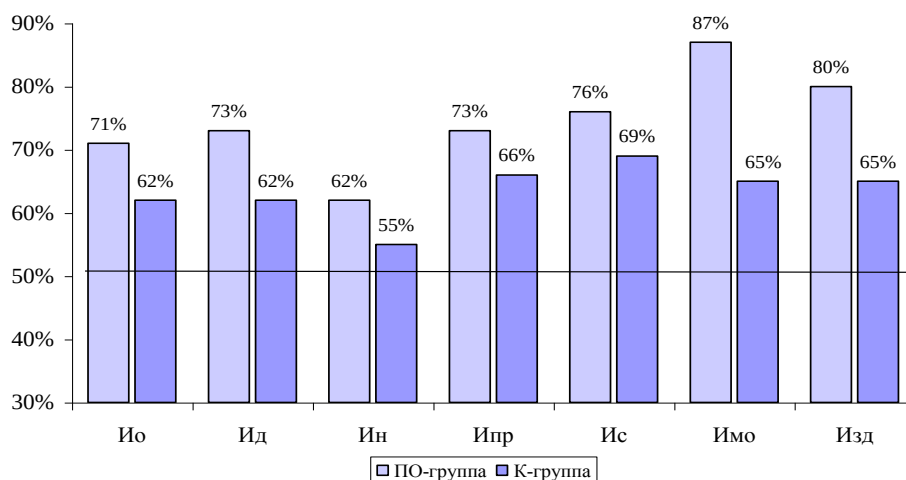
Большая разница наблюдается в положении ценности «терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения» в рейтингах ценностей обеих групп. В К-группе эта ценность занимает 8-ю позицию, а в ПО-группе – 4-ю.

Н.А. Нестеренко было изучено влияние статуса учебного заведения на ценностные ориентации российских старшеклассников¹³. В ходе сопоставления результатов нашего исследования и результатов, полученных в исследовании Н.А. Нестеренко, обнаружились некоторые расхождения. В то время как, по данным Н.А. Нестеренко, учащиеся престижных школ высоко оценивают такие инструментальные ценности, как "высокие запросы" и "непримиримость к собственным и чужим недостаткам", для обеих групп старшеклассников престижного педагогически ориентированного лицея перечисленные ценности обладают наименьшей значимостью.

Таким образом, педагогически ориентированная образовательная среда способствует формированию высокой значимости ценностей: счастливая семейная жизнь, наличие верных и хороших друзей, здоровье и жизненная мудрость. На фоне общей картины ценностных ориентаций российских старшеклассников такие ценности, как: любовь, уверенность в себе, развитие как работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование, честность, правдивость, искренность, ответственность и терпимость к взглядам и мнениям других для педагогически ориентированных старшеклассников оказались более значимыми по сравнению со старшеклассниками других общеобразовательных учреждений.

¹³ Нестеренко Н.А. Социально-психологическая адаптация старшеклассников в условиях вариативного образования // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-экономических условиях: Сб. науч. тр. Курск, 2000.

Особенности уровня субъективного контроля. Результаты средних статистических значений уровня субъективного контроля испытуемых представлены на диаграмме значения показателей интернальности.



Примечание. Ио – общая интернальность, Ид – интернальность в области достижений, Ин – интернальность в области неудач, Ипр – интернальность в сфере производственных отношений, Ис – интернальность в семейной сфере, Имо – интернальность в области межличностных отношений, Изд – интернальность в сфере здоровья.

Диаграмма 7.

Как видно, обе группы показали наличие внутреннего локуса контроля по всем субшкалам. Однако средние значения интернальности в ПО-группе превосходят средние значения интернальности в К-группе по всем показателям.

В исследованиях Е.Н. Азлецкой показано, что общий тип контроля у старшеклассников экстернальный. Таким образом, обе группы учащихся демонстрируют достаточно высокий уровень субъективного контроля по сравнению со средними значениями этого показателя в регионе¹⁴. Полученные данные говорят в пользу нашего предположения о высокой интернальности педагогически ориентированной группы старшеклассников.

Корреляционный анализ данных, полученных в нашем исследовании показывает, что в ПО-группе интернальность в области достижения (И_д) положительно связана со значимостью ценности "счастье других" ($r=0,56$) и отрицательно – со значимостью ценности "развлечение" ($r=0,75$).

¹⁴ Азлецкая Е.Н. Влияние личностных и социальных особенностей на формирование социально-психологической адаптации старшеклассников. Методы диагностики и региональные средние значения. – Краснодар: Просвещение – Юг, 2001.

В К-группе прослеживается положительная связь между общей интернальностью (I_o) и значимостью ценности "ответственность" ($r=0,50$), а интернальность в области неудач (I_n) положительно коррелирует со значимостью такой инструментальной ценности как "твердая воля".

Таким образом, у испытуемых обеих групп обнаруживается сочетание высокого уровня субъективного контроля с достаточно высокой значимостью ценностей православной ориентации.

Особенности психических состояний. Результаты средних статистических значений тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, полученных с помощью тест-опросника Г. Айзенка, отображены на диаграмме средних значений показателей психических состояний

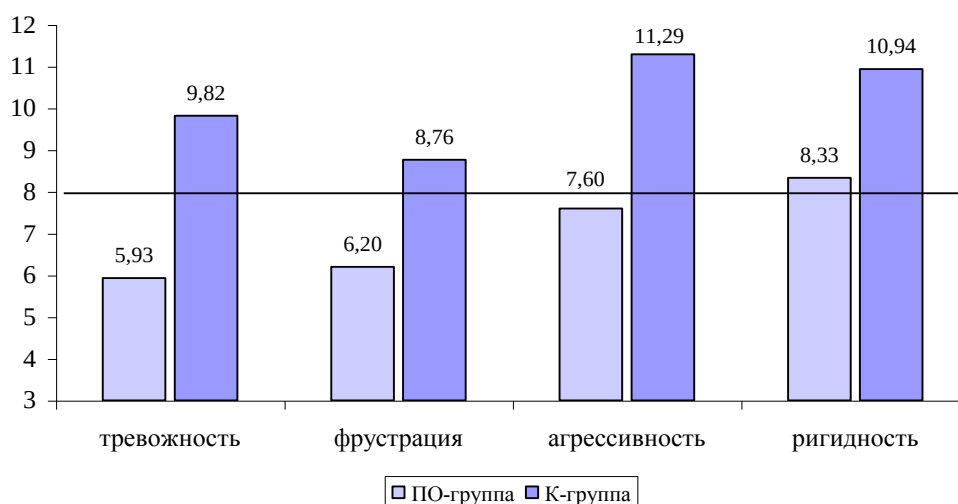
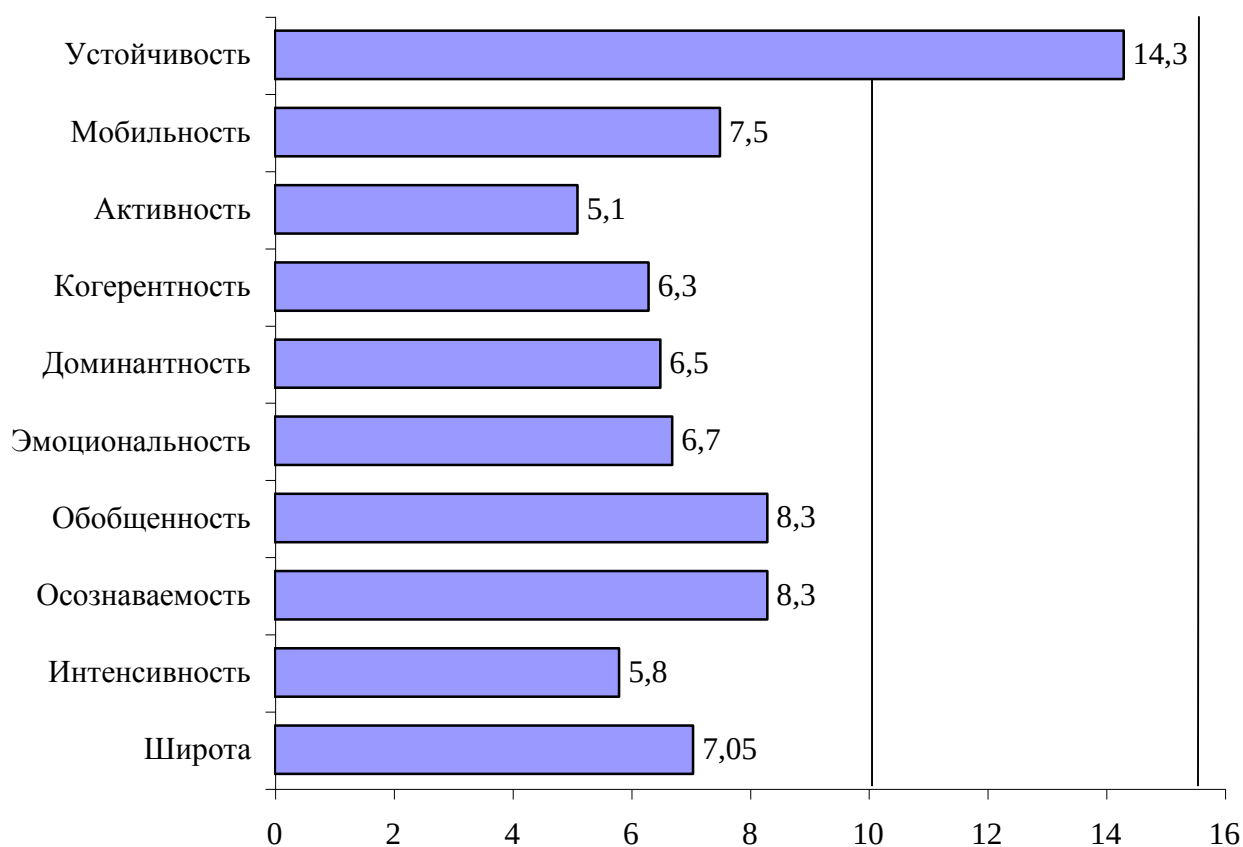


Диаграмма 8.

Из диаграммы видно, что средние статистические значения тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности в К-группе соответствуют норме. Группа старшеклассников лица (ПО-группа) продемонстрировала низкие показатели тревожности, фрустрации и агрессивности. Показатели ригидности в этой группе, так же как и в контрольной группе, соответствуют норме, хотя и ниже показателей последней. Отметим также, что группа старшеклассников, испытывавших на

себе влияние педагогически ориентированной образовательной среды в течение десяти лет (ПО-группа), выделяется своими низкими показателями тревожности на фоне общей картины тревожности у старшеклассников.

Таким образом, педагогически ориентированная образовательная среда способствует формированию хорошего психического самочувствия у учащихся, что выражается в низких показателях тревожности, фрустрации, агрессивности и средних показателях ригидности.



Примечание. Вертикальными линиями на рисунке отмечены максимально возможные значения параметров.

Диаграмма 9. Значения параметров образовательной среды

На рисунке отображены десять количественных параметров образовательной среды. Девять первых параметров могут иметь максимальное значение, равное 10, а десятый параметр (устойчивость образовательной среды) может иметь максимальное значение, равное 15,6. Как видно из диаграммы, исследуемая образовательная среда характеризуется высокими показателями широты, осознаваемости,

обобщенности, мобильности и устойчивости, умеренно высокими показателями эмоциональности, доминантности, когерентности и интенсивности, и средним значением показателя активности.

Следует отметить, что при использовании методики В.А. Ясвина мы столкнулись с трудностью в определении типа образовательной (ее модальности, по В.А. Ясвину). Эта трудность была вызвана тем, что диагностические вопросы, разработанные В.А. Ясвиным, оказались не вполне корректными для определения места педагогически ориентированной школы в системе описанных им четырех базовых типов образовательных сред (творческая, безмятежная, карьерная и догматическая). Вполне возможно, что выделенные В.А. Ясвиным основания для такого деления (свобода и активность) без рассмотрения содержания ценностей, транслируемых образовательной средой, являются не вполне достаточными для определения её типа и места среди других образовательных сред.

Заключение

В результате проведённого теоретического исследования, экспериментальной работы и опыта внедрения полученных практических разработок созданы и внедрены модели всех инвариантов многомерной матричной модели, представленной таблицей 18, что доказывает возможность продуктивного моделирования многомерной педагогической реальности, и предложены возможные решения поставленных **задач**.

1. Предложено определение педагогической реальности как совокупности процесса становления человека и всех факторов, влияющих на данный процесс; обосновано положение о том, что педагогическая реальность является понятием многомерным, многозначным и многослойным; предложены методология и теоретические основания моделирования многомерной педагогической реальности, позволяющие совмещать признак полноты с межпарадигмальным подходом в описании и моделировании педагогических объектов; предложена многомерная модель педагогической реальности.

2. Предложен вариант 13-компонентной матричной модели многомерной педагогической реальности. Для этой модели предложены инварианты (оси, аспекты), описывающие в полноте все стороны педагогической реальности, и формулировки базовых педагогических антиномий для каждого инварианта, что позволило сформулировать основной принцип теории моделирования – принцип разумного баланса.

3. Предложены теоретические основания проектируемой модели по всем инвариантам (осям, аспектам), основой которых является сформулированный принцип разумного баланса, и осуществлено моделирование педагогической реальности по всем инвариантам (осям, аспектам).

4. Экспериментально подтверждена эффективность создаваемой теории моделирования во всех её инвариантах.

5. Определены возможности и условия совместимости отдельных образовательных технологий и методик в педагогической реальности, смоделированной на основе созданной теории, и выявлены компенсаторные возможности органического соединения различных педагогических теорий, концепций и практик.

Можно утверждать, что **поставленная цель достигнута**: *создана теория моделирования многомерной педагогической реальности, включающая:*

- определение педагогической реальности как педагогического объекта, объединяющего известные предметности педагогики;
- методологические основания, базирующиеся на идеях всеединства, целостности, системности, антиномизма и соборности;
- принципы многомерности, полноты, оптимальности и разумного баланса;
- матричную модель многомерной педагогической реальности;
- типологию инвариантов педагогической реальности, определяющих её многомерность;
- теоретические конструкции всех инвариантов педагогической реальности;
- язык представления планируемых результатов как комплекс частных моделей для всех инвариантов.

В ходе исследования все **частные гипотезы были подтверждены**. Поскольку по всем инвариантам удалось построить завершённые целостные модели, все их внедрить и проверить их эффективность в ходе экспериментальной работы, **генеральная гипотеза может считаться доказанной**. Это позволяет подвести главный итог работы: *многомерную педагогическую реальность можно продуктивно моделировать, описывать и измерять, если основываться на методологических принципах антиномизма и разумного баланса, при этом межпарадигмальный подход не является препятствием для достижения полноты создаваемых моделей.*

Принятие генеральной и частных гипотез и достижение цели позволили предложить путь решения **противоречия**: полнота и целостность моделирования и описания многомерных педагогических объектов в условиях межпарадигмального подхода может быть обеспечена теорией, основанной на методологических идеях антиномизма и разумного баланса и позволяющей выстраивать завершённые и цельные технологические модели педагогических процессов, систем, сред и пространств.

Таким образом, для стоявшей перед нами **проблемы** моделирования и выявления полноты педагогической реальности **предложено возможное решение**, заключающееся в освоении и развитии созданной теории моделирования.

Конкретные технологические разработки и педагогические проекты, полученные в ходе работы, – такие как технология справедливой школьной оценки, технология сочетания концентрированного и распределённого обучения, техника графического сгущения учебных знаний, техника создания благоприятного школьного уклада, модель профильного обучения в малокомплектной школе, вошли в практику образовательных учреждений и хорошо себя зарекомендовали. Разработан и внедрён вузовский курс общей педагогики, в основу которого положена предложенная теория моделирования. Предложенные классификаторы дидактических инструментов, видов школьной оценки, приёмов сгущения учебных знаний дают возможность системно осуществлять повышение квалификации учителей и преподавателей, что позволяет говорить об определённой **практической значимости работы**.

Перспективы продолжения исследования.

1. Исследование предполагает дальнейшее развитие теории моделирования педагогической реальности и её экстраполяции в область педагогической психологии. Для этого существуют все предпосылки для объединения созданной теории с психологическими концепциями В.И. Слободчикова и В.Ф. Моргуна, как имеющими общую методологию.

