

Не соответствует ли требованиям настоящего времени
какая-то иная система образования?

Дистервег

Контексты и подтексты образования

5-6(29-30) 2006

Новые ценности образования New Educational Values

Контексты и подтексты образования Contexts and Subtexts of Education 2006, выпуск 5-6 (28-29)

Главный редактор Ната Крылова

Зам. главного редактора Екатерина Александрова

Корректор Татьяна Подгорная

Вёрстка — Денис Певчев

Редакционная коллегия: Е.О. Галицких, И.Д. Демакова,
М.М. Князева, С.Д. Поляков, В.И. Слободчиков, А.М. Цирульников

Учредители ежеквартального научно-методического журнала:

МОО «Школа и демократия»,

Н.Б. Крылова

Зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и
средств массовых коммуникаций 17 июня 2002 г. Свидетельство о регистрации
ПИ № 77-112888

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакции.

*Рукописи не возвращаются. Редакция имеет право на внесение редакционной
правки и сокращение представленных материалов.*

При перепечатке материалов ссылка на сборник

«Новые ценности образования» обязательна.

Все права защищены.

Адрес редакции:

105484, Москва, Сиреневый бульвар, д. 58-а

НПО «Школа самоопределения»

Телефон: (495) 461-06-23

Факс: (095) 461-08-45

E-mail: school734@yandex.ru

Сайт: nev.h1.ru

© Новые ценности образования

© Н.Б. Крылова

1. Пространства современного образования

А.Г.Асмолов

Образование как ценностное полагание
сотрудничества и свободного развития личности5

И.А.Колесникова

О парадоксальности контекста современного образования 11

В.П.Бедерханова, М.А.Мазниченко

Воспитание и миф: контексты и подтексты25

А.Н.Кимберг

Контекст и личностное знание34

А.М.Сидоркин

Факультет ненужных вещей:
смысл и основная проблема образования43

С.Д.Поляков

О социальном контексте организации воспитания48

Т.А.Ромм

Смыслы социальности в пространстве воспитания54

Алексий Касатиков

Способы задания общего контекста педагогической системы.....62

Н.Б.Крылова

Контексты как отражения условий и смыслов70

2. Скрытое содержание образования

И.Д.Фрумин

Скрытое содержание — новая исследовательская программа84

А.Н.Тубельский

Скрытое содержание образования и уклад школьной жизни87

И.Д.Демакова

О скрытых ресурсах гуманизации пространства детства97

А.А.Остапенко

Hidden curriculum как подтекст педагогической системы103

Е.В.Титова

Проблема результативности и эффективности воспитания
в контексте прагматического подхода114

Д.Б.Бережнова

Педагогические возможности фонового знания
в организации культурного контекста образования126

В.К.Игнатович

Педагогические условия
личностного самоопределения старшеклассников132

Ю.Н.Синицын

Межличностные аспекты
деятельности образовательного учреждения141

посредственный диалог с детьми как живая уникальная личность. Высшего уровня такого понимания достигает экзистенциальная феноменология, которая пытается постичь основы переживания личностью своего мира и самое себя. Смысл этого метода не в описании педагогом частных переживаний ребенка, но в исследовании его частных переживаний в контексте его бытия-в-мире.

В книге «Введение в философию образования» Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский отмечают, что понимать — значит разместить объект в контексте мировосприятия, сложившегося у человека к этому моменту, разместить объект в его контексте. Контекстом в процессе понимания ребенка выступает пространство детства.

Опыт показывает, что в исследовании внутреннего мира ребенка главное условие успеха — готовность педагога идти навстречу человеку. Искусство понимания в данном случае требует от педагога связывания поступков детей со способами их переживания. В этом случае основным методом понимания становится **эмпатия**, а точнее, эмпатическое понимание и слушание — методы, обладающие огромным потенциалом, самые тонкие и сложные способы познания, необходимые в ситуации непосредственного контакта педагога и ребенка. Наиболее яркое описание «полноценной эмпатии» принадлежит К. Роджерсу, который анализировал ее как многогранный процесс. Он включает «вхождение в личностный мир другого и пребывание в нем «как дома», постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого, как временную жизнь в другой жизни, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения, частое обращение к другому человеку для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам.

