

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА

ШКОЛЬНЫЙ УКЛАД: ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

А.А. Остапенко

Храмовость и соборность как принципы организации школьного пространства

Побывав в одной из сверхкрупных городских школ, я вдруг понял, что *привык* к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу горящий камин, вокруг которого сидят школьники – то старшие, то младшие, а чаще вперемешку. А понял я это тогда, когда, открыв центральную дверь чужой школы, увидел железную решетку, закрытую изнутри на замок, и вопросительный взгляд дежурного сотрудника милиции в камуфляже. Я все понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами, а теперь еще и письма с порошками. Я даже не возмущаюсь, но все же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решетку, и, видимо, даже если в этой школе детей будут учить по тем же программам, по тем же учебникам и такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности этих двух школ будут *категорически разными*. «Детки в клетке» и дети у камина – это разные, как нынче модно говорить, парадигмы.

И.Д.Фрумин в своей книге «Тайны школы» заметил, что крикливая учительница, переходя на работу в другую школу, становится другой, ибо в новой школе быть сварливым *не принято*. Всем прекрасно известно, что в одних школах *принято* «законно» списывать на экзаменах, в других – нет, у одних учителей *принято* опаздывать на уроки, у других – нет. В чем же тут дело?

То, о чем мы сейчас говорим, никоим образом не входит в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых

блестяще прописала Н.В.Кузьмина. Согласно ее теории¹, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Схематически это изображено на рис. 1.

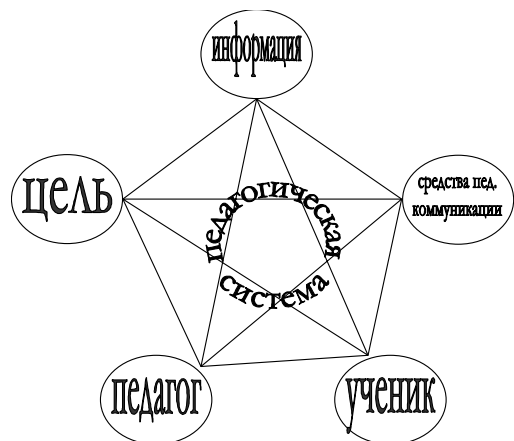


Рис. 1
Модель педагогической системы (по Н.В.Кузьминой)

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

Любая педагогическая система находится в некоем «вместилище» (пространстве, среде, контексте, укладе, фоне), которое влияет на саму систему, а может, зачастую является решающим в ее деятельности.

Для анализа этого «вместилища» воспользуемся мнением академика В.С.Мухиной о том, что «каждый отдельный человек, появившись на свет входит в заданные условия. <...> Ребенок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей».² По всей видимости, все эти миры иерархически связаны, целны, аются 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 приемы 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

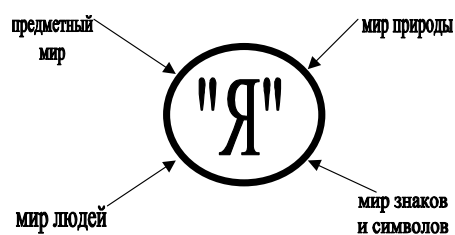


Рис. 2

¹ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980.

² Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. – 1997. - № 1. – С. 12.

внимания. <...> мысленная модель действительности, в *живом* мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных.»³

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

Мир природы и предметный мир, «тварь» и «утварь» составляют единую цельную предметно-пространственную среду (ППС). Она состоит как бы из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари», определяя вслед за В.И.Далем, тварь как «творенье, божеское создание», а утварь как «все движимое в жилище, в доме». Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворенное человеком. «Бог окликает человека как



Рис. 3

Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»⁴. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь»

и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь – это действительно живое (тварь), одушевленное, порожденное, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»⁵. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем 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 ее уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомнил «зеленый» класс во дворе школы В.А.Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творение). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью духовного

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

⁴ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. – М.: Прогресс, 1995. – С. 33.

⁵ Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: СамГПУ, 1998. – С. 58.

о=духо=творенного пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путем *пассивной* притирки, а путем *активного обживания*, персонализации. Наиболее активно о=своение происходит путем совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своем», 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. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнером ребенка по деятельности»⁶.

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 расслаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно договорились называть храмовым. Под храмовостью мы понимаем такой стил, предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен к его индивидуальности. Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»⁷, 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 и других элементов. При этом «стил требует известной полноты круга усло-

⁶ Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 353.

⁷ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. – СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. – С.299.

вий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»⁸.