2. Поскольку разные аспекты предложенной 13-компонентной матричной модели имеют разную степень теоретической проработки и практической реализации, предполагается дальнейшее их исследование и апробация, что находит отражение в тематике исследований аспирантов и соискателей, руководимых автором.

3. Созданная теория моделирования и предложенные модели позволяют разработать учебное пособие нового поколения по педагогике, отдельные главы которого уже написаны.

4. Предложенная методология исследования позволяет завершить начатую автором работу по созданию научных основ православной педагогики, не противоречащих принципам научности, с одной стороны, и принципам православной догматики, с другой.

Результаты исследования отражены в 136 публикациях автора,

Библиография

1. *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. – Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. – 143 с.
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. Диссертация ... канд. пед. наук. – Шуя, 2004. – 202 с.
6. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуй, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
7. *Аронова Е.Ю.* Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. - Краснодар, 2000. - 193 с.
8. *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею 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. – 192 с.
10. *Бажин Е.В., Голынкина 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. – 25 с.
13. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. – Братск: Издательский дом «Братск», 2001. – 144 с.
14. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худ. лит., 1975.
15. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. – 64 с.
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. – 272 с.
22. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 608 с.

23. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
24. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
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 не вечерний: Созерцания и умозрения. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
28. *Булгаков С.Н.* Соч. в 2-х т. Т. 1. – М.: Наука, 1993. – 604 с.
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: Наукова зміна, 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. – 1370 с.
35. *Видгоф В.М.* Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 92-96.
36. *Воропаев 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. - 480 с.
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. – 448 с.
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. — 128 с.
49. *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.
50. *Гузеев В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат ... докт. пед. наук. — М, 1999. — 38 с.
51. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — 1619+XII с.
52. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. — М.: Прогресс, 1994. — 1744+X с.
53. *Дионисий Ареопагит, 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 сестрами. — Дунилово: Свято-Успенский женский монастырь, 2002. — 192 с.
55. *Журавлев В.К., Троицкий 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. — 424 с.
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. — 156 с.

59. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993. — 224 с.
60. *Зимичев А.М.* Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace vyučovacieho procesu na vysokých školách a při výchově a vzdělávání dospělých. Sborník. — I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. — Praha: Didakta, 1986. — Р. 142.
61. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // *Вопр. психологии.* — 2000. - № 4. — С. 79. (<http://www.voppsy.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. — 208 с.
65. *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 608 с.
66. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // *Вопр. психологии.* — 1996. - № 5. (<http://www.voppsy.ru>)
67. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
68. *Зинченко В.П.* Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — 112 с.
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. — 312 с.
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. – 23 с.
74. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
75. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. – 1968. - № 11. – С. 145-155.
76. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
77. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
78. *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. – Paris: YMCA-Press, 1991. – 126 с.
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. – 592 с.
83. *Индинов И.А.* Самореализация личности в непроизводственной сфере личности. Автореф. ... канд. пед. наук. - Фрунзе, 1990. - 20 с.
84. *Иоанн Златоуст, святитель.* Шесть слов о священстве. – Forestville, 1987.
85. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2001. – 832 с.

86. *Карелина З.Г.* Концентрированное обучение математике в основной школе / Под ред. В.С. Лукьяновой. – Азовская: АЭСПК, 1997. – 16 с.
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. – 24 с.
90. *Кленко С.Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. – 360 с.
91. *Кленко С.Ф.* Есе з філософії освіти. – Луганськ: Осіріс, 1998. – 112 с.
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 самодоотраивание // 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 межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.

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. – 20 с.
99. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. в 2-х 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. Выпуск 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. *Коростылева Л.А.* Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. — [Вып.1]. — СПб.: СПбГУ, 1997. — С. 3-19.
103. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
104. *Кривцова С.В.* и др. Подросток на перекрестке 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. – 189 с.
107. *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 115 с..

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. – 167 с.
110. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
111. *Кураев Андрей, диакон.* Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. – М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. – 416 с.
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. – 37 с.
115. *Леонтьев К.Н.* Избранное. – М.: Рарогъ, 1993. – 400 с.
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. – 759 с.
119. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. – Киев: Путь к истине, 1991. – 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 – 58 с. (рукопись).
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. – 736 с.
124. *Макмак Л.В.* Технология образования в сотворческой деятельности педагога и ученика. Диссерт. ... канд. пед. наук. - Краснодар, 2001. - 179 с.
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. – 208 с.
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.- 78 с.

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 багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. – Полтава, 1997. – 16 с.

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. Воробьёва. – 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. – 24 с.

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, Школьные технологии, 2003. – С. 23-30.

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. – С. 86-89.

149. *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток. Уч. пособие. – Полтава, 1995. – 161 с.
150. *Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: МГУ, 1981. – 84 с.
151. *Мухина В.С.* Близнецы. – М.: Народное образование, 1997. – 608 с.
152. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
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. – 640 с.
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. – XIV+394 с.
157. *Нестеренко Н.А.* Социально-психологическая адаптация старшеклассников в условиях вариативного образования // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных 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. *Ничипоров 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» Десятых 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. – 190 с.
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.korcheva.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. – 192 с.
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. *Оганесян В.А, Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Саннинский В.Я.* Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Уч. пособие. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
171. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Госиздат, 1952. – 848 с.

172. *Ольбинский И.Б.* «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. – 2001. - № 7. – С. 9.
173. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – 272 с.
174. *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Выпуск 4. – М.: Студия «Духовное образование», 2002.
175. *Осипов А.И.* Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Выпуск 1. – М.: Студия «Духовное образование», 2002.
176. *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. – Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. – 239 с.
177. *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. – 1998. - № 3. – С. 52-61.
178. *Остапенко А.А.* Анализ эффективности технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. – 2003. - № 2. — С. 183-190.
179. *Остапенко А.А.* Индивидуальность как философско-педагогический принцип // Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С. 87- 94.
180. *Остапенко А.А.* Каковы «размеры» дидактического ящика? (По поводу доклада В.В. Гузеева «К формализации дидактики») // Школьные технологии. – 2003. - №2 - С. 228-230.
181. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология. Диссертация ... канд. пед. наук. – Краснодар, 1998. – 200 с.
182. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Завуч. – 1999. - № 4. – С.84-118.
183. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. — 1999. — № 5. — С. 116-154.
184. *Остапенко А.А.* Личность или индивидуальность? // Школьные технологии. – 2001. - № 1. – С. 33-37.

185. *Остапенко А.А.* Методический изюм // Пед. вестник Кубани. - 1999. - № 1. – С.28.
186. *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.
187. *Остапенко А.А.* Модель непрерывного образования, базирующаяся на образовательной технологии концентрированного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. Дайджест российской и зарубежной печати. – 1999. - № 6.
188. *Остапенко А.А.* Непрерывность образования: Теоретические основания концепции развития непрерывного образования Кубани.- Краснодар: Кубанский учебник, 2001. – 60 с.
189. *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.
190. *Остапенко А.А.* Принципы организации школьного уклада // Народное образование. – 2003. - № 9. – С. 159-167.
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.* Таинства-антиномии – основа православного воспитания // Духовно-нравственное воспитание. – 2003. - № 5. – С. 3-5.
196. *Остапенко А.А.* Теоретические основания моделирования технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. – 2002. - № 6. — С. 3-25.
197. *Остапенко А.А.* Храмовость и соборность как принципы организации школьного уклада // Духовно-нравственное воспитание. – 2003. - № 4. – С. 12-16.
198. *Остапенко А.А., Лукьянова В.С.* Азовский педагогический лицей: этапы становления и стратегия развития // Пед. вестник Кубани. — 2001. - № 1. – С. 6-9.
199. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации концепции профильного обучения в сельской школе // Сельская школа. – 2003. - № 4. – С. 18-25.
200. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации профильного обучения в сельской школе // Школьные технологии. – 2003. - № 4. – с. 39-49.
201. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Модель профильного обучения в малочисленной сельской школе // Сельская школа со всех сторон. – 2003. - № 2. – С. 3.
202. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Профильное обучение в малочисленной школе // Педагогический вестник Кубани. – 2002. - № 4. – С. 32-34.
203. *Остапенко А.А., Шубин С.И.* Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. – 2000. - № 3. – С. 19-33.
204. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Вища школа, 1997. – 349 с.
205. *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. – М.: Российский открытый ун-т, 1992. – 332 с.

206. *Платонов О.Н.* Русская цивилизация // Русский вестник. – 1993. - № 18-20. – С.17.
207. Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. изд. – М.: Концерн «Возрождение», 1992. – 1120 с.
208. *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). – Брюссель: Жизнь с Богом, 1964. – 614 с.
209. *Потебня А.А.* Полн. собр. трудов. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
210. Придёт новая элита. Беседа *Александра Зиновьева* и Владимира Бондаренко // Завтра. – 2002. - № 44. – С. 7.
211. *Прохорова Н.Г.* Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. – 44 с.
212. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
213. *Р.В.* Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. – СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.
214. *Расторгуева Г. Н.* Эффективный способ ведения записей как средство повышения учебных возможностей учащихся // http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=104361
215. *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 192-207.
216. *Рибалка А. В.* Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. – 2003. - № 20 (68). – 32 с.
217. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — 624 с.
218. *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.

219. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1989.

220. *Сковорода Г.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1973. – 486 с.

221. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

222. *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. // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии Матлы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова. – Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001. – С.194-197.

223. *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. // Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти Матеріали міжнародної конференції. - Херсон: Вид-во Херсонського державного педагогічного університету, 2002. – С. 46-52.

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

225. *Слободчиков В.И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. – 2004. - № 3. – С. 5-15.

226. *Слободчиков В.И.* О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. - № 4. – С. 5-17.

227. *Слободчиков В.И.* Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. – 2005. - № 12. – С. 14-17.
228. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. – М., 1994. – 78 с.
229. *Слободчиков В.И.* Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. – С. 86-89.
230. *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. – 416 с.
231. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
232. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. - № 5.
233. *Соловьев В.С.* Соч. в 2 т. — Т. I. — М.: Мысль, 1990. — 896 с.
234. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 892 с.
235. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. – М.: Учпедгиз, 1954. – 514 с.
236. *Суворов А.В.* Мужество сознания (Э.В.Ильенков о тифлосурдопедагогике) // Вопр. философии. — 1988. — № 4. — С. 68-75.
237. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1982.
238. *Сухотин А.К.* Наука и информация. – М.: Политиздат, 1971.
239. Толерантность: объединяем усилия. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. – М.: Бонфи, 2002. – С. 9.
240. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Т. 3 – М.: ТЕРРА, 1996. – 712 с.

241. *Топоров В.Н.* Древо мировое // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. / Гл. ред. С.А. Токарев. Т. 1. А-К. – М.: Рос. энциклопедия, 1994. – С. 398-406.
242. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. – М.: Прогресс, 1995.
243. *Трубецкой Е.Н.* «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Лит. учеба. — 1990. — № 2. — С.100-118.
244. *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.
245. *Трубецкой Н.С.* Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. — М.: Наука, 1993. — С. 36-47.
246. *Трубецкой С.Е.* Минувшее.— М.: ДЭМ, 1991. – 336 с.
247. *Трубецкой С.Н.* Соч. – М.: Мысль, 1994. – 816 с.
248. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. – М.: Эврика, 2003. – С. 107-125.
249. *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. - № 1. – С. 53-64.
250. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – 154 с.
251. *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 71-83.
252. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология как тезаурус практической деятельности педагога // Школьные технологии. – 2004. - № 1. – С. 168-179.
253. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Страхи и фобии педагогов // Директор школы. – 2005. - № 1. – С. 31-34.

254. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Типичные ошибки в применении педагогических методов // Школьные технологии. – 2004. - № 3. – С. 145-155.
255. *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.
256. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
257. *Ухтомский А.А.* Доминанта. – Спб.: Питер, 2002. – 448 с.
258. *Ухтомский А.А.* Избр. труды. – Л.: Наука, 1978.
259. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. – 528 с.
260. *Ушинский К.Д.* Наука и искусство воспитания.— М.: Образование и бизнес, 1994.— 208 с.
261. *Федотов Г.П.* Святые Древней Руси. — М.: Моск. рабочий, 1990. — 269 с.
262. *Филимоненко Ю.* Отношение к пространству как функция под-сознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 44-60.
263. *Философский словарь* / Под. ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с.
264. *Фирсов В.* Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. – 2003. - № 2.- С.9-10.
265. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
266. *Флоренский П.А.* Детям моим. Воспоминанья прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание.— М.: Моск. рабочий, 1992. — 560 с.

267. *Флоренский П.А.* Иконостас. Избр. тр. по искусству. – СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. – X+366 с.
268. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т.1. – М.: Мысль, 1994. – 797 с.
269. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т.3(1). – М.: Мысль, 2000. – 621 с.
270. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т.3(2). – М.: Мысль, 2000. – 623 с.
271. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. – М.: Правда, 1990. – 840 с.
272. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
273. *Франк С.Л.* Реальность и человек. – СПб.: Наука, 1997 (<http://www.reálnost.ru/frank/reálnost04.php>).
274. *Франк С.Л.* Соч. – М.: Правда, 1990. – 608 с.
275. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып.4. Психология памяти. – М.: Прогресс, 1973.
276. *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – 256 с.
277. *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).
278. *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.
279. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
280. *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно- пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 65-106.
281. *Хомяков А.С.* Собр. соч. Т. 2. – Прага: Изд. Самарина, 1867.
282. *Хомяков Д.А.* Православие, самодержавие, народность. — Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982. — 232 с.

283. *Хоружий С.С.* Диптих безмолвия. Аскетическое учение о человеке в богословском и философском освещении. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – 136 с.
284. *Хоружий С.С.* Мирозерцание Флоренского // Начала. – 1993. - № 4. – С. 98-117.
285. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. – СПб.: РХГИ, 1994.
286. *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.
287. *Цирульников А.М.* Ориентировка на местности // Сельская школа со всех сторон. – 2000. - № 1. – С. 4-5
288. *Цыганенко Г.П.* Этимологический словарь русского языка.- Киев: Радянська школа, 1989. - 511 с.
289. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. – М.: Рус. яз., 1993. – 560 с.
290. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
291. *Шаталов В.Ф.* За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. – Донецк: Донбас, 1988. – 69 с.
292. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
293. *Шестун Евгений, протоиерей.* Православная школа. – Самара: Самарский дом печати. – 2004. – 368 с.
294. *Шестун Евгений, священник.* Православная педагогика. – Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. – 576 с.
295. *Шпет Г.Г.* Сочинения. — М.: Правда, 1989.— 602 с.

296. *Штейнберг В.Э.* «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. – 2002. - № 2. - С. 204-210.
297. *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.
298. *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – 304 с.
299. *Штейнберг В.Э.* Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. Известия Уральского центра РАО. – 2001 - № 4 – С. 20-29.
300. *Штейнберг В.Э.* Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения. Диссерт. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2000.
301. *Эйзенштейн С.* Избр. произв. в 6 т. Т.2. – М.: Искусство, 1964.
302. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
303. *Эрдниев П.М.* Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1992. – 175 с.
304. *Эрдниев П.М.* Укрупнение знания как условие радостного учения // Нач. школа. – 1999. – № 11. – С. 4-12.
305. *Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П.* Укрупнение дидактических единиц в математике. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
306. *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.
307. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

308. Якунин В.А. Педагогическая психология. Учебн. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
309. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.
310. Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. – N.Y., 1977. – P. 102.
311. Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. – 1963. – V. 65. – P. 1003.
312. Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. – Niš: SVEN, 2004. – S. 7-12.
313. 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.
314. Ostapenko A. Antinomi kao principi pravoslavnog vaspitanja ili osnove dogmatske pedagogije // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. – Niš: SVEN, 2004. – S. 153-163.
315. Vestergaard T., Shroder K. The language of Advertising. – Oxford, New York. – 1985.
316. Winkel R. Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. – Düsseldorf, Schwann, 1988.

**Примерное положение
об оценивании знаний, умений и навыков
в общеобразовательной школе**

Основные определения

Оценка состояния – это оценка, которая сравнивает 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 усвоение данных знаний, умений и навыков, не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания.