Таким образом, понимание можно рассмотреть как требующее больших усилий умственное овладение объектом, которое позволяет педагогу видеть каждого ребенка в его взаимосвязях с другими людьми. Необходимо подчеркнуть условность понимания, ибо оно неотделимо от познающего субъекта и потому может оказаться обманчивым, ибо исследователь всегда имеет дело со своей версией внешнего мира, а не с ним самим.

Литература

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Изд. корпорация «Логос», 2000.
2. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. — СПб.: С.-Петербург. общество Я.Корчака, 1999.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М.: Смысл, 1999.
4. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. — М.: Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1994.

5. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис. канд. пед. наук. — М, 1998.

Hidden curriculum (скрытая педагогическая реальность) как подтекст педагогической системы

А.А. Остапенко, докт. пед. наук,
доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики
высшего образования Кубанского госуниверситета

Структура «скрытой» педагогической реальности

Квалифицированным развитием теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, на наш взгляд, является доминантно-контекстный подход, предложенный А.А. Касатиковым⁵². Его суть состоит в том, что автор, опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы разделил на системообразующий (доминанта) и периферийные. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. «Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит и вся полнота информации системы»⁵³. Очевидно, что доминантой педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обуславливает иерархию элементов системы. «Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, т.е. комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей»⁵⁴.

Особую роль в педагогической системе, по мнению А.А. Касатикова, играет её *граница*. «Требование наличия границы системы обозначает, фактически обязательность для существования системы *области недопустимого, запретного*. Если объект не имеет области запретного, заповедного, то по определению он не может быть системой»⁵⁵. А.А. Касатиков определил, что компонентами любой педагогической системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*.

⁵² Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. — 2006. - № 2. — С. 14-19.

⁵³ Касатиков А.А. Концентрированное обучение педагогов в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2006.

⁵⁴ Там же.

⁵⁵ Там же.

Изобразим их в виде схемы, взяв за основу схему Н.В.Кузьминой, назвав **явными элементами педагогической системы** (см. рис.1).

Эффективность педагогической системы зависит не только от **явных элементов**, 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»⁵⁶. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А.Сухомлинский определяет его как «фон»⁵⁷, И.Д.Фрумин склоняется к термину «контекст»⁵⁸, А.Н.Тубельский вводит понятие «уклад»⁵⁹. На наш взгляд, совокупность **скрытых факторов** корректно назвать **подтекстом педагогической системы**. «Подтекст — скрытый <...> смысл, который восстанавливается на основе контекста с учётом ситуации»⁶⁰.

Для анализа **подтекста** как некоего «вместилища» педагогической системы воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С.Мухиной. 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»⁶¹. «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»⁶².

Правомерно вслед за В.И.Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования

⁵⁶ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. — С. 32.

⁵⁷ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. — М.: Провещение, 1982. — С. 138.

⁵⁸ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. — С. 15.

⁵⁹ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. — 2000. — № 1. — С. 57.

⁶⁰ Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. — М.: Сов. энциклопедия, 1991. — С. 165.

⁶¹ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. — 1997. — № 1. — С. 12.

⁶² Мухина В.С. Близнецы. — М.: Народное образование, 1997. — С. 571.