Переходя к вопросу локальной субкультуры отношений (ЛСО), можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую – их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других – тихо ненавидят; в одной школе принято списывать, в другой – нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому – нет; к одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. Но большинство этих состояний, отношений и установок, на наш взгляд, являются производными от базисного формообразующего чувства *доверия/недоверия*, т.к. именно это чувство «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»⁹. Анкетный опрос около 750 учащихся трех образовательных учреждений (Азовский педлицей, экспериментальная школа № 16 пос. Ильского и Краснодарский машиностроительный техникум), проведенный осенью 2001 года совместно с Д.С.Ткач и И.Ф.Аметовым, подтверждает гипотезу В.П.Зинченко: 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. Мы не готовы утверждать, что первые два параметра (отношения и состояние) зависят от третьего – доверия/недоверия (может быть все три зависят от какого-то четвертого), но то, что эта связь есть, сомневаться не приходится, ибо разброс показателей составляет не более 4%.

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

⁸ Там же. – С.299-300.

⁹ Зинченко В.П. Цит. соч. – С. 89-90.

¹⁰ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. – 2001. - № 7. – С. 9.

¹¹ Хоружий С.С. Диалог безмолвия. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. - С. 137.

Типы общественных отношений блестяще прописаны С.А. Франком¹². Общества могут быть механическим и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договора, регламенты, законы, устав и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых – *внутренние*, основанные на любви и доверии. Последние отношения С.А. Франк и называет «соборными». Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие¹³. 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 внутренне органической локальной субкультуры отношений школы мы считаем принцип соборности.

Говоря о **знаково-символьной реальности** (ЗСР), рискнем предположить, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» (ППС и ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак $\dagger$, одни увидят в нем 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 подается знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами.»¹⁴ *Знаково-символьная* реальность – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены смыслом. *Знаково-символьная* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто ее создает или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие.

¹² Франк С.А. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

¹³ 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.

¹⁴ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. – Париж: YMCA-Press, 1927. – С. 88.