Накопительная (кумулятивная) оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определенного количества заданий из большего количества 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 может влиять на итоговую оценку только положительно (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 передавать один раз в срок, согласованный с учителем. Повторная передача возможна только с разрешения учителя.

10. Итоговая оценка не может быть:

- отличной, если не выставлены более $\frac{1}{10}$ текущих обязательных оценок;
- хорошей, если не выставлены более $\frac{1}{4}$ текущих обязательных оценок;
- выставлена вообще, если не выставлены более половины текущих обязательных оценок. Сроки и условия передачи итоговой оценки устанавливаются директором образовательного учреждения или заместителем директора по учебной работе в индивидуальном порядке.

ТЕХНИКА ГРАФИЧЕСКОГО УПЛОТНЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

1. Сгущение мысли как методологическая идея

Открытие Дмитрием Ивановичем Менделеевым периодического закона и создание им периодической таблицы химических элементов является великим достижением не только химии, но великим достижением дидактики. Таблица Менделеева является гениальным крупноблочным наглядным пособием, которое колоссальным образом экономит учебное время для изучения химии. Таблица «работает» на ученика всегда: не только тогда, когда к ней обращается учитель, но и тогда, когда она просто висит в кабинете и на нее невольно падает взгляд ученика. Учителя географии прекрасно 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, которые являются прекрасными крупноблочными дидактическими средствами. Учителям других предметов похвастаться этим трудно.

Очевидно, что и карты, и таблица являются, с одной стороны, удобным видом дидактической наглядности, а, с другой стороны, результатом колоссальной работы многих поколений умных людей. И именно наличие подобного 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, что является обязательным условием нормального развития

¹ Коменский Я.А. Избр. пед. соч в 2-х т. - Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 54.

интеллекта. К сожалению, далеко не все учебные предметы располагают подобными «картами» и «таблицами» и тогда, чаще всего, 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. А результат выражается классической фразой: «Нас всех учили понемногу, чему-нибудь и как-нибудь».

Сегодня в педагогике совершенно четко обозначилась *проблема несоответствия увеличивающегося 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 экстенсивный путь простого увеличения количества учебного времени давно исчерпан. Другими словами, задача сводится к интенсификации процесса обучения, увеличению «плотности», «насыщенности», «концентрации» учебного времени. Данная задача приводит к необходимости решения *проблемы сгущения (уплотнения, сжатия) учебной информации*.

Наиболее внятно, на наш взгляд данную *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. Потебнёй назовём *сгущением мысли*. «Сгущением может быть назван тот процесс, в силу которого становится простым и не требующим усилия мысли то, что прежде было мудрено и сложно»³.

² Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ-Полтава-Харків: ПОПООП, 1998. – С. 228.

³ Потебня А.А. Полн. собр. трудов. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 195.

Позднее эта же идея была весьма внятно сформулирована мэтрами отечественной синергетики: «Одна из основных и методически конструктивных идей – это идея о свертывании сложного, радикальной редукции сложного к простому. <...> Сверхсложная, бесконечномерная, хаотизированная на уровне элементов среда (система) может описываться небольшим числом фундаментальных идей и образов»⁴. Для сферы искусства эта идея выразилась в словах Сергея Эйзенштейна: «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»⁵. И в конце концов идея прозвучала даже в устах Святейшего Патриарха Алексия: «Не растекаться по древу должна мысль учеников, а учиться собираться, концентрироваться, быть целостной, сильной, ясной и чистой»⁶.

Дидактическая задача педагога и заключается в том, чтобы сложное и непонятное сделать простым и ясным, громоздкое – компактным, продолжительное – лаконичным, распределенное 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

⁴ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. - №3. – С. 65.

⁵ Эйзенштейн С. Избр. произв. в 6 т. Т.2. – М.: Искусство, 1964. – С. 285.

⁶ Слово Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия на открытии VI Международных рождественских образовательных чтений // Журнал Московской Патриархии. – 1998. - № 3. – С. 19

сложного исследования выражаются четко 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»⁷.

А.К. Сухотин процесс, в результате которого масса знаний сокращается, но удерживается его сумма, называет уплотнением знаний⁸. Это определение уточняет С.Ф. Клепко: «Уплотнение знаний – это процесс реконструкции определенного фрагмента знаний, усвоение которого в реконструированном виде требует меньше времени, тем не менее порождает эквивалентные общеучебные и технологические умения».⁹

Одним из наиболее эффективных дидактических путей сгущения мысли, как показывает опыт, является 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»¹⁰. По его мнению основным принципом этого процесса является «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. Пospelова, 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 мышления. Именно сочетание двух

⁷ Придёт новая элита. Беседа Александра Зиновьева и Владимира Бондаренко // Завтра. – 2002. - № 44. – С. 7.

⁸ Сухотин А.К. Наука и информация. – М.: Политиздат, 1971. – С. 76.

⁹ Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – С. 228.

¹⁰ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – С.39.

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»¹¹. 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»¹². На наш взгляд, научная новизна нашего исследования состоит в том, что нам удалось выделить этапы-уровни техники графического сгущения учебных знаний, а в каждом уровне – приёмы этой техники. Рассмотрим это подробно.

2. Техника графического сгущения учебных знаний как процесс создания комбинированных когнитивных моделей

Процесс графического сгущения учебных знаний состоит из трех этапов-уровней: этап кодирования знаний, этап укрупнения (ранее закодированного), этап структурирования (ранее укрупнённого).

Разберёмся подробно с каждым этапом.

2.1. Кодирование учебной информации

Под кодированием учебной информации мы понимаем процесс сокращённой записи отдельных понятий, определений, фактов, явлений, величин и т. д. при помощи определённых знаковых кодов. Мы выделяем два типа кодирования учебных знаний: **знаковое и рисуночное**. Рассмотрим каждый тип отдельно.

А. Знаковое кодирование.

¹¹ Цит. по: *Зенкин А.А.* Когнитивная компьютерная графика. – М.: Наука, 1991. – С. 7.

¹² *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – С.39.

К первой группе знаковых кодов мы относим **буквенно-словесное кодирование**, представляющее собой различные типы *аббревиатур*. Под аббревиатурой (итал. *abbreviatura*, от лат. *abbrevio* – сокращаю) мы понимаем «существительное, состоящее из усечённых слов, входящих в исходное словосочетание»¹³. Аббревиатуры бывают *«инициальные»*, *слововые* и *смешанные*. Последние два вида ещё называют *сложно-сокращёнными словами*. Аббревиатуры целесообразно использовать на занятиях для обозначения часто встречающихся устойчивых словосочетаний. Приведём примеры разных 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, как правило, учителя 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: сопРотивление, д $\overline{L}$ ина, –Амплитуд+А.

Сложно-сокращённые слова: ГорОНО, Минобразование, педвуз и т.д.

Особым видом аббревиатур для дидактики считаем необходимым выделить аббревиатуры типа «лигатура» и типа «вензель».

¹³ Лопатин В.В. Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 9.

«Лигатуры». В лингвистике под лигатурой (позднелат. *ligatura* – связь) понимают один письменный знак, состоящий из двух или нескольких букв (Љ, &, æ). В дидактике же *лигатуру* мы можем использовать как код аббревиационного типа, используемый как средство сгущения знаний. Создадим следующие лигатуры для уроков химии (помня популярный среди подростков знак **HR**): **HM** - неметалл, **HP** - нерастворимое вещество, **MP** - 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: **Н** - Николай Второй; **Х** - химические свойства вещества; **Ф** - физические свойства вещества; **Ф** - общественно-экономическая формация. Известным из астрономии вензелем является условное обозначение планеты Плутон – **P**.

Ко второй группе знаковых кодов мы относим все виды **логограмм** (от греч. *λογος* – слово и *γραφος* – пишу) или **идеограмм**, как знаков, обозначающий целое слово или его основу.

Цифро-числовые логограммы. Простейшим примером логограмм (идеограмм) являются 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; ∈ - принадлежит; ⇒ - следует и т.д. Данные знаки можно успешно использовать за пределами преподавания математики.

Кванторные логограммы. В особый вид дидактических логограмм целесообразно выделить кванторные логограммы или кванторы. Под кванторами будем понимать знаки, эквивалентные словам, таким как «существует» (∃), «любой, каждый» (∀). Поскольку общепринятые в логике кванторы ∃ и ∀ 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 III , а на уроках астрономии для обозначения слова «созвездие» - знак $\mathcal{E}$.

Б. Рисуночное кодирование.

Первым видом рисуночного кодирования являются 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. Самым известным видом иконических пиктограмм, видимо, являются знаменитые пиктографические изображения олимпийских видов спорта, выполненные Йозефом Мюллером-Брокманом. Уместным является их применение в дидактике. Так, например, 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 . Примерами привычных иконических пиктограмм являются дорожные знаки «Осторожно, дети», «Сужение дороги», «Пешеходный переход» и т.п. Целесообразно использовать на уроках привычные пиктограммы, используемые на этикетках и упаковках товаров, на панелях управления оргтехники. Так, например, привычный знак , указывающий на то, что в копировальном аппарате заканчивается тонер, мы используем на уроках химии для обозначения порошкообразных веществ, а привычный топографический знак Δ используем для обозначения газов. Послание как литературный жанр на уроках литературы можно обозначить знаком .

Символические пиктограммы являются условными рисуночными изображениями и в отличие от иконических не имеют сходства с изображаемым понятием. Так, например, изображение дорожного знака «Въезд воспрещён»  можно использовать на уроке химии, указывая на то, что та или иная химическая реакция не проходит ($\text{Al} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{☹}$), а привычный 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.

Кроки́. Рисунок в стиле *кроки́* (от фр. *croquis* – набросок, эскиз) – это монохромное неполное обобщенное изображение предметного мира, выполненное 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 у учителя русского языка Н.Г. Прохоровой¹⁴ мы видим кроки для запоминания исключений из правил для правописания наречий. Они выглядят так:  - «бок о бок»,  - «друг за другом». Ниже мы рассмотрим возможности применения такого вида кодирования для упрощённой зарисовки графически сложных объектов (в частности в преподавании истории религии).

Цветовое кодирование можно разделить на:

- фоновое выделение важной информации;
- расположение содержательно близкого или родственного материала на одном цветовом пространстве (или его оттенках);

¹⁴ Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002.

- контрастное выделение противоположной информации, принадлежащей 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:

КОДИРОВАНИЕ													
ЗНАКОВОЕ							РИСУНОЧНОЕ						
Буквенно-словесное				Логограммное			Пиктографическое			Цветовое			
«Инициальные» аббревиатуры	Вставные аббревиатуры	Сложно- сокращённые слова	«Лигатуры»	«Вензели»	Цифро-числовые логограммы	Алгоритмические логограммы	Кванторные логограммы	«Хвостатые» логограммы	Иконические пиктограммы	Символические пиктограммы	Кроки́	Основное	Фоновое

Уместно добавить, что целесообразно использовать ранее придуманные и общепринятые знаки и сокращения. Так, мы привыкли к топографическим знакам, к условным обозначениям в таблице Менделеева, к дорожным знакам, к маркировкам на этикетках и упаковках товаров, к знакам на панелях управления бытовых приборов и оргтехники.

2.2. Укрупнение закодированного материала

Вторым этапом работы является *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, чем

неорганизованный материал. Вслед за П.М. Эрдниевым¹⁵ укрупнённую дидактическую единицу назовем *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 в себя следующие элементы: а) идентификация знакомых мест, расположенных последовательно; б) создание образов-элементов, подлежащих воспроизведению, и ассоциированных с местами; в) воспроизведение путём «посещения» этих мест, служащих признаками для подлежащих воспроизведению элементов.

Метод слов-вешалок. Служит для создания определённых «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)¹⁶ мы используем ключевые слова *Квас* - «квас» (импортный) и «суп». Впоследствии этот элистор мы используем как стержневой элемент крупноблочной опоры.

Метод ключевых фраз. Кто не помнит со школьной скамьи шуточную фразу «Иван родил девчёнку – велел тащить пелёнку», после чего трудно было не запомнить названия и последовательность падежей русского языка: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный. Другой, на наш взгляд, даже более подходящей фразой для запоминания того же является менее известное «*Имя* родители дали, *Винни* топтыжку прозвали». Для запоминания последовательности цветов спектра в оптике известна фраза «*Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны*».

¹⁵ Эрдниева П.М. Укрупнение знания как условие радостного учения // Нач. школа. – 1999. – № 11. – С. 4-12.

¹⁶ Подробнее см. нашу публикацию: Остапенко А.А. Методический изюм // Пед. вестник Кубани. - 1999. - № 1. – С.28.

Метод ключевых образов. Для быстрого запоминания закона 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 настоящей статьи, которая заключается в необходимости увеличения насыщенности (плотности) (ρ) учебного времени ($учебное t$) объёмом учебных знаний ($V_{знаний}$) можно выразить формулой: $\rho = \frac{V_{знаний}}{учебное t}$.

Кратная запись. Во множестве работ П.М. Эрдниева и его последователей многократно приводится в качестве средства укрупнения дидактических единиц метод кратной записи, заключающийся в сдваивании, страивании и тд. записей. П.М. Эрдниев определяет кратную запись как «конкретный способ оформления учебной информации», заключающийся в «параллельной печати контрастных суждений или двухэтажная (многоэтажная. – добавлено нами) запись некоторых аналогичных определений и правил»¹⁷. Например: $\begin{matrix} 2+ \\ 3+ \\ 4+ \end{matrix} \mathbf{2} = \begin{matrix} 4 \\ 5 \\ 6 \end{matrix}$.

Другой пример использования кратной записи для усвоения правописания предлогов (слитно/раздельно) мы взяли из книги Н.Г. Прохоровой¹⁸, причём кратная запись здесь сочетается с рисуночным кодированием.



Рис. 1.

Использование кратной записи при изучении правописания предлогов
(разработка Н.Г. Прохоровой)

¹⁷ Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1992. – С. 10.

¹⁸ Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. – С. 27.

«*Матрёшка*» является особым видом кратной записи, при которой закодированное уточнение ранее закодированной информационной единицы графически располагается внутри неё. Например, в одну запись можно свести две формулы $R = \rho \frac{l}{S}$ (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:

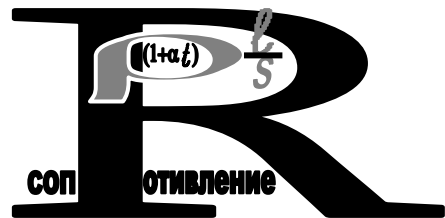


Рис. 2.

«Матрёшка» по теме «Электрическое сопротивление»
(разработка А.А. Остапенко)

Миниматрицы. Под мини-матрицами мы понимаем двухмерное табличное графическое изображение закодированных знаний. Простейший пример: таблица умножения Пифагора. Нет необходимости объяснять, что она является более компактным способом 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 них 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»¹⁹. Он предложил также использовать матрицы упражнений как средство укрупнения знаний. В качестве примера матричного упражнения рассмотрим предложенную П.М. Эрдниевым²⁰ задачку, 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. 3. Миниматрица 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 языке²¹.

ЧИСЛО						ЛИЦО
МЯ.	ЕА.					Она
		Я				Он
		МЫ		ТЫ		Они
			ВЫ			Она, они
				ОНИ		Она, они

Рис. 4. Миниматрица «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). Данный элистор представляет собой быструю запись трёх законов динамики Ньютона.

¹⁹ Эрдниева П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в математике. – М.: Просвещение, 1986. – С. 144.

²⁰ Там же. – С. 145-146.

²¹ Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. – С. 27.

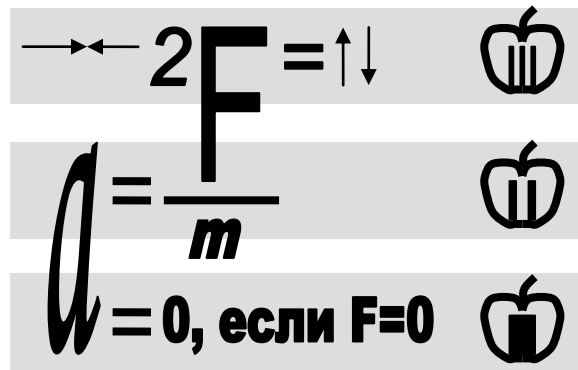


Рис. 5.

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.