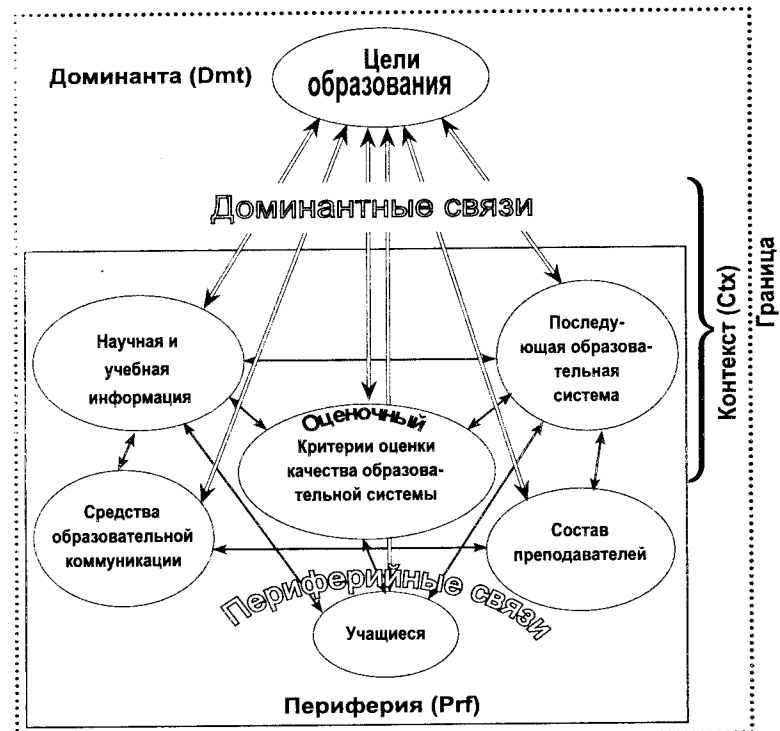


Рис. 1. Уточнённая схема педагогической системы Н.В.Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода А.А.Касатикова

и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»⁶³. Ещё ранее термин введён В.И.Несмеловым в виде «субъективная действительность»⁶⁴ (см. рис.2).

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

⁶³ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. — М., 1994. — С. 5.

⁶⁴ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. — Казань: Изд. императорского университета, 1898. — С.29.

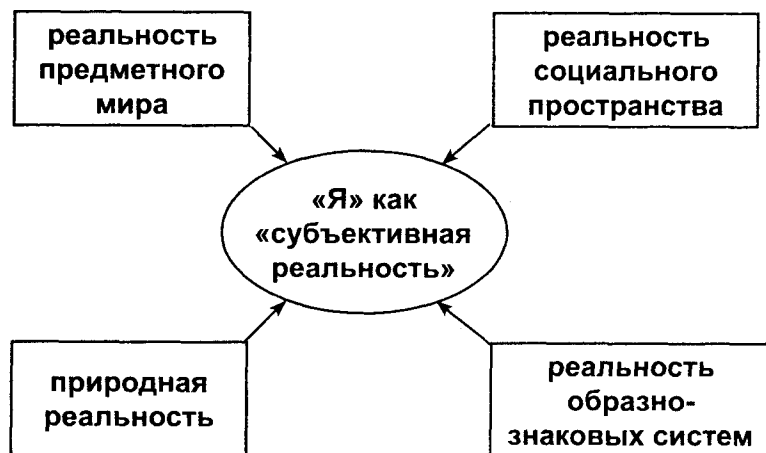


Рис. 2. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

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»⁶⁵. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в единый *подтекст* педагогической системы, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём (вслед за З.И. Рябикиной) «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»⁶⁶.

Педагогическая система как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они являются тем самым *подтекстом*, который 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) или *укладом*. А реальность образно-знаковых систем назовём *знаково-символь-*

⁶⁵ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-образительных произведениях. — М.: Прогресс, 1993. — С.3-5..

⁶⁶ 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.