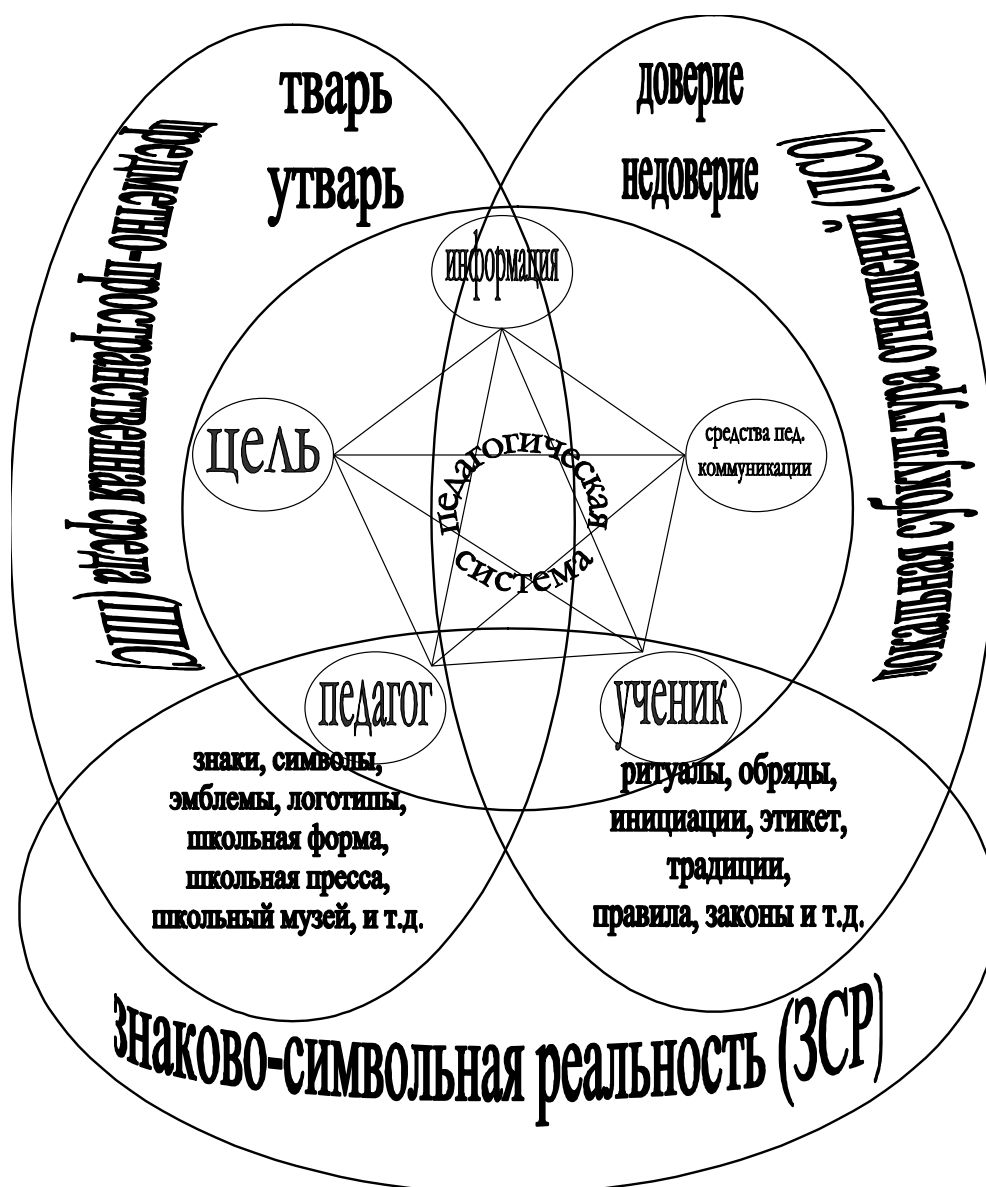


Рис. 4

«Это – стул, на нем сидят», и этот стул превращается в «стул, за которым сидел...» Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, etc.), а, с другой стороны, 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 мертвой. (Я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

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

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

И устроен этот уклад должен быть, на наш взгляд, на принципах храмовости и соборности, способствующих раскрытию внутренней свободы человека и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют образованию ребенка как процессу восстановления в нем (в том числе и его свободной волей) образа Божия.

Вечность и ритмичность как принципы организации школьного времени

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 становиться его хозяином. Разберемся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «воспитание событиями» и «воспитание мероприятий».

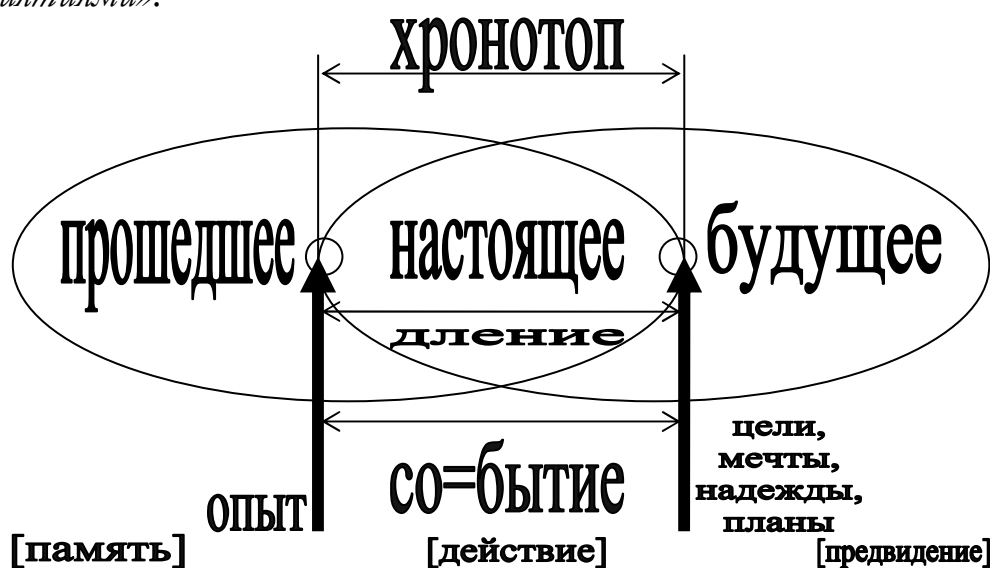


рис. 5

Человек живет одновременно в трех «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*), идет к поставленной **цели** (*будущее*). Проиллюстрируем данную мысль (см. рис. 5).

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами* наполнена **со=бытиями**, которые и являются, по большому счету, элементарными единицами вечности. Событие – *явление настоящее* (а не «понарошечное») и *явление настоящего*. Оно обладает свойством *длиться* в настоящем. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Таковую элементарную единицу вечности А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, о. Павел Флоренский, а позже и В.П. Зинченко называли термином «**хронотоп**». Хронотоп *наполнен*, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой стороны, *целями и мечтами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»¹⁵. Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено событиями*, так как главный признак события – это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также и *целями и мечтами будущего*. Человек без цели, без мечты пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а стало быть он не накапливает мудрости и опыта. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»¹⁶.