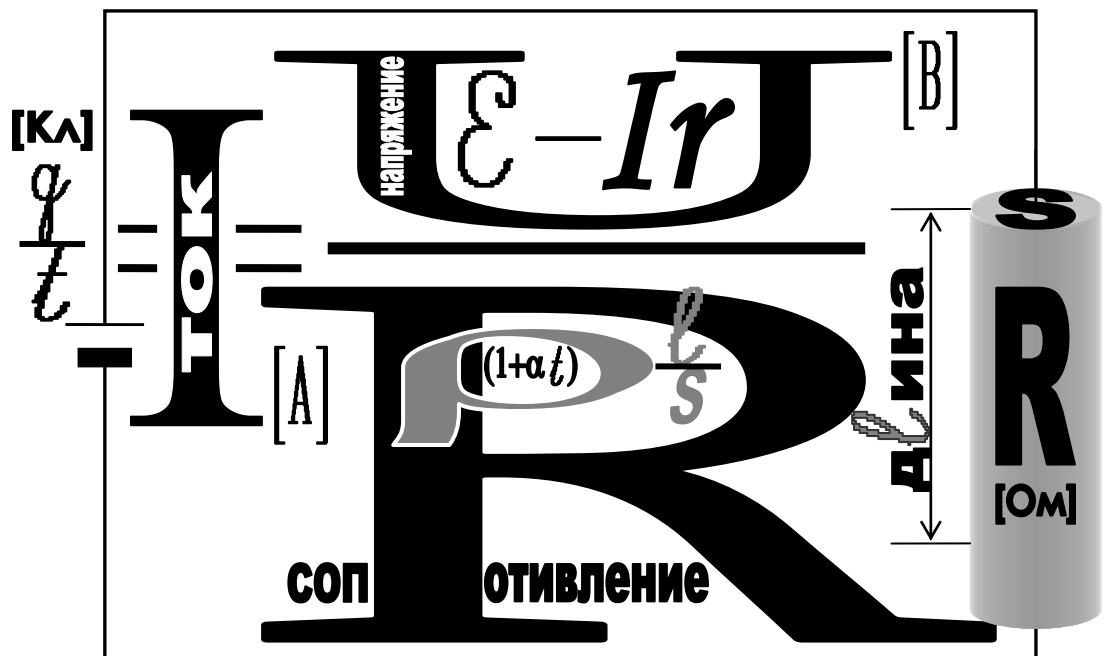


Рис. 6.

Комбинированный элистор «Законы постоянного тока»

(разработка А.А. Остапенко)

* * *

Таким образом, снова, 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			
<i>Метод размещения</i>	<i>Метод слов-вешалок</i>	<i>Метод ключевых фраз</i>	<i>Метод ключевых образов</i>	<i>Формула</i>	<i>Краткая запись</i>	<i>«Матрёшка»</i>	<i>Мини-матрицы</i>
<i>Комбинированные элиторы</i>							

2.3. Структурирование укрупнённого материала

Третьим, завершающим *этапом* работы, является *структурирование укрупнённого материала*. Он заключается в создании крупноблочных графических опор. Кодированному и укрупнённому материалу придаётся целостная форма, которая позволит с наибольшим эффектом усваивать данные знания. Её структура такова:

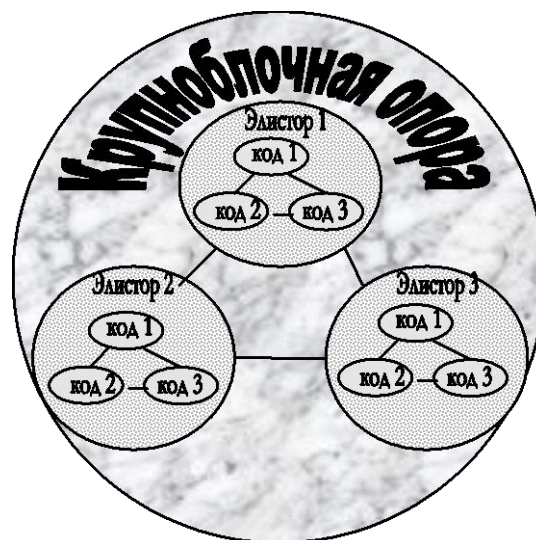


Рис. 7. Структура крупноблочной опоры

Хорошо структурированный и скомпонованный материал даёт возможность вариативной работы с ним, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения.

Итак, рассмотрим типы крупноблочных опор²².

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»²³. В этом случае основные элементы блок-схемы выглядят так:

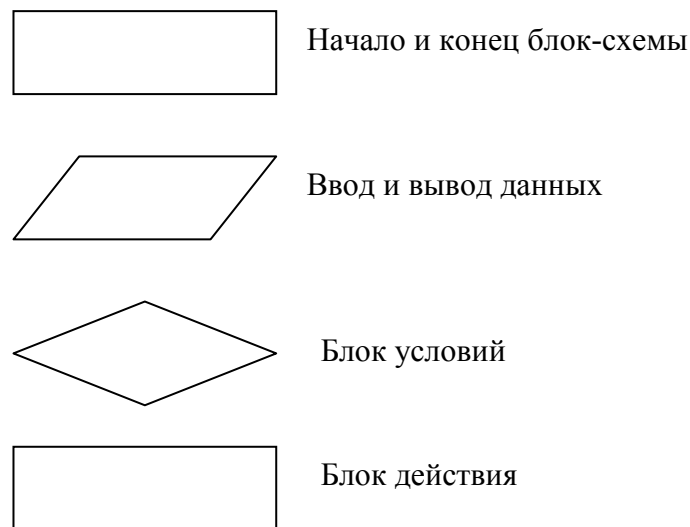


Рис. 8.

Основные элементы блок-схемы (по М.А. Чошанову)

Такой тип блок-схем назовём *алгоритмическим*. В качестве примера названный автор приводит²⁴ блок-схему проблемы выбора наименьшего из двух чисел a и b .

²² Данная 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.

²³ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – С.42.

²⁴ Там же. – С. 41.

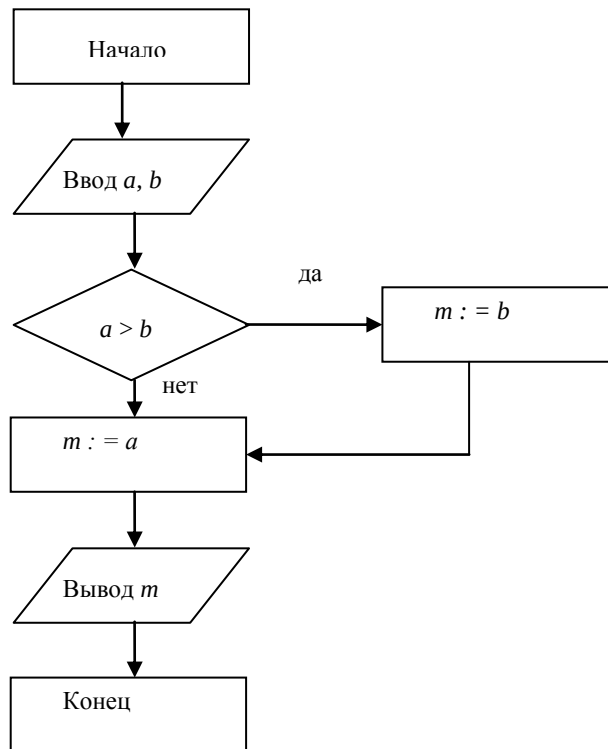


Рис. 9.

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»²⁵. 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»²⁶. М.А. Чошанов приводит²⁷ общий вид таких блок-схем:

²⁵ Там же. – С. 42.

²⁶ Лисейчиков О., Чошанов М. Минимум занятий – максимум отдачи // Народное образование. – 1990. - № 8. – С. 76-77.

²⁷ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – С.42.

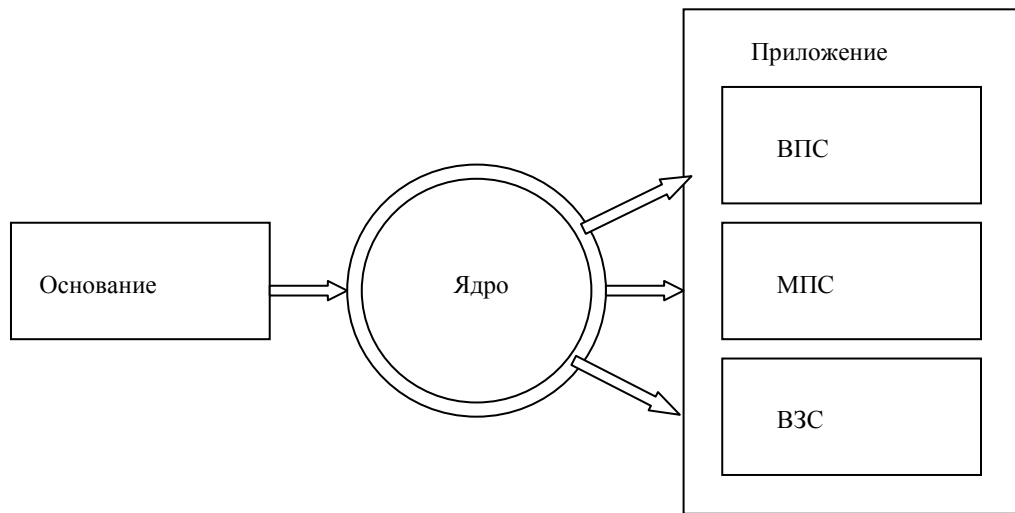


Рис. 10.

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»²⁸:

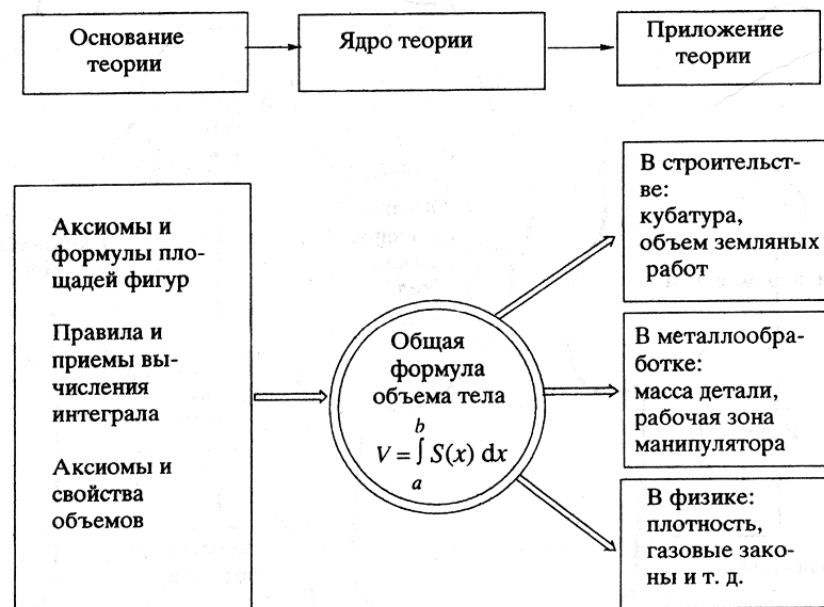


Рис. 11.

Блок-схема «Объёмы тел» (по М.А. Чошанову)

²⁸Там же. – 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»²⁹.

Б. Граф-схемы. Для начала напомним определение, взятое из математической теории графов: *граф* – это множество точек (вершин), некоторые из которых попарно соединены отрезками (рёбрами, связями). Графы могут являться схематическими моделями каких-либо процессов, систем и т.п. Общеизвестным примером граф-схемы является 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.

Простейшим видом являются *многоугольные граф-схемы*. Приведём примеры. Любому педагогу-исследователю известна теория педагогической системы Н.В. Кузьминой, в которой приводится общеизвестная пятивершинная граф-схема, раскрывающая компоненты педагогической системы³⁰. Выглядит она так:

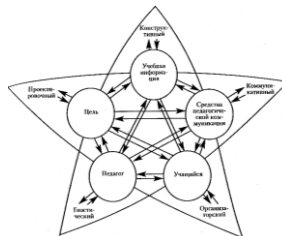


Рис. 12

Граф-схема «Педагогическая система» (по Н.В. Кузьминой)

²⁹ Там же.

³⁰ 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.

В качестве примера шестивершинной граф-схемы приведём разработанную нами ранее³¹ опору для школьников 7-8 классов по теме «Химические величины»:

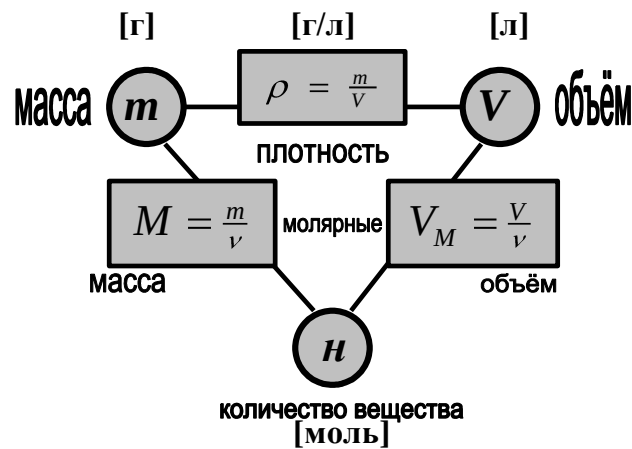


Рис. 13.

Граф-схема «Химические величины» (разработка А.А. Остапенко и И.Г. Кравченко)

Вторым видом являются *граф-схемы типа «паучок»*. Данный термин в дидактику ввёл английский исследователь Д. Хамблин. Приведём пример «паучка» по теме «Кровообращение» из его исследования³²:



Рис. 14.

«Паучок» по теме «Кровообращение» (по Д. Хамблину)

³¹ 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.

³² Хамблин Д. Формирование учебных навыков. – М.: Педагогика, 1986. – С. 56.

Совершенно не обязательно, чтобы «паучок» состоял из кружочков (точек) и линий (стрелочек). Приведём пример «паучка» по теме «Роды и жанры в литературе» из книги Н.Г. Прохоровой³³:

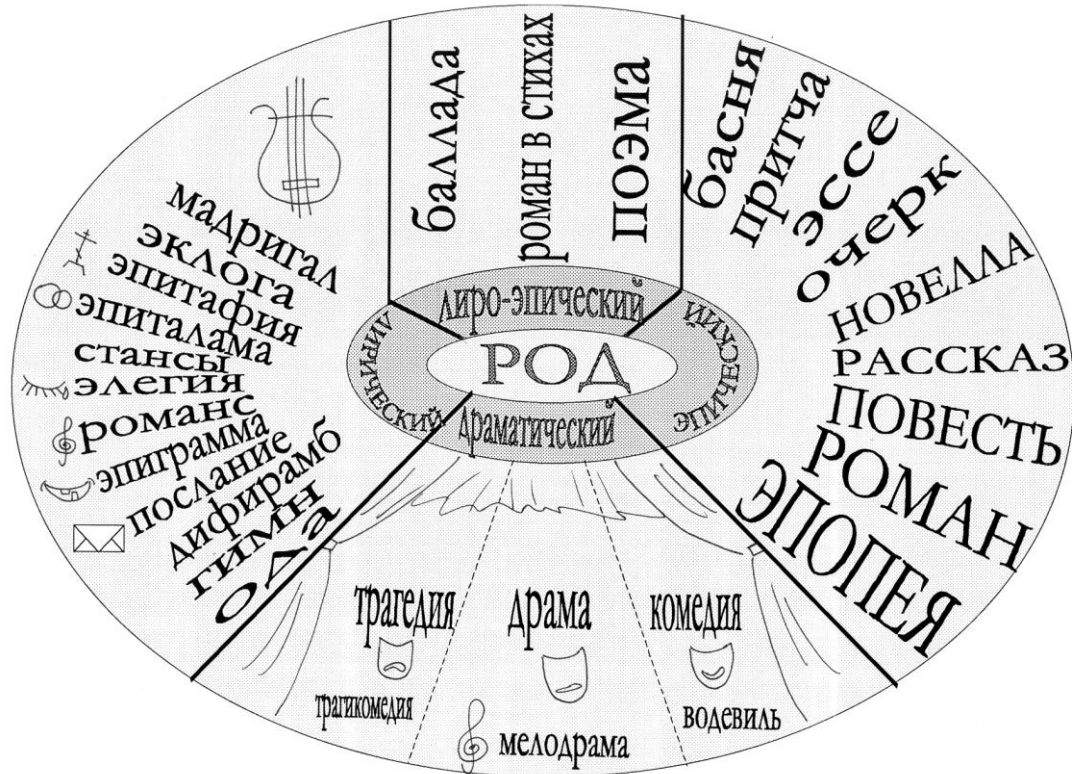


Рис. 15.