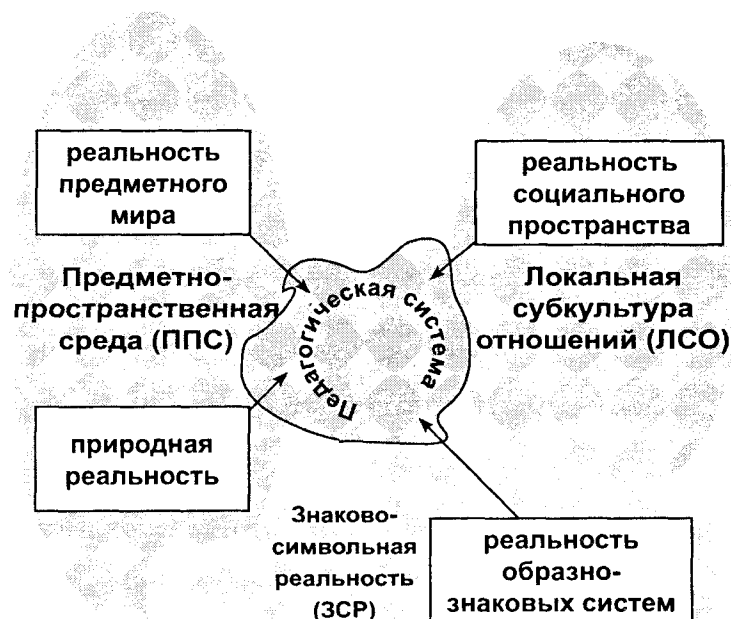


Рис. 3. Структура подтекста педагогической системы.

ной 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 (см. рис.3).

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

Предметно-пространственная среда школы

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»⁶⁷, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»⁶⁸. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»⁶⁹. Человек

⁶⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С. 733.

⁶⁸ Там же. — С. 1090.

⁶⁹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. — М.: Прогресс, 1995. — С. 33.

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»⁷⁰. 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 происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

Наиболее активно о=своение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём» 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»⁷¹.

Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»⁷². 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.

М.Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное от-

⁷⁰ Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — С. 58.

⁷¹ Зинченко В.П. Образ и деятельность. — М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 353.

⁷² Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. — N.Y., 1977. — P. 102.

ношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»⁷³. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм **персонализированной среды (ПС)**, необходимы «некоторые исходные разделения:

— 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.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»⁷⁴.

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. Стиль, 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»⁷⁵, 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»⁷⁶.

⁷³ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 72.

⁷⁴ Там же. — С. 95-96.

⁷⁵ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. — СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. — С.299.

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

Локальная субкультура отношений школы или школьный уклад

Вторым элементом подтекста педагогической системы можно считать широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других тихо ненавидят; в одной школе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Укладом школы или школьным укладом разумно считать локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе. В.И.Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»⁷⁷, а С.И.Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁷⁸. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее называли *подтекстом педагогической системы*.

Школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁷⁹.

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»⁸⁰. 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»⁸¹, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁸².

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 е «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 «Братия 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».

⁸⁰ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. — С. 6.

⁸¹ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. — М.: Инноватор, 1995. — С.16.

⁸² Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. — Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. — М.: Бонфи, 2002. — С. 9.

⁷⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С. 981.

⁷⁸ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Госиздат, 1952. — С. 767.

⁷⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.

• Третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

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»⁸³. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммунотарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁸⁴.

Знаково-символьная реальность 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 †, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А.Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»⁸⁵. **Знаково-символьная реальность** — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. **Знаково-символьная реальность**, которой «обращается» 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).

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.).

«Миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать **подтекстом**. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя включает как элементы 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. Этот фактор — условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма (см. рис.4).

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.

⁸³ Трубецкой С.Н. Соч. — М.: Мысль, 1994. — С. 498.

⁸⁴ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. — С. 188.

⁸⁵ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. — Париж: YMCA-Press, 1927. — С. 88.



Рис. 4. Структура подтекста педагогической системы

Проблема результативности и эффективности воспитания в контексте праксеологического подхода

Е.В.Титова,

докт.пед.наук, профессор, Санкт-Петербург

К настоящему моменту сложилась научно-исследовательская концепция, представляющая собой логически взаимосвязанные идеи и положения, выступающие ориентирами и параметрами развития теории и практики воспитания. Методологическую основу концепции составляет **праксеологический подход**, предполагающий рассмотрение человеческой деятельности (в данном случае — педагогической) с точки зрения оптимальности ее осуществления, качества и последс-