И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь либо заполняется бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда хронотоп уменьшается до нуля и модель времени жизни выглядит так:

¹⁵ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. – 2002. - № 3. – С. 32.

¹⁶ Там же. – С. 41.



В этом случае жизнь человека описывается общеизвестной формулой: «Есть только миг между прошлым и будущим, именно он называется жизнь». Говоря о педагогике, в этом случае «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы ребёнком, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а, как уже говорилось, навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение.

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** причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

* * *

Образовательный процесс есть процесс *периодический*. **Образовательным** (учебным) **периодом** ($T_{\text{обр}}$) можно считать «*промежуток времени, в течение которого достигаются определенные цели*»¹⁷. Другими словами, 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

¹⁷ Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — С. 111.

начала следующего периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным**, а может быть **дискретным**.

Говоря о периодичности процесса, имеет смысл сказать о его ритмике и метрике. Что касается ритмики образовательного процесса, то эта проблема в педагогике обозначалась неоднократно, но до реальных исследований этого вопроса так и не дошло. Обозначим некоторые крайние во времени точки постановки этой проблемы. С одной стороны, еще в середине 30-х годов отец Василий Зеньковский писал о том, что «развитие ритма <...> имеет огромное духовное и воспитательное значение»¹⁸ и даже выделил маленький подпараграф в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»¹⁹. С другой стороны, в 1999 году в одном из своих последних исследований И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»²⁰. Но, как правило, дальше обозначения проблемы дело не идет, во всяком случае подобные исследования нам не известны.

Попробуем сформулировать **гипотезы** будущего масштабного исследования. Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система является системой сложной. В связи с этим совершенно логично предположить, что *педагогические системы подчиняются законам синергетики*. В сложной системе работает «механизм ритмической смены состояний»²¹. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»²². Неискушенному в естественных науках читателю напомним, что под *состоянием устойчивости* (устойчивого равновесия) понимается состояние, при котором система при попытке вывести ее из этого состояния самопроизвольно в нее возвращается. Примером может служить «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он все равно скатывается в ямку. Условно обозначим это состояние рисунком 7:

¹⁸ Зеньковский В.В. Педагогика. – М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. – С. 100.

¹⁹ Там же. – С. 101.

²⁰ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 166.

²¹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 17.

²² Там же.

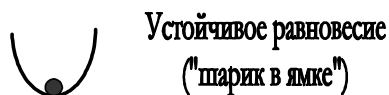


Рис. 7

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



Рис. 8

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

Вернемся в термины педагогики. Образовательный процесс, являясь периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы (в смысле Н.В. Кузьминой).

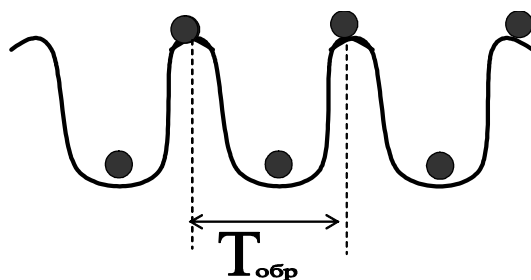


Рис. 9

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

Как мы уже указывали, момент определения новой цели может следовать (собственно говоря, совпадать) непосредственно за моментом достижения прежней цели. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Такому процессу соответствует рисунок 9. Если между указанными моментами есть временной раз-

рыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным** (см. рис. 10), а состояние педагогической системы в промежутки перерыва можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»).

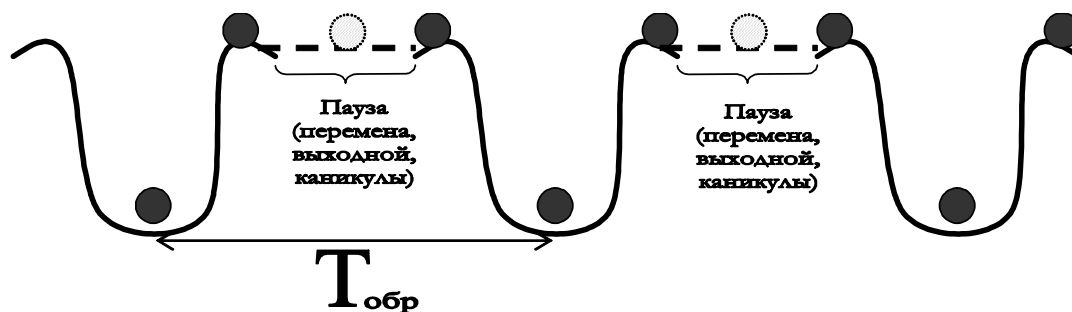


Рис. 10

Именно в такие моменты разрыв сплошного процесса образования (как совершенствования ума, нрава, воли) происходит по простой 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 идет речь (см. рис. 11), ибо *состояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития* («налево пойдешь..., направо пойдешь..., прямо пойдешь...»).