«Паучок» по теме «Роды и жанры в литературе» (по Н.Г. Прохоровой)

Третьим видом граф-схем являются *граф-схемы типа «древо»*. Н.Г. Салмина замечает, что «специальные исследования о влиянии формы представления содержания схемы ориентировочной основы действия (ООД) на результат усвоения» показывают, что «представления схемы ООД в виде «древа» наиболее результативно»³⁴. Высокая эффективность применения граф-схемы типа «древо», видимо, обусловлена особенностями детской психики. Так, В.Н. Топоров, замечает, что «особый «тест Коха» в психологии обнаруживает, что на определённом этапе развития детской психики образ

³³ Прохорова Н.Г. Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под ред. А.А. Остапенко. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2002. – С. 42.

³⁴ Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1989. – С. 269.

древа доминируют в создаваемых детьми изображениях»³⁵. Удобство данных граф-схем состоит в целесообразности их использования для иллюстрирования «целого, состоящего из многих элементов, иерархизованных в нескольких планах»³⁶. Такие схемы широко применимы в лингвистике, математике, химии, экономике, социологии.

Приведём пример «древа» по теме «Основные питательные вещества» из уже упоминаемого исследования Д. Хамблина³⁷:



Рис. 16.

«Древо» по теме «Основные питательные вещества» (по Д. Хамблину)

Второй пример «древа» мы взяли из книги по истории женского монашества. В данной опоре приведена схема духовного наставничества старца Паисия Величковского³⁸:

³⁵ Топоров В.Н. Древо мировое // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. / Гл. ред. С.А. Токарев. Т. 1. А-К. – М.: Рос. энциклопедия, 1994. – С. 405.

³⁶ Там же.

³⁷ Хамблин Д. Формирование учебных навыков. – М.: Педагогика, 1986. – С. 55.

Школа старца Паисия Величковского

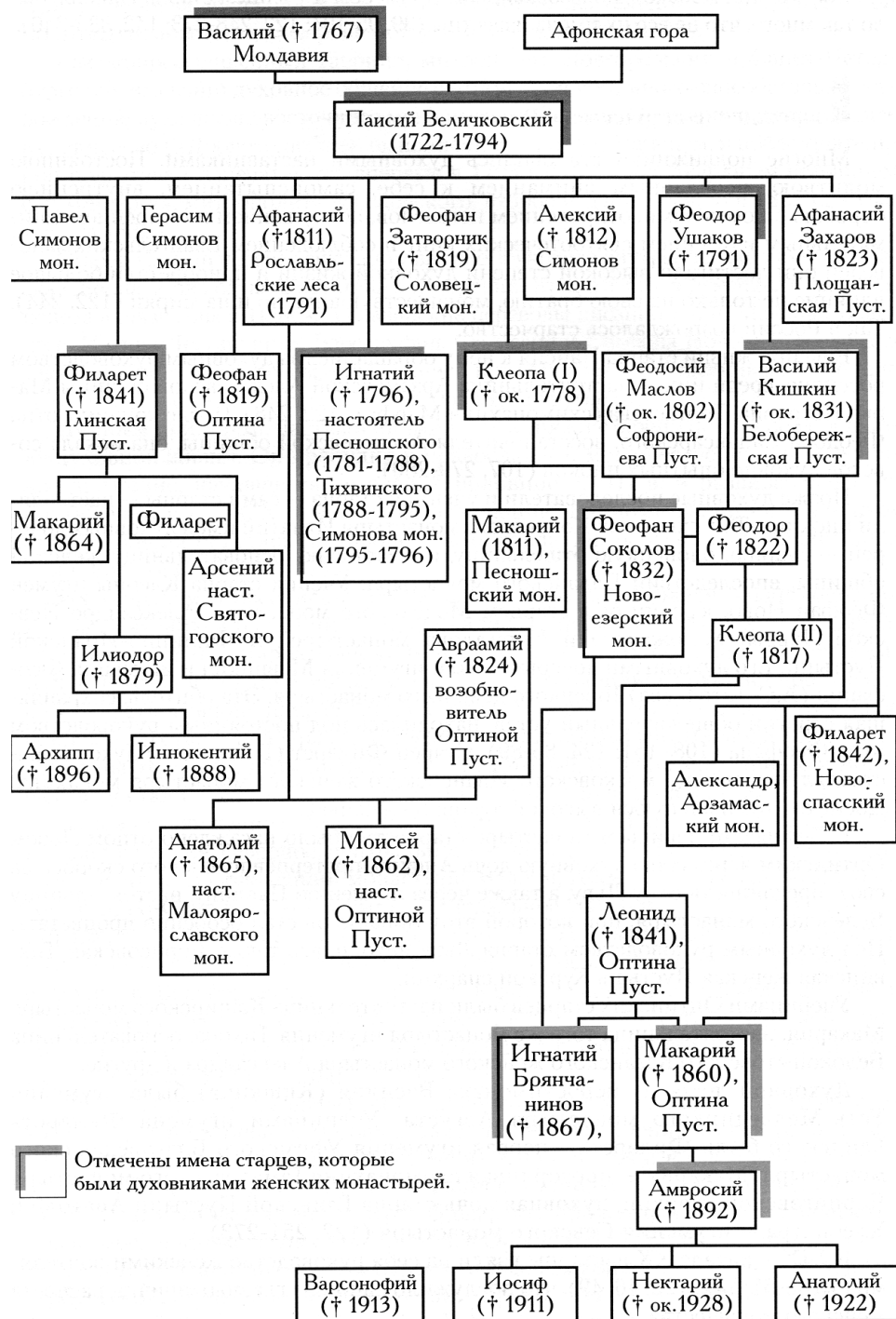


Рис. 17

«Древо» по теме «Школа старца Паисия Величковского» (разработка
игумении Ольги (Соколовой) и сестёр)

Граф-схемы типа «древа» могут быть вертикальными (восходящими и
нисходящими) и горизонтальными (левыми и правыми). Символика «древа

³⁸ Евангельское жителство. Восточное монашество и русские православные женские обители XIX – начала XX века / Сост. игумения Ольга (Соколова) с сестрами. – Дунилово: Свято-Успенский женский монастырь, 2002. – С. 134.

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). Данная символика имеет религиозные или мифологические корни и, благодаря своей архетипичности, является легко усваиваемой с точки зрения дидактики.

И последним видом граф-схем являются *граф-схемы типа «здание»*. «Схематично «здание» состоит из «фундамента» (методологический уровень), «корпуса» (теоретический уровень), «крыши» (прикладной уровень)»³⁹. В общем виде такие граф-схемы выглядят так⁴⁰:

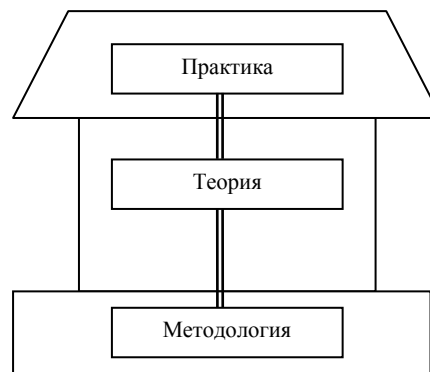


Рис.18.

Общий вид граф-схемы типа «древо» (по М.А. Чошанову)

Приведём пример «здания», созданного самостоятельно одиннадцатиклассниками под руководством одного из авторов статьи при обобщении темы «Система физических единиц СИ»:

³⁹ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – С.44.

⁴⁰ Там же. – С. 45.

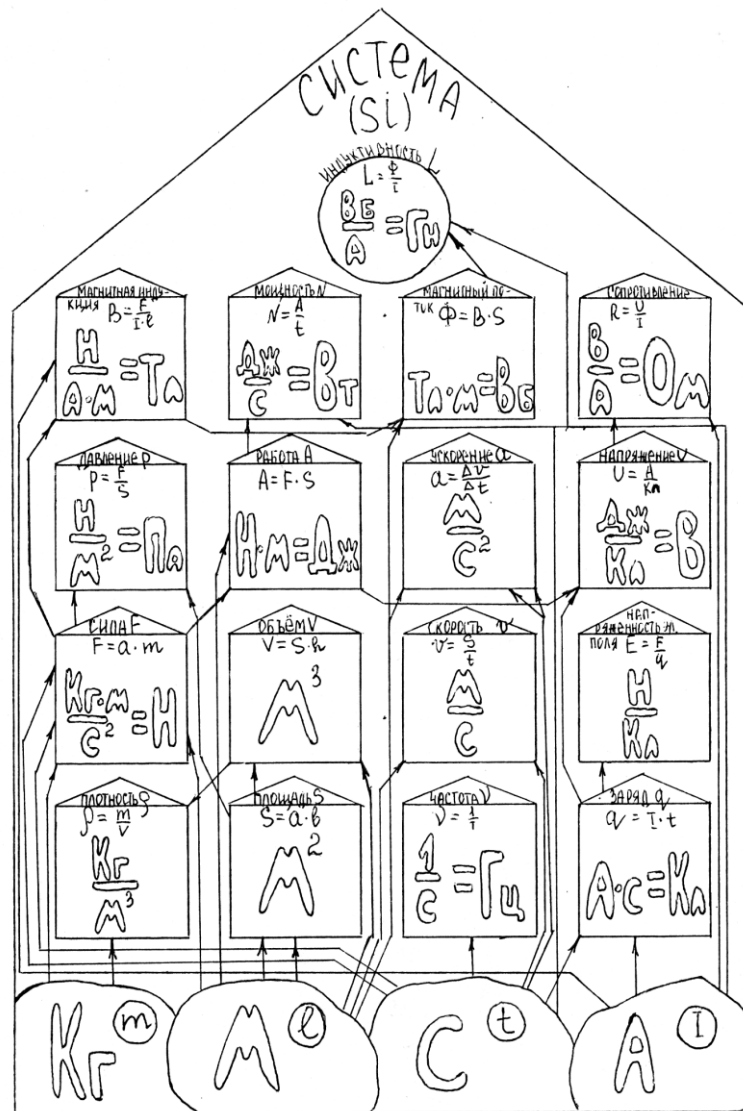


Рис. 19.

Граф-схема «Система физических единиц СИ» (разработана учащимися 11-го класса под руководством А.А. Остапенко)

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»⁴¹.

Со своей стороны добавим, что количество данных оснований может быть разным, а соответственно и дидактические структуры могут быть одномерными (линейными), двумерными (таблично-матричными) или многомерными (голографическими).



Рис.20. Многомерность логико-смысловых моделей

Наиболее продуктивно, на наш взгляд, развил идею такого представления знаний В.Э. Штейнберг⁴², 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»⁴³, на основании которых и были предложены основные базовые конструкции дидактических многомерных

⁴¹ Якунин В.А. Педагогическая психология. Уч. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2000. – С. 236.

⁴² Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения. Диссерт. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2000.

⁴³ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – С. 20.

инструментов. Их три: опорно-узловые матрицы, опорно-узловые системы координат и опорно-узловые координатно-матричные системы⁴⁴.

Рассмотрим подробно одномерные (линейные), двумерные (таблично-матричные) и многомерные (голографические) *логи́ко-смысловые модели*.

Линейные логи́ко-смысловые модели. Данные модели являются не многомерными, а **одномерными** дидактическими инструментами, т.к. уплотнённые учебные знания в них располагаются вдоль одной оси (направления), соответствующей одному основному признаку. Чаще всего этим основанием является хронологический признак и, соответственно, такие модели применимы к преподаванию тех или иных разделов истории (общества, науки, религии). В качестве примера приведём разработанную нами ранее⁴⁵ линейную модель успешно применяемую в преподавании истории религии в рамках факультативного курса «Основы православной культуры».

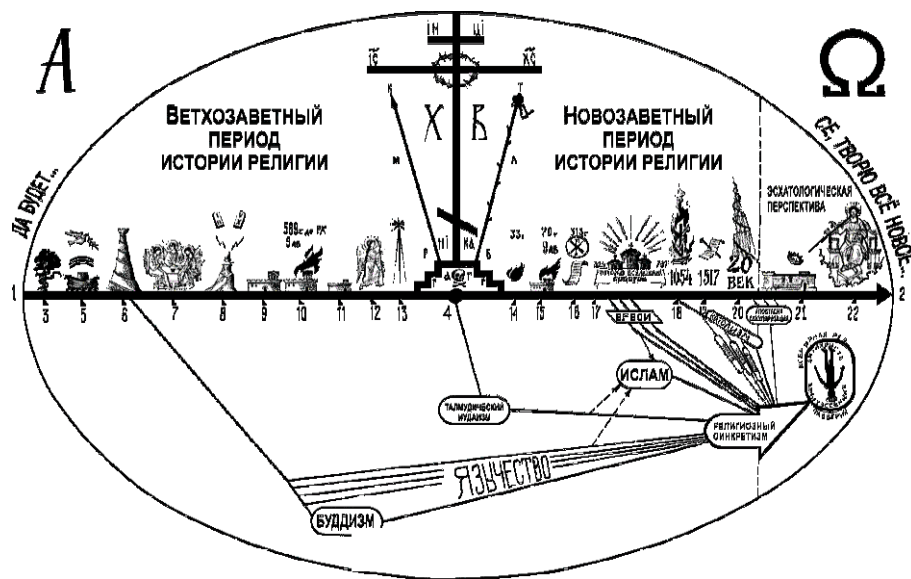


Рис. 21.

Логико-смысловая модель по истории религии (разработка протоиерея
Алексия Касатикова)

⁴⁴ Там же. – С. 47.

⁴⁵ 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. – С. 9-10.

Числа на модели являются перечнем событий истории религии. Он таков:

1. Сотворение мира.	13. Рождество Христово.
2. Конец мира. Страшный Суд.	14. Пятидесятница, Сошествие Св. Духа на Апостолов. Рождение Церкви.
3. Грехопадение.	15. Разрушение Второго Иерусалимского храма.
4. Спасение.	16. Конец эпохи гонений. Медиоланский эдикт.
5. Всемирный Потоп.	17. Первый Вселенский Собор. Начало Эпохи Вселенских Соборов.
6. Столпотворение Вавилонское, разделение языков.	18. Латинский раскол.
7. Заключение Завета Бога с Авраамом.	19. Начало реформации.
8. Заключение Завета Бога с Израильским народом. Синайское Законодательство.	20. Революции начала XX в. Крушение христианских монархий.
9. Строительство Первого Иерусалимского храма царем Соломоном.	21. Строительство Третьего Иерусалимского храма. Приход Антихриста.
10. Разрушение Первого храма. Начало Вавилонского плена.	22. Второе и славное Пришествие Господа и Спаса нашего Иисуса Христа.
11. Строительство Второго Иерусалимского храма.	
12. Благовещение Пресвятой Богородицы.	

Необходимо обратить внимание, что одномерность линейных моделей позволяет наполнить их конкретным фактажом (что трудно сделать в многомерных моделях ввиду их информационной загруженности), выполненным в виде рисуночных опорных сигналов. На примере данной модели мы, как и обещали, рассмотрим возможность (и необходимость) применения рисунков в стиле кроки.

После выхода в свет нашего наглядного пособия «История религии – история развития отношений Бога и человечества»⁴⁶ у преподавателей, ознакомившихся с ним, возникли законные вопросы по поводу воспроизведения детьми (да и самими преподавателями) знаков, обозначающих на схеме различные события истории религии. При подготовке к изданию схема была выполнена профессиональным

⁴⁶ То же. – 24 с.

художником, а в учебном процессе воспроизводить её приходится людям, как правило, не имеющим навыков художественного мастерства. Кроме того, некоторые из знаков содержат элементы священных изображений, дилетантское воспроизведение которых попросту противоречит правилам благочестия. Всё это создаёт необходимость разработки своеобразной «скорописи», «стенографического» варианта этих изображений, приемлемого для работы в любой аудитории. Тогда для символических изображений, легко воспроизводимых при работе, мы использовали рисунки в стиле *крюк*. Ниже приводятся те варианты изображений, которые рождены нашим опытом преподавания. Прокомментируем некоторые изображения.

Для события № 7 заключения Завета Бога с Авраамом, символом избрана прорись иконы преподобного Андрея Рублева «Троица». Несомненно, «скорописное» изображение этого священного изображения порождает проблемы, указанные выше. Считаем, что прорись иконы можно заменить несложным рисунком. Всё изображение помещено в круг, поскольку круг есть символ вечности и круговой линии подчинены линии фигур ангелов на иконе Рублева. Сама икона глубоко символична, поэтому мы можем позволить убрать из нашего «скорописного» изображения фигуры ангелов, искажения, которых совершенно недопустимы и оставить только символические, сравнительно легко воспроизводимые детали: в центре – Престол, символ Евхаристической Троицы, со стоящей на Нём Святой Чашей – символом Жертвы. Вокруг Престола – символы, расположенные за каждой из фигур трёх ангелов: **храмина**, **дом** – символ Божественного Домостроительства; **древо** – символ райского Древа Жизни, а также Крестного Древа, на котором была принесена Сыном Божиим Жертва за грехи всего мира; **гора** – символ духовной высоты, на которую возводит человека Дух Святой. При этом есть возможность сказать о том, насколько икона преподобного Андрея Рублева превосходит все другие разработки того же сюжета. На этой иконе удалены все бытовые, обыденные детали, а оставшиеся предметы здешнего мира (шатёр Авраама, гостеприимная трапеза, мамврийский дуб, гора Мориа) на иконе Рублева становятся символами, изображающими вечные свойства Божества, выражающиеся словами Святого Апостола и Евангелиста Иоанна Богослова: «Бог есть любовь» (1 Иоанн.4, 8).

Для символа, изображающего событие Благовещения (на схеме № 12) мы сталкиваемся с теми же трудностями, что и при изображении события № 7. Представляется уместным изобразить на рисунке ангельское крыло и пальмовую ветвь (в древности – это атрибуты вестника, несущего добрую весть).

Символическое изображение события № 22, как и событий №7 и № 12 должно решить трудность, связанную с воспроизведением священных изображений. Вместо прориси иконы «Спас в силах» предлагается символическое изображение Креста Господня, стоящего на облаке, с буквами А (альфа) и Ω (омега), изображенными от Него по правую и левую стороны, и с мечом, направленным на покосившуюся корону антихриста. Это, на наш взгляд, вполне иллюстрирует в сжатой, символической форме слова Самого Спасителя: «тогда явится знамение Сына Человеческого на небе; и тогда восплачутся все племена земные и увидят Сына Человеческого, грядущего на облаках небесных с силою и славою великою» (Мф. 24, 30). По учению Православной Церкви знамение (символом) Сына Человеческого. Господа Иисуса Христа, является Его Крест, который также есть символ «Царствия Божия, пришедшего в силу» (Мк. 9, 1). Буквы «Альфа и Омега, начало и конец» (Откр. 1, 8) говорят о том, что это явление силы Божией должно подвести итог всем делам пораженного грехом мира, а меч напоминает о неизбежном поражении всякого зла.

Таблично-матричные логико-смысловые модели. Данные модели являются **двумерными** структурами, опирающимися 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 может 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) таков⁴⁷:

⁴⁷ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – С. 47.

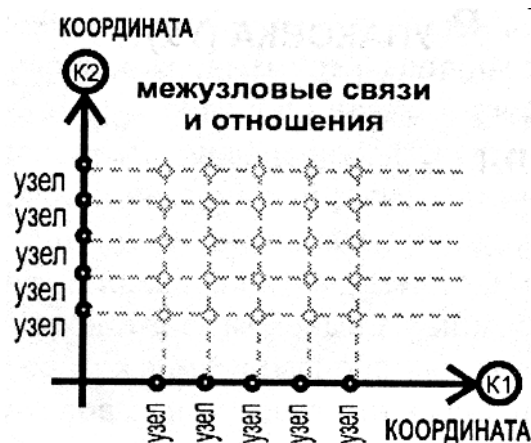


Рис. 23.

«Каркас» - опорно-узловая матрица связи (по В.Э. Штейнбергу)

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»⁴⁸.

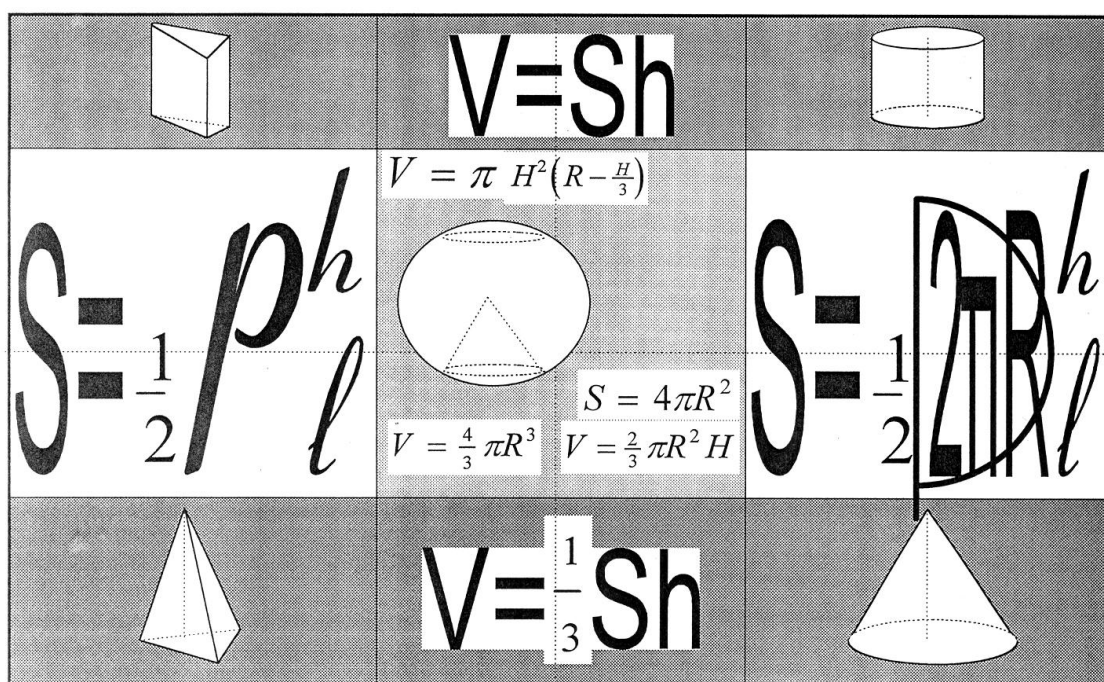


Рис. 24.

Таблично-матричная модель по стереометрии (разработка А.А. Остапенко и М.В. Яблокова)

⁴⁸ Опубликовано в: Карелина З.Г. Концентрированное обучение математике в основной школе / Под ред. В.С. Лукьяновой. – Азовская: АЭСПК, 1997. – С.19.

Пунктиром на рисунке изображены линии сгиба. Так, при горизонтальном складывании мы можем изучать только объёмы, а при вертикальном – только площади.

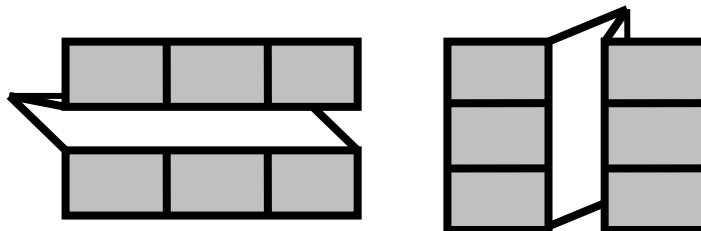


Рис. 25

При полной развёртке таблицы видны все темы раздела. Использование «раскладушки» удобно как при объяснении нового материала, так и при его обобщении.

Оригинальным видом таблично-матричных моделей являются **диагональные таблично-матричные модели**, которые подчёркивают равнозначность обоих признаков (оснований, осей). Опыт показывает, 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»⁴⁹. Примером горизонтально-диагональной таблично-матричной модели может служить разработанная нами ранее⁵⁰ модель темы «Виды концентрации растворов» для углублённого изучения школьной химии.

⁴⁹ Vestergaard T., Shroder K. The language of Advertising. – Oxford, New York. – 1985. – P. 46.

⁵⁰ 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.

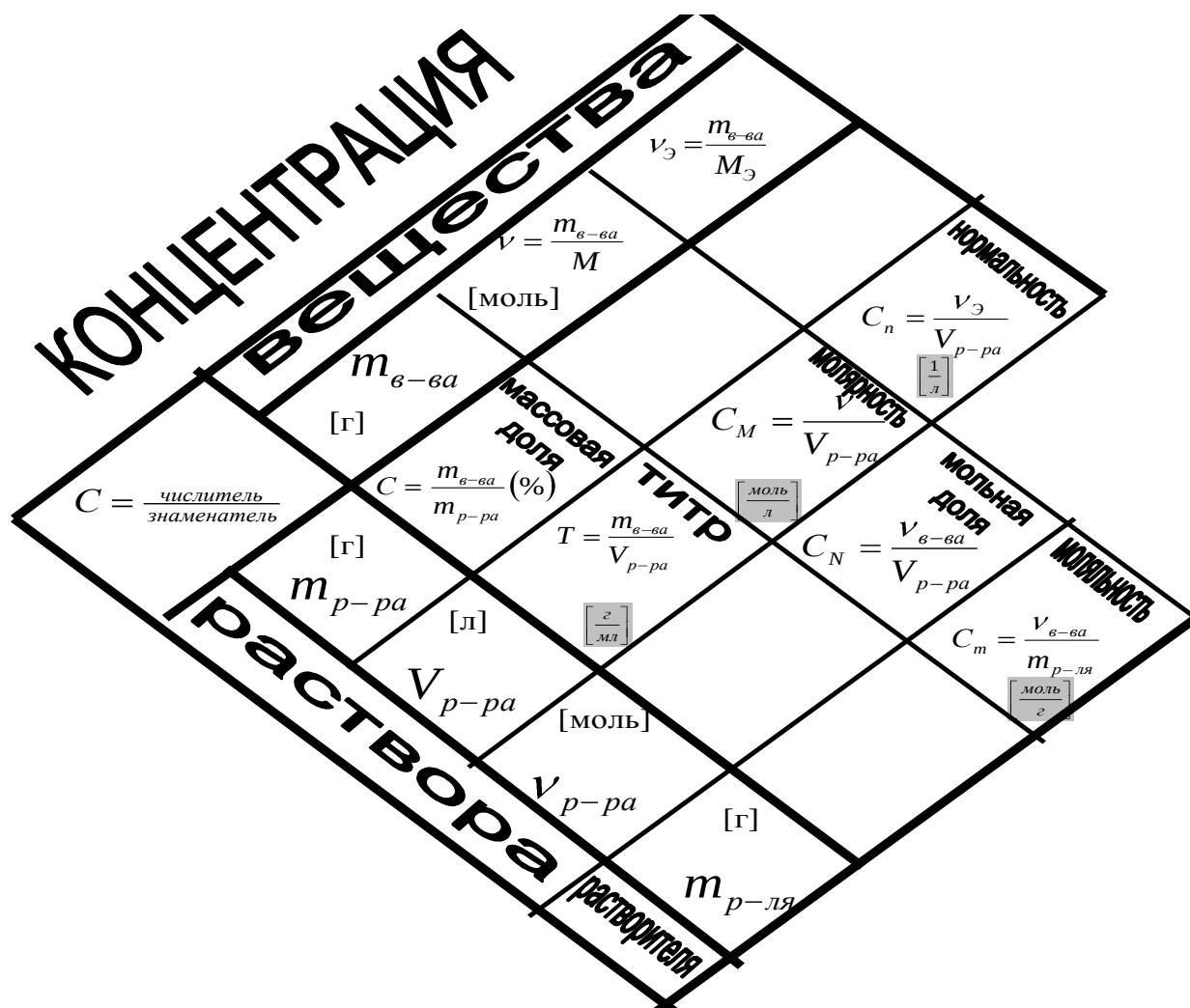


Рис. 26.

Таблично-матричная модель «Виды концентрации» (разработка А.А. Остапенко)

Примером *вертикально-диагональной таблично-матричной модели* возьмём модель темы «Химические свойства неорганических соединений».

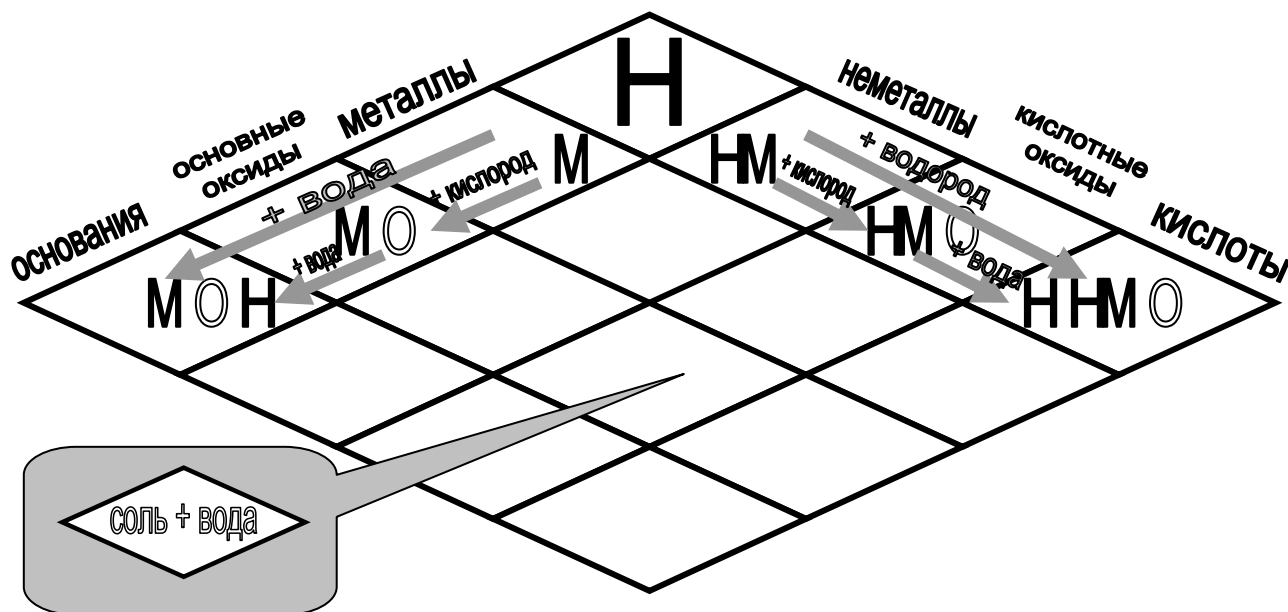


Рис. 27.

Таблично-матричная модель «Свойства неорганических веществ»

(разработка А.А. Остапенко и Т.К. Будаевой)

Она хорошо «работает», если её давать не в готовом виде (на рисунке она и приведена в недозаполненном виде), а заполнять по мере продвижения по курсу неорганической химии. Каждая диагональная строка (левая или правая) является 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 **многомерными**, оставаясь при этом **плоскостными**. «Топология многомерных инструментов определяется тем, что их многомерность в геометрическом, пространственном смысле условна, координаты изображаются в одной плоскости (конспект, доска), то есть, инструменты

обладают *планарностью*»⁵¹. Общий их вид, предложенный В.Э. Штейнбергом, таков⁵²:

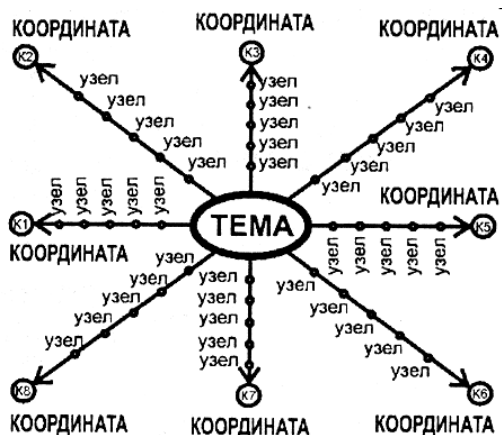


Рис. 28.