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

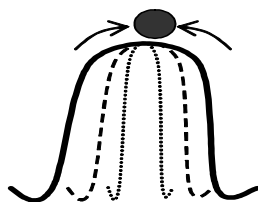


Рис. 11

И, наоборот, в состоянии устойчивости, когда образовательный процесс идет ровно и уверенно («телега» образования попала в колею) к поставленной цели, любые внешние влияния (даже достаточно сильные) чаще всего будут тщетными (не перебивай поставленную цель другой!). Таким образом, *внешние педагогические воздейст-*

вия в разные моменты образовательного периода имеют разный уровень эффективности влияния на педагогическую систему. Педагог гораздо более влиятелен на ученика в момент достижения выбора цели, а не во время, когда ученик увлеченно решает получающуюся задачу. В этом состоит суть **второй** выдвигаемой нами **гипотезы**. Такое свойство по разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образовательного процесса, на наш взгляд, имманентно самому образовательному процессу. Развивающаяся педагогическая система имеет внутренне присущее ей свойство легко поддаваться внешнему влиянию в моменты неустойчивости (рис. 12) и, соответственно, пути ее будущего развития носят вероятностный характер (либо туда, либо сюда). В этом, видимо, и кроется тайна неудавшегося урока в 5^б классе, когда уроком раньше в 5^а при изучении той же темы все удалось блестяще.

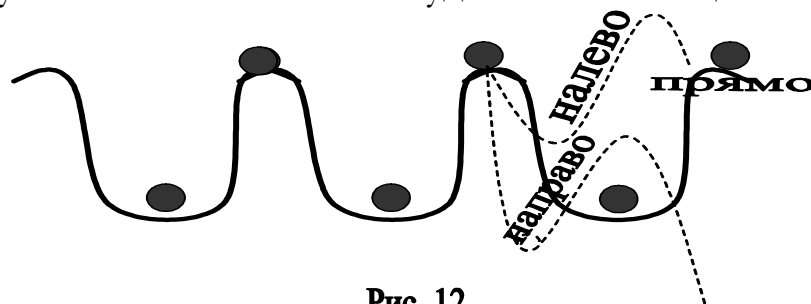


Рис. 12

А вся беда в том, что школа — не плохой театр, где можно точь-в-точь повторять один и тот же спектакль для разных зрителей и иметь равный успех. Школа имеет сотни скрытых факторов (*hidden curriculum*), от которых зависит туда или сюда «скатится шарик» образовательного процесса, ибо «зритель» в этом процессе не пассивен.

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

Рискнем предположить (и это **третья гипотеза**), что 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.

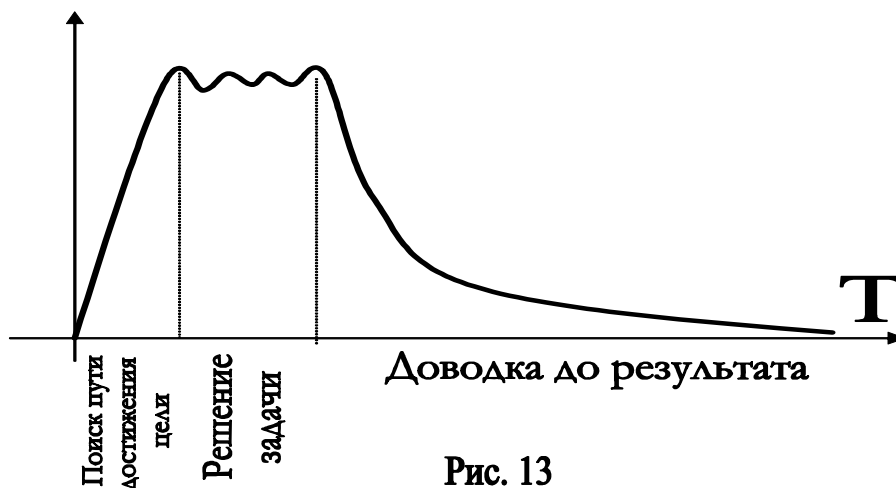


Рис. 13

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 является единицей образовательного процесса, подобно тому, как стопа является единицей длительности стиха или такт — единицей 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»²³. Поскольку законы музыкальной теории, видимо, даны Богом, согласимся с отцом Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчиненность ритму означает включенность в духовную жизнь»²⁴.

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

«Мелодия» образовательного процесса (чередование устойчивых и неустойчивых состояний) протекает в условиях внешних рамок времени этого процесса (расписание звонков, недельный гра-

²³ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983. — С. 130.

²⁴ Зеньковский В.В. Педагогика. — М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. — С. 100.

фик занятий, график каникул и т.д.), причем эти рамки, как правило, никоим образом не учитывают внутреннюю структуру процесса (учитель подстраивается к режиму звонков, а не наоборот). Другими словами на мелодию процесса накладывается каркас расписания.

Таким образом, **задача** сводится к выявлению условий *совмещения внешней ритмики образовательного процесса* (режим звонков, выходных, каникул) *с внутренней* (чередование устойчивых и неустойчивых положений – «цель – процесс – результат»). И это *совмещение будет продуктивным в том случае если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса* (и это **четвертая гипотеза**). 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 должно быть 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, планерка 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 14).



Рис. 14

Вспомним эффект К.Левина и Б.В. Зейгарник для незавершенных задач: «Всякая мотивация, направленная на выполнение задач, создает у субъекта состояние напряжения, которое сохраняется до завершения задачи. Поэтому если выполнение задачи прерывается до ее завершения, система напряжения продолжает сохраняться, об-

служивая, таким образом, устойчивость относящихся к задаче мнемонических следов»²⁵.

В случае «ухода в паузу» после постановки цели, по-видимому, включаются механизмы подсознания, удерживающие психическую установку незавершенной задачи (вспомним 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 гимн):



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

ДОВЕРИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОКАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЕ

И.Ф. Аметов

Уклад учебного заведения составляют локальная субкультура отношений (учащиеся и учителя) и предметно-пространственная среда, состоящая из природных и рукотворных элементов (рис. 15). Отношения между учителем и учеником представляют собой широкий спектр состояний, социальных установок, ценностей. Большинство этих состояний, установок и ценностей, на наш взгляд, являются производными от базисного формообразующего педагогического явления доверия/недоверия, т.к. именно оно способно по-

²⁵ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.4 Психология памяти. – М.: Прогресс, 1973 – С. 276.

рождать отношения к школе (от любви до ненависти), социальную установку на школу (от приятия до отторжения), состояние в школе (от комфорта до страха).