«Каркас» - опорно-узловая система координат (по В.Э. Штейнбергу)

Если между осями модели есть дополнительные связи, модель обретает вид⁵³:

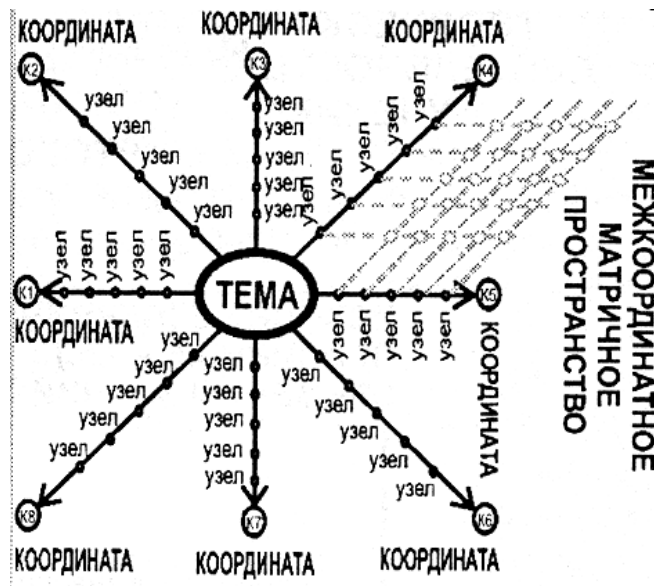


Рис. 29.

«Каркас» - опорно-узловая координатно-матричная система (по В.Э. Штейнбергу)

⁵¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – С. 51.

⁵² Там же. - С. 47.

⁵³ Там же.

Приведём примеры данных 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. Гершовой⁵⁴.

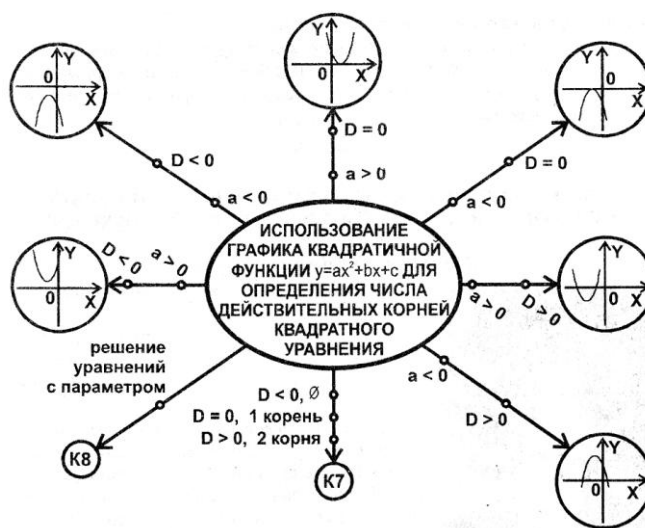


Рис. 30.

Опорно-узловая модель «Использование графика квадратичной функции»
(разработка А.И. Гершовой)

Вторая модель – «Молекулярная физика» разработана учителем физики уфимской школы № 23 М.А. Семёновой⁵⁵.

⁵⁴ Гершова А.И. Проектирование учебного материала на уроках математики // Уфимский лицей «Содружество». Инновационные школы – технологизация образования. Выпуск 7. – Уфа: БИРО, 2001. – С. 97.

⁵⁵ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. – С. 226.



Рис. 31.

Опорно-узловая модель «Молекулярная физика» (разработка М.А.

Семёновой)

Фреймовые (от англ. *frame* – каркас, рама) **или голографические логико-смысловые модели.** Данные 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 типичным школьным курсом является 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 содержание. Тогда вся модель состоит из нескольких плоскостных концептов, связанных между собой связями, имеет следующий общий вид:

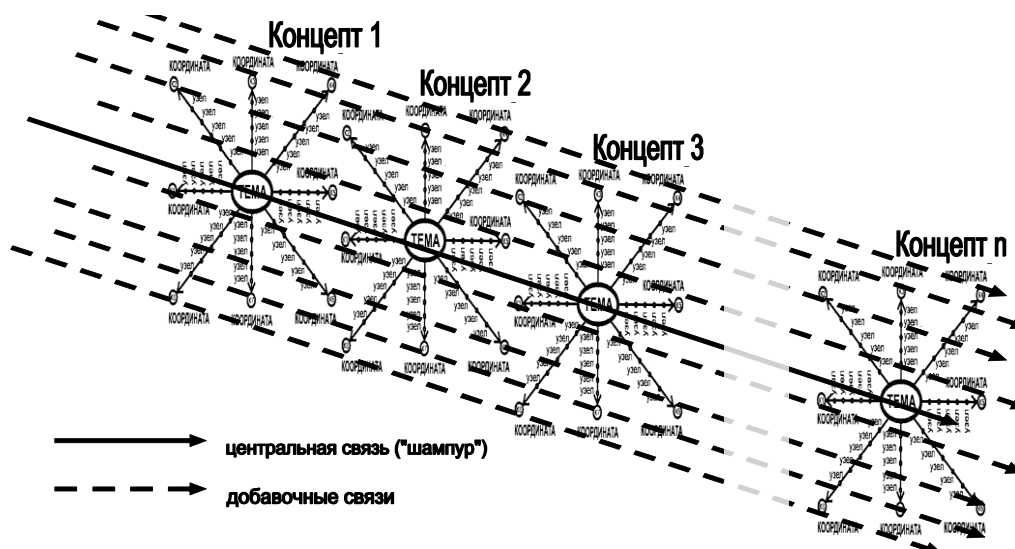


Рис. 32.

Схематическая модель фреймовой структуры на базе опорно-узловой модели
В.Э. Штейнберга

В исследовании Т.Н. Колодочки такой подход имеет несколько иной вид⁵⁶:

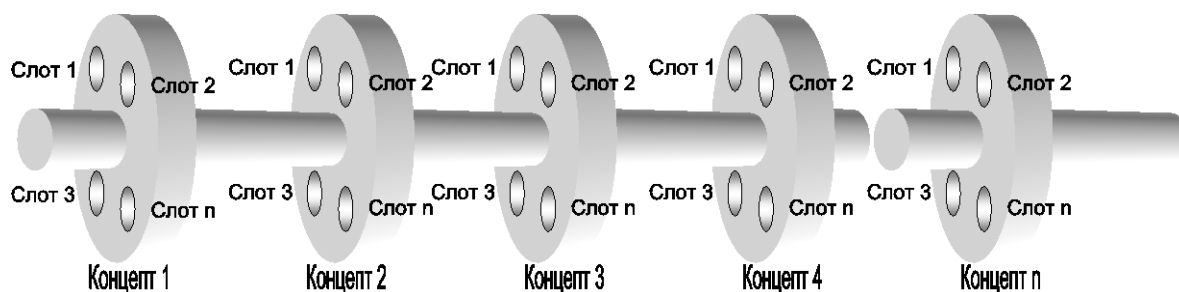


Рис. 33.

Схематическая модель фреймовой структуры (по Т.Н. Колодочка)

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. Главным в голографическом подходе есть правильное нахождение *ядра учебной дисциплины* (курсив наш. – А.О., А.К.),

⁵⁶ Колодочка Т.Н. Дидактические возможности фреймовой технологии // Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С. 29.

через которое удаётся найти 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. Фреймовой построение учебной дисциплины соответствует психологии восприятия человеком новой информации. Всегда 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 данной учебной дисциплины»⁵⁷. «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 всем 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»⁵⁸.

Результатом нашей непродолжительной совместной работы с Ю.А. Вакуленко стала разработка голографического фреймового представления знаний педвузовского курса общей физики. Ниже приведены разработанные

⁵⁷ Вакуленко Ю.А., Добриніна В.В., Костіцина 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. (Перевод с украинского наш).

⁵⁸ 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.

нами ранее⁵⁹ три фреймовые структуры, объединенные единым голографическим «взглядом», по курсу механики.

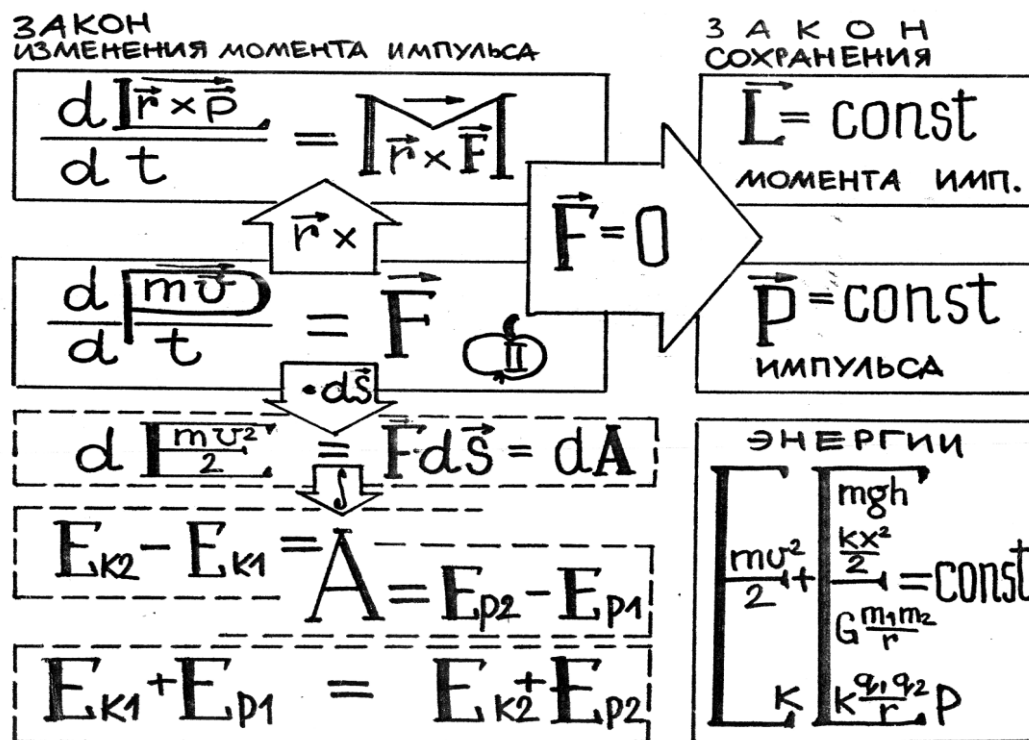


Рис. 34.

Фреймовый концепт по теме «Механика материальной точки» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

⁵⁹ 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.

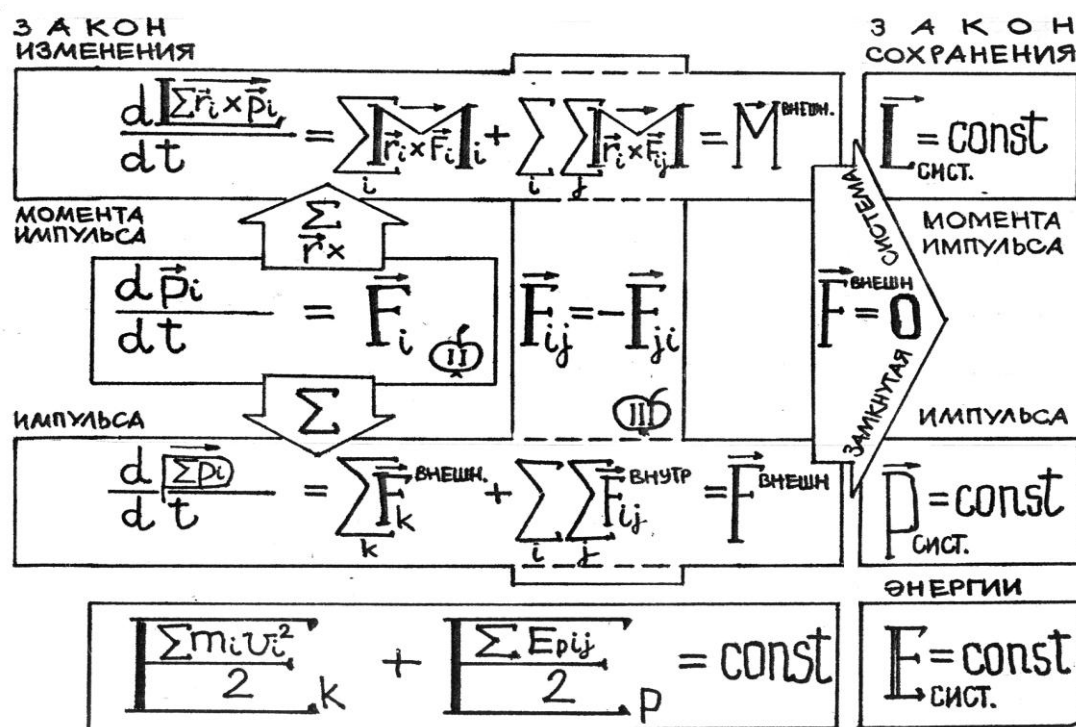


Рис. 35. Фреймовый концепт по теме «Механика твёрдого тела» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

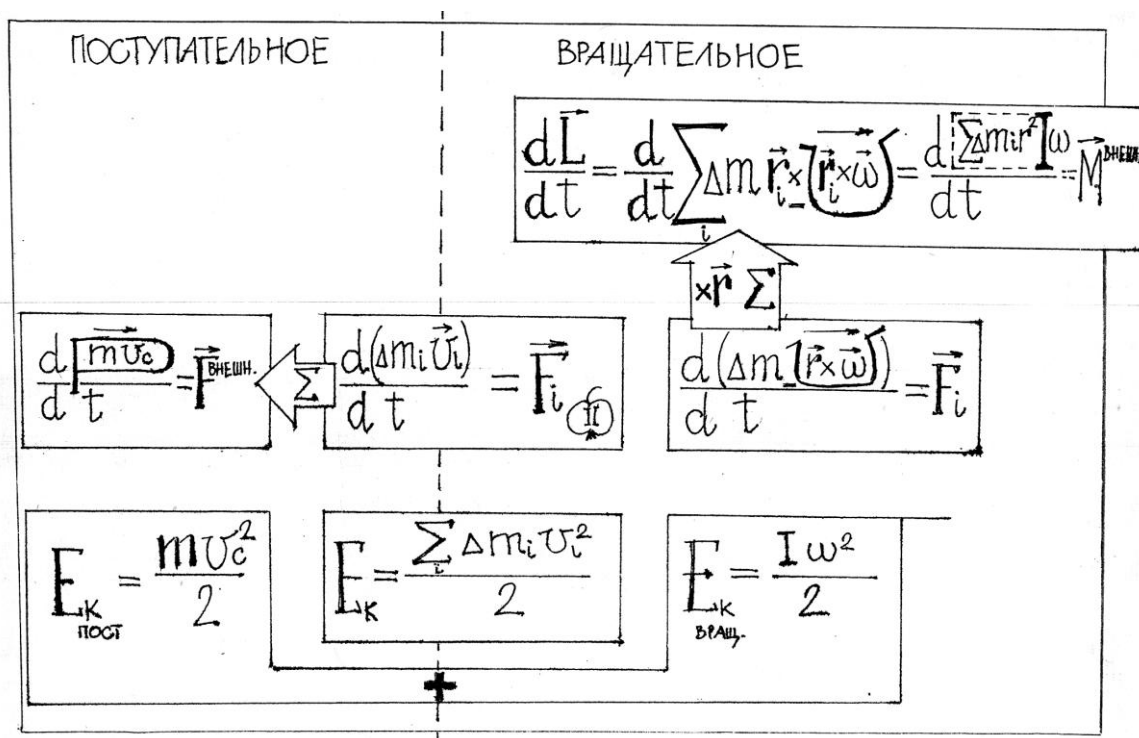


Рис. 36. Фреймовый концепт по теме «Динамика поступательного и вращательного движения» (разработка Ю.А. Вакуленко и А.А. Остапенко)

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 применительно к дидактике понятие фрейма, 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»⁶⁰. Вслед за С.Ф. Клепко, который указал, что в работах Ю.А. Вакуленко «главной категорией есть понятие *ядра учебной дисциплины*, которое понимается как система основополагающих знаний»⁶¹ мы заметим, что исходное понятие «содержательное ядро» является центральным и в исследовании Т.Н. Колодочки. Рассуждая об этом малоизученном в дидактике понятии, С.Ф. Клепко считает, что «в ядро научной дисциплины необходимо прежде всего включать *индивидуальные интуиции*»⁶². Подтверждение этому мы выявили в совместной работе с Т.Н. Колодочкой, заметив, что в одной и той же дисциплине разные преподаватели выделяли разное содержательное ядро, но при этом эффективность использования фреймовых концептов не снижалась. Данное направление исследований получило широкое распространение в учреждениях среднего профессионального образования Кубани. Фреймовые модели были выполнены по технологии машиностроения, геодезии, овощеводству и другим не менее экзотическим 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».