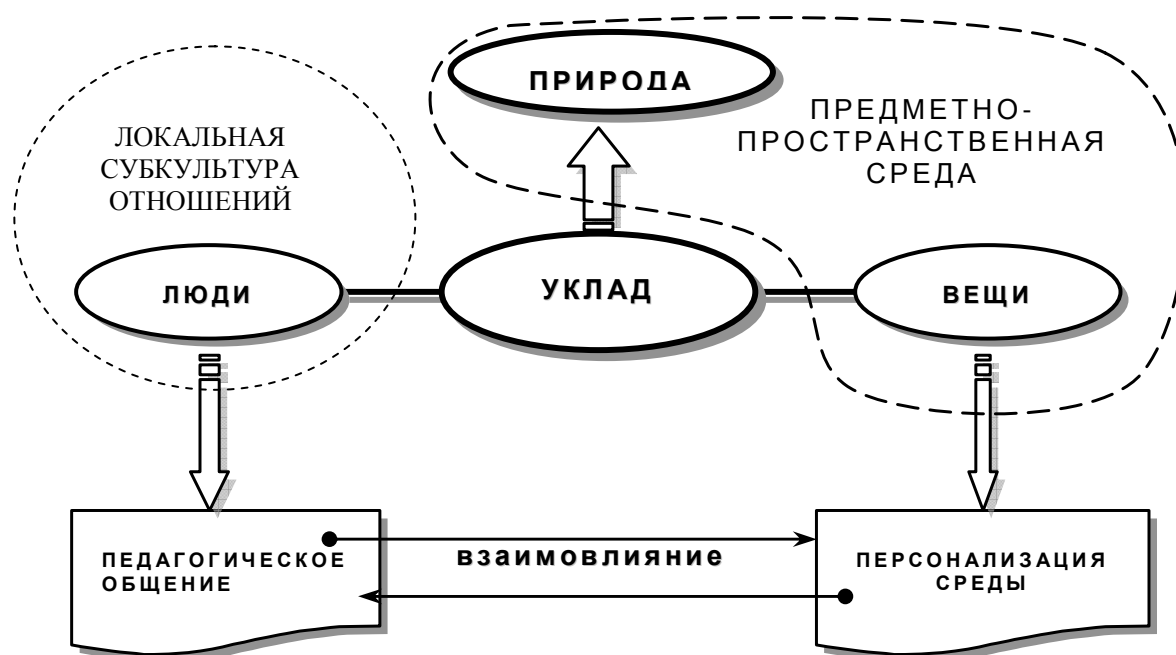


Рис. 15. Совокупность условий уклада образовательного учреждения

Нами раскрывается диалектическая взаимосвязь между доверительными отношениями в педагогике и педагогической предметно-пространственной средой. Известно, что педагогика невозможна без общения. Доверительное общение – необходимое условие развития личности, приобщения её к обществу, выработки адекватного отношения её к миру и к самой себе. Оно обладает способностью воздействовать на отношение к событиям в окружающем мире. Доверительное общение в значительной мере влияет на мировоззрение, нравственные убеждения, предполагает высокий нравственный уровень и эмоциональную близость.

Доверие в педагогическом общении имеет особую значимость, обусловленную задачами и ролью образовательного и воспитательного процесса, являющегося своего рода мостом по вхождению в мир нового человека. Ключевой задачей гуманистически ориентированной педагогики является формирование личности, умеющей доверять себе, окружающим людям и миру в целом. Полноценное решение этой задачи невозможно без формирования

отношений доверия в рамках образовательного учреждения. На динамику этого процесса могут влиять различные факторы, выявление которых позволяет сделать исследуемый процесс управляемым.

Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в предметно-пространственной среде, персонализированной и обжитой им. Термин «персонализация» понимается нами как процесс создания «своей» территории, который заключается с одной стороны, в освоении устройства и способов функционирования окружающей среды, а с другой – оформление и структурирование её в соответствии с личностными потребностями, вкусами и интересами человека. Окружающий нас мир состоит из различных предметов. Эти предметы взаимодействуют между собой, образуя те или иные события. Являясь участниками этих событий, общаясь с предметами (вещами), мы начинаем доверять им, как самим себе.

Помимо предметных источников, у доверия имеются и источники природные. Поэтому, говоря о предметно-пространственной среде учебного заведения как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного приближения учебного заведения и природы; с другой, следует помнить, что предметно-пространственная среда обживается, осваивается и становится частью пространства школы. Но освоение происходит не путём пассивной притирки, а путём активного обживания, персонализации.

Наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания локальных комфортных пространств, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве учебного заведения, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. В противном случае учебное заведение становится «чужим», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Предметная среда, которая как бы обживается и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности.

Следует отметить, что доверие как внутренний регулятор отношений между педагогом и учеником есть существенное условие формирования «органической (гармонической)» (С.Л. Франк), гуманистически ориентированной педагогической системы, в результате

чего образуется равновесие между «Я» и «Мы», между личностью и коллективом (рис 16).

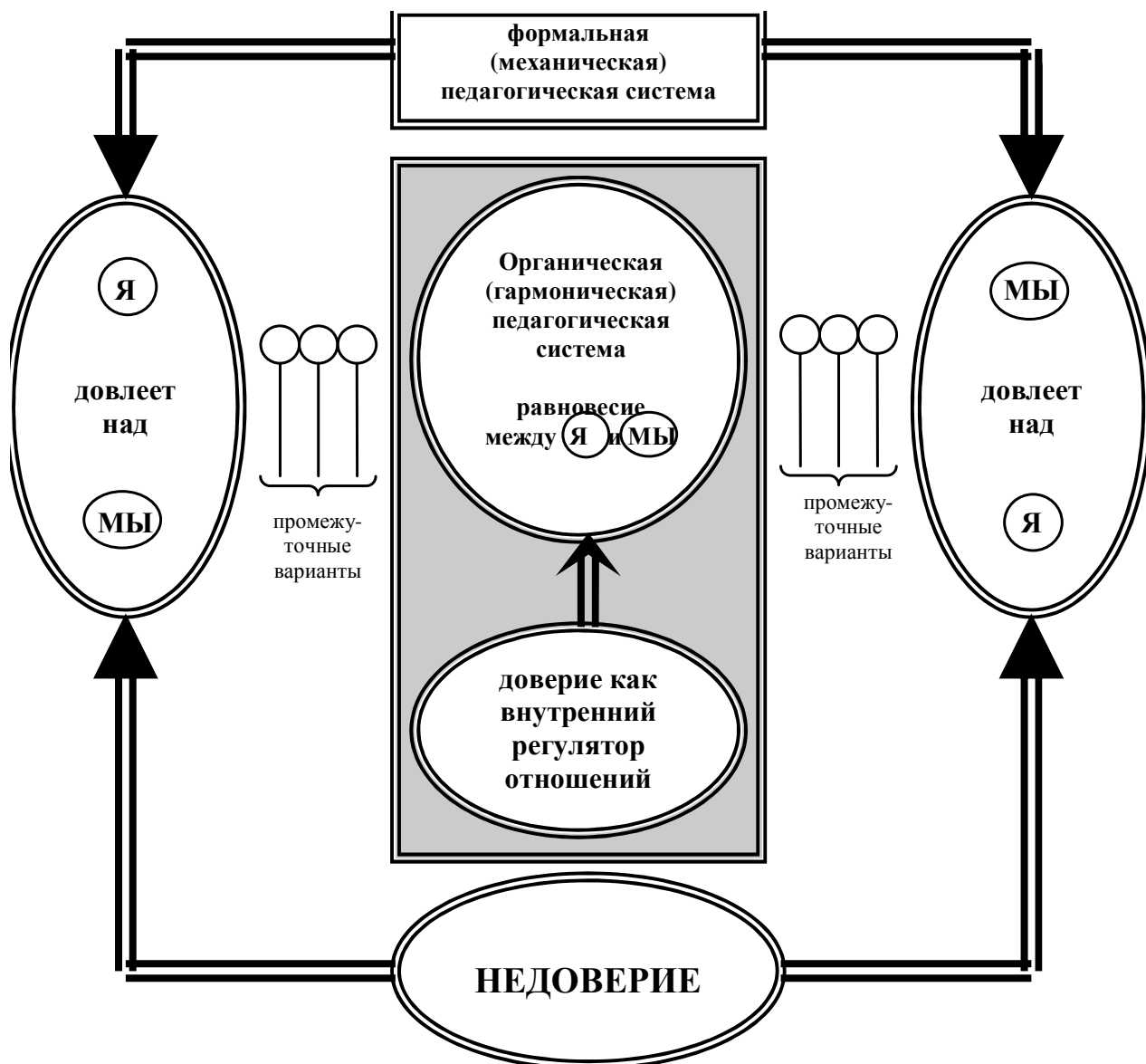


Рис. 16. Варианты органических и механических педагогических систем, базирующихся на доверии или недоверии. (на основании теории С.Л.Франка)

Отношение личности к воздействиям со стороны группы опосредовано ценностями и идеалами, выработанными в ходе совместной деятельности коллектива. Сознательная солидарность с ценностями и задачами коллектива и учёт коллективом интересов и ценностей личности снимает противоречие между частью и целым, между «Я» и «Мы».

Можно выделить две «неравновесные «ситуации» в условиях отсутствия доверия в системе «педагог – ученик», вследствие которых формируется взаимное отчуждение «Я» и «Мы». Первый вид дисгармонии между «Я» и «Мы» порождает договорные отношения педагога и ученика по принципу «если ты сделаешь это, то...». В этом случае у ученика формируется установка на индивидуализм без учёта общих интересов группы. Другой вид дисгармонии порождает крайнюю формализацию отношений, их детальное регламентирование сверху (уставом, распорядком и т.д.) и означает, в конечном счёте, господство «Мы» над «Я» без учётов интересов личности ученика. Указанные типы отношений имеют место преимущественно в педагогических системах, которые можно охарактеризовать как «формальные (механические)» (С.Л. Франк).



Рис. 17. Обратная связь между учителем и учеником, образующая атмосферу доверия/недоверия

Открытая позиция участников образовательного процесса в общении преобразует его в форму диалога, где отсутствует страх, открыть партнёру собственное мнение, свою позицию, свои чувства, оценки, раздумья и сомнения. Такая форма общения – это способ предложить воспитаннику доверительность.

Открытость воспитателя, на наш взгляд, развивает климат доверия и атмосферу безопасности, что предполагает готовность заявить о собственной позиции, умение воспринять позицию воспитанника, умение выслушать собеседника.

Таким образом, свобода в общении и в отношениях между педагогом и учеником способствует возникновению между ними доверия. Недоверие же, напротив, приводит в состояние страха, страха быть обманутым, который безраздельно владеет человеком, отравляет его восприятие, «редактируя» его общение. Указанные положения отражены на рисунке 17, на котором, изображена спираль, каждый виток которой – этап восхождения от диалога к вершине доверия и, наоборот - от недоверия к конфронтации.

* * *

Данные модели доверительных отношений были реализованы в Азовском государственном педагогическом лицее и 16-ой экспериментальной школе посёлка Ильского Северского района.