⁶⁰ Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология. Автореферат ... канд. пед наук. – Краснодар, 2004. – С. 5.

⁶¹ Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. – С. 145.

⁶² Там же.

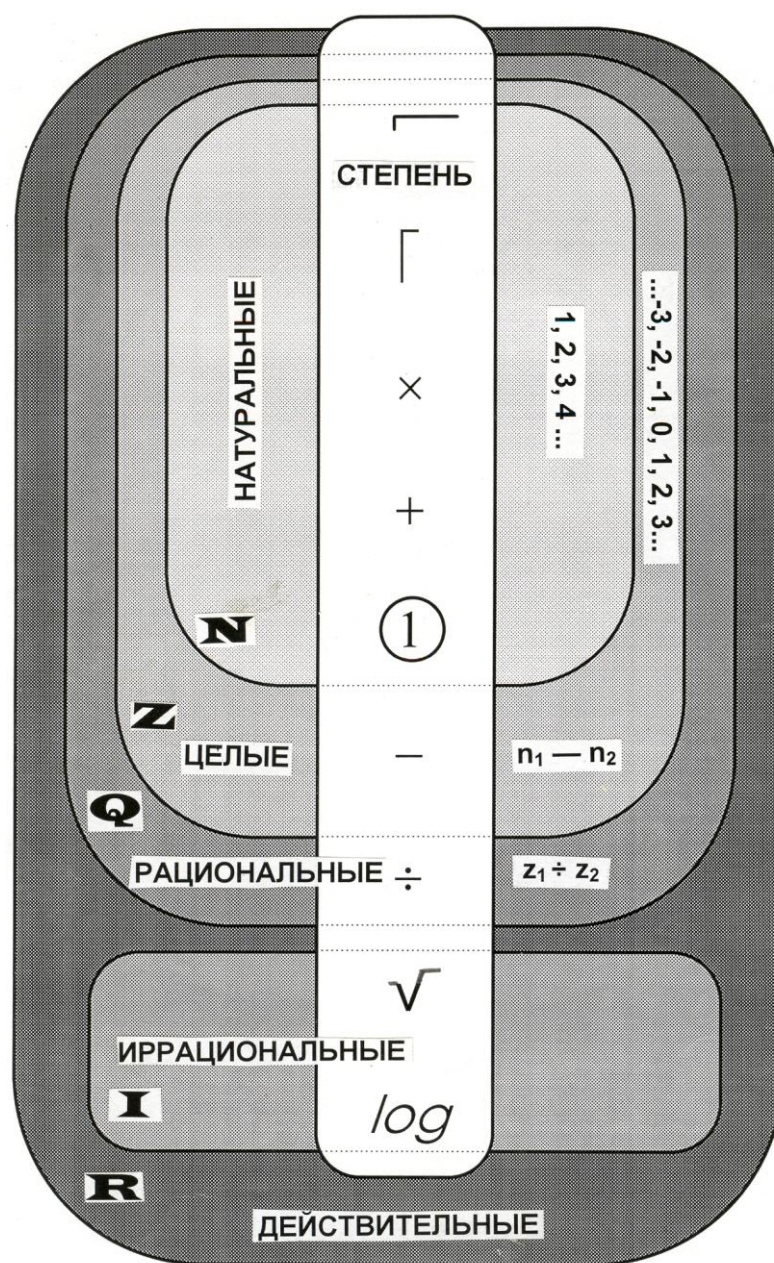


Рис. 37.

Фреймовый концепт по теме «Множества чисел» (разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

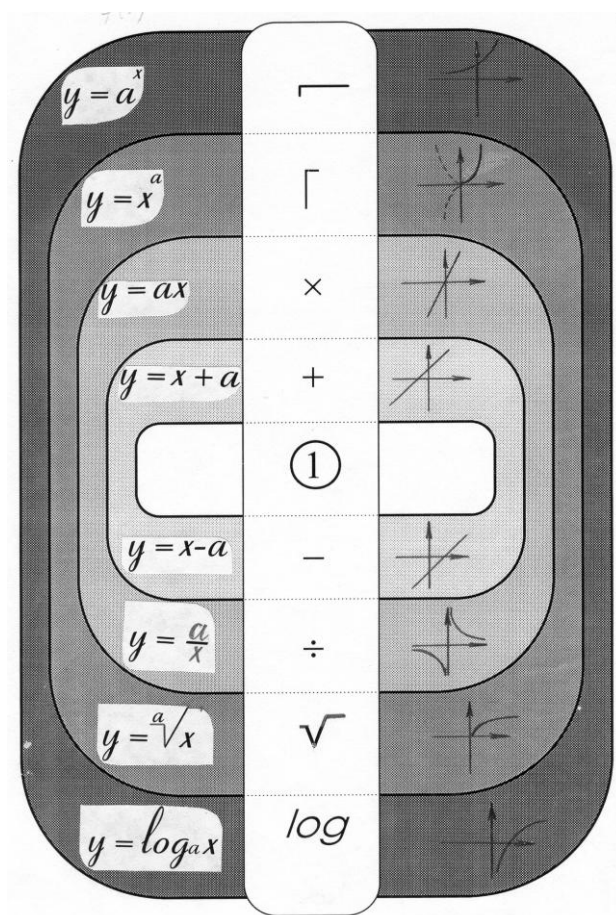


Рис. 38.

Фреймовый концепт по теме «Графики функций» (разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

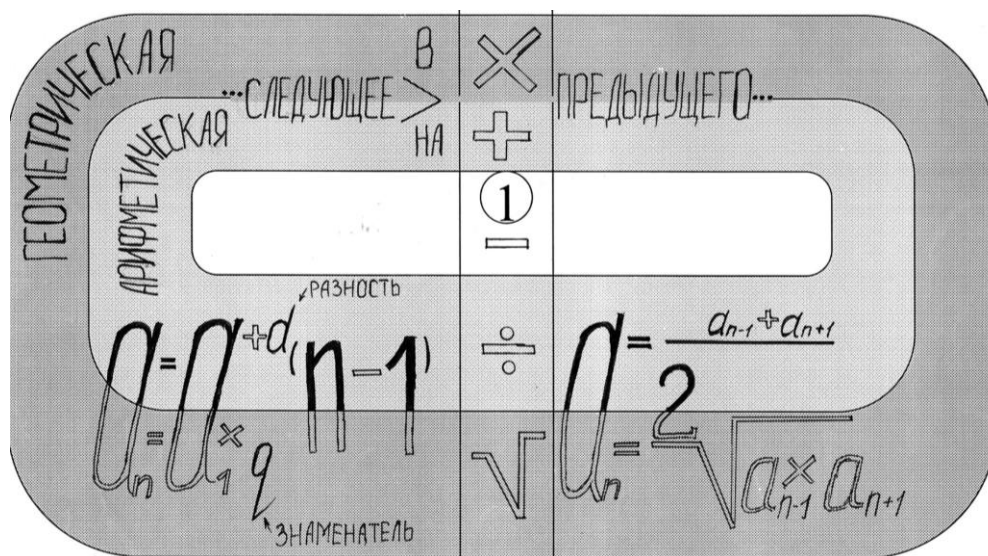


Рис. 39.

Фреймовый концепт по теме «Прогрессии» (разработка З.Г. Карелиной и А.А. Остапенко)

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. Валькова⁶³ 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 г. Москвы Е. Саяпиной карту сюжетной линии рассказа И.А. Бунина «Лёгкое дыхание»:

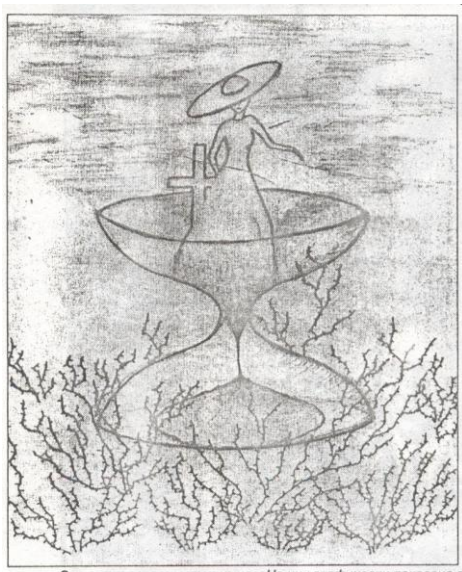


Рис. 40.

Когнитивная карта сюжетной линии рассказа И.А. Бунина «Лёгкое дыхание» (разработка Е. Саяпиной)

⁶³ Валькова В. Знал ли Штирлиц о НЛП. Как с помощью карт выучить двоечников // Учит. газета. – 2000. – № 5. – С. 18.

Из нашего опыта приведём две когнитивные карты, созданные учеником 11-го класса Б. Кузнецовым под руководством учителя Н.Г. Прохоровой по темам «Этапы наказания Раскольникова» (по Ф.М. Достоевскому) и «От доктора Старцеву к Ионычу» (по А.П. Чехову).

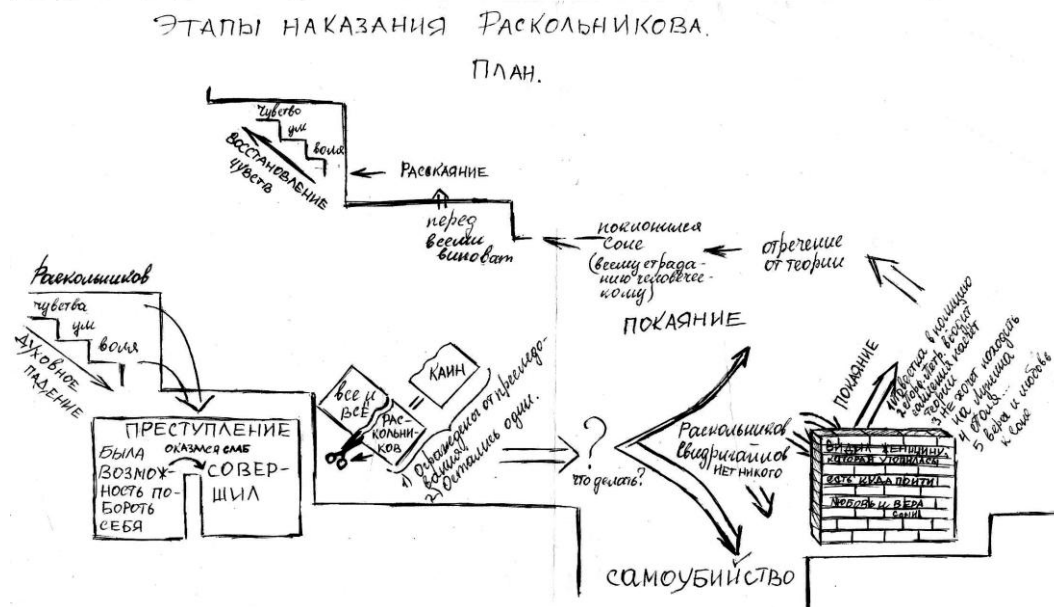


Рис.41.

Когнитивная карта «Этапы наказания Раскольникова» (разработка Б. Кузнецова под руководством Н.Г. Прохоровой)

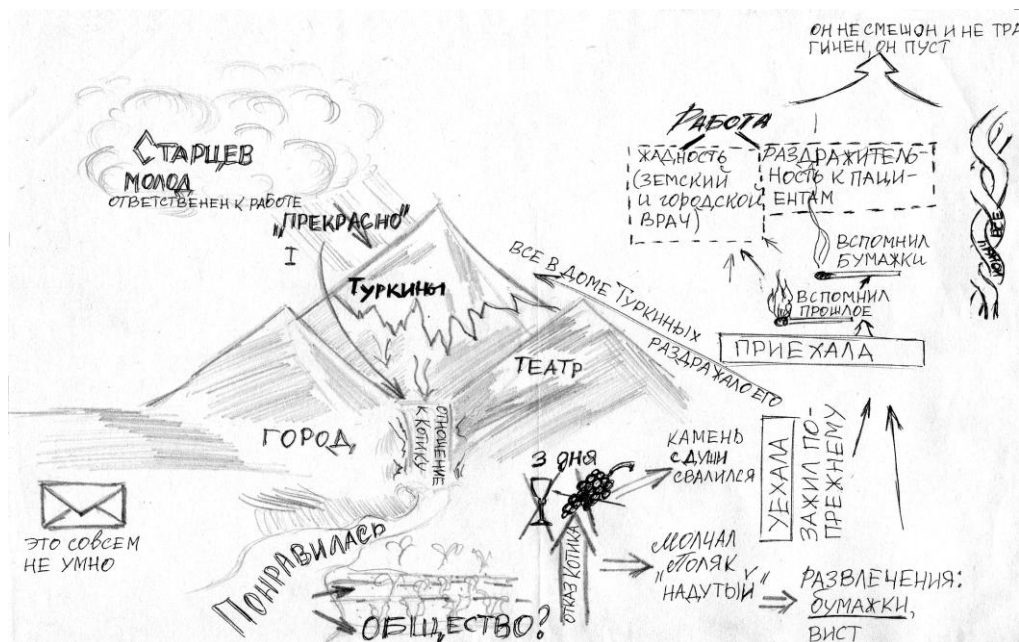


Рис. 42.

Когнитивная карта «От доктора Старцеву 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 на то, что «Карта памяти позволяет:

- запоминать информацию;
- воспроизводить информацию, даже если чтение и воспроизведение разорвано 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»⁶⁴.

Приведём пример карты памяти, созданной учениками Г.Н. Расторгуевой:

«Учащиеся 10 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 отчет в форме карты памяти»⁶⁵.

⁶⁴ Расторгуева Г. Н. Эффективный способ ведения записей как средство повышения учебных возможностей учащихся // http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=104361

⁶⁵ Там же.

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				опорно-узловые	голографические или фреймовые
							прямоугольные	вертикально-диагональные	горизонтально-диагональные			

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.

Таким образом, содержательная непрерывность образования может обеспечиваться посредством трехэтапного сгущения (кодирование, укрупнение, структурирование) учебной информации и её фиксирования в крупноблочные графические опоры, так как данный 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 объема данной работы.

1-ый этап Кодирование	Коды													
	ЗНАКОВЫЕ							РИСУНОЧНЫЕ						
	Буквенно-словесное				Логограммное			Пиктографическое			Цветовое			
	«Инициальные» аббревиатуры	Вставные аббревиатуры	Сложно- сокращённые слова	«Лигатуры»	«Вензели»	Цифро-числовые логограммы	Алгоритмические логограммы	Кванторные логограммы	«Хвостатые» логограммы		Иконические пиктограммы	Символические пиктограммы	Кроки	Основное
2-ой этап Укрупнение		Элисторы (УДЕ)												
		МНЕМОНИЧЕСКИЕ					ЛОГИЧЕСКИЕ							
		Метод размещения	Метод слов- вешалок	Метод ключевых фраз	Метод ключевых образов	Формула	Краткая запись	«Матрёшка»	Мини- матрицы					
Комбинированные элисторы														
3-ий этап Структурирование	Крупноблочные опоры (структуры)													
	блок- схемы	граф-схемы			логико-смысловые модели						когнитивные карты			
	логические	алгоритмические	многоугольные	типа «паучок»	типа «древо»	типа «здание»	одномерные или линейные	многомерные						
								таблично-матричные						
								прямоугольные	вертикально- диагональные	горизонтально- диагональные		опорно-узловые	голографические или фреймовые	