Андрей Остапенко

Педагогика разумного баланса

Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем

LAP LAMBERT Academic Publishing

Андрей Остапенко
Педагогика разумного баланса

Андрей Остапенко

Педагогика разумного баланса

Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/ only for Germany)
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen **Nationalbibliografie;** detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.
Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen Warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8433-0087-2

Только для России и стран СНГ
Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу http://dnb.d-nb.de.
Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com
Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8433-0087-2

АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2010 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2010

Содержание

Преамбула. Педагогическая реальность и её многомерность 9

Часть первая. Теории и концепции моделирования педагогической реальности 23

1.1. Идея многомерности в педагогике 23

1.1.1. Многомерные дидактические модели В.Э. Штейнберга как инструмент описания педагогической реальности 23

1.1.2. Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна 28

1.1.3. Типология личности А.М. Кушнира 43

1.1.4. Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной 46

1.1.5. Многокомпонентная модель педагогической системы Н.В. Кузьминой и её роль в создании многомерных прикладных педагогических моделей 50

1.1.6. Многокомпонентная модель педагогического мастерства учителя И.А. Зязюна и Н.Н. Тарасевич 64

1.2. Антиномизм как методологическая идея, обеспечивающая полноту педагогической реальности 70

1.2.1. Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса 70

1.2.2. Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова 81

1.2.3. Концепция интедиффии (интеграции + дифференциации) В.Ф. Моргуна 88

1.2.4. Принцип динамического баланса в педагогике. Исследование П.В. Скулова 94

1.3. Матричная модель многомерной педагогической реальности, основанная на методологии антиномизма 98

Часть вторая. Антиномичное моделирование педагогической реальности на основе принципа разумного баланса 101

2.1. Аксиоматика исследования. Цели и стратегии образования 101

2.2. Системно-содержательная антиномия явной и неявной педагогической реальности 115

2.2.1. Структура явной педагогической реальности с позиции доминантно-контекстного подхода 116
2.2.2. Структура неявной педагогической реальности 120
2.2.3. Предметно-пространственная среда (ППС) школы 122
2.2.4. Школьный уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО) школы 131
2.2.5. Символьно-знаковая реальность (СЗР) школы 148
2.3. Процессуальная антиномия социализации и индивидуализации. Полнота образования как процесса 154
2.4. Темпоральная антиномия устойчивости и неустойчивости образовательного процесса, или Урок из затакта 160
2.4.1. «Шарики» и «горки» образовательного процесса 161
2.4.2. Чем может помочь дидактике сольфеджио и кривая «взрыва порохового склада»? 166
2.5. Учебно-содержательная антиномия широкого (общего) и узкого (специального) 170
2.5.1. Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению (в соавторстве с А.В. Шуваловым) 170
2.5.2. Модели организации профильного обучения в школе 183
2.6. Инструментальная антиномия концептуального и инструментального. Полнота и классификация дидактического инструментария учителя (преподавателя) 193
2.7. Временная антиномия вре́менного и вечного 224
2.8. Организационо-содержательная антиномия концентрированного и распределённого, или похожи ли процессы усвоения знаний и освоения умений? (в соавторстве с В.В. Гузеевым) 233
2.8.1. Незыблема ли аббревиатура «ЗУН»? 233
2.8.2. Чем отличаются знания от умений? 236
2.8.3. Как построить график учебного процесса для знаниевых и умениевых предметов? 239
2.9. Оценочная антиномия 244
2.9.1. Качественные признаки оценки 245
2.9.2. Организационные признаки оценки 250

2.9.3. Организационная модель системы школьной оценки 252
2.9.4. Эскиз инструкции для завуча 256
2.10. Организационно-временная антиномия продолжительного и краткого, или Сочетание концентрированного и распределённого обучения 260
2.11. Эмоциональная антиномия положительного и отрицательного 265
2.12. Уровневая антиномия доступного и трудного 267
2.13. Возрастная антиномия интеграции и дифференциации, или Как построить систему непрерывного образования природосообразно психологическому закону «полосатости жизни»? 275
Библиография 282
P.S. 305

Научный редактор –
доктор педагогических наук, профессор Вера Петровна Бедерханова
(Кубанский государственный университет)

Редактор –
кандидат философских наук Светлана Яковлевна Вишникина
(Издательский дом «Народное образование»)

Преамбула
Педагогическая реальность и её многомерность

> Ибо реальность есть по самому существу нечто иное, чем всякое частное содержание, улавливаемое в понятии; её существо состоит именно в её конкретности – в том, что ***она есть конкретная, полновесная, самодовлеющая полнота*** – в отличие от отвлечённого содержания.
>
> С.Л. Франк[1]

Любая теория, в том числе и педагогическая, находится в постоянном поиске исчерпывающих понятий, обладающих качествами цельности, полноты. Такие понятия должны быть, с одной стороны, определёнными (а значит ограниченными), а, с другой стороны, – открытыми. Они должны обладать, выражаясь антиномично, *открытой определённостью* (ограниченностью). Такие понятия должны быть более общими, нежели понятия деятельности, отношения, процесса, системы и т.д., они должно включать их в себя, должны их делать подмножествами, оставляя поле науки (в т.ч. и педагогической) о-**гранич**-еннным (о-**преде́л**-енным), но внутренне свободным для новых педагогических открытий и изобретений.

Таким общим понятием, удовлетворяющим требованию полноты (по определению С.Л. Франка), есть, видимо, понятие **«реальность»** вообще и понятие **«педагогическая реальность»** в частности. В.С. Леднев в своей методической книжке для диссертантов блестяще определил: «*объект исследования* – некоторая сфера ***реальности***, представляющая собой целостную систему»[2]. Эту фразу логично продолжить, сказав, что *объект педагогического исследования* – некоторая сфера ***педагогической реальности.***

Понятие «педагогическая реальность» употребляется в педагогической литературе повсеместно. Поисковые системы Интернета на заданное словосочетание предлагают от нескольких десятков до 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. Ни в одном словаре (включая электронные) это понятие не приводится и не определяется. Это

---

[1] *Франк С.Л.* Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия. М.: АСТ, Хранитель, 2007. С. 77.

[2] *Леднев В.С.* Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации. М.: МПСИ; Сочи: СГУТиКД, 2003. С. 26.

позволяет предположить, 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.

Осуществим семантический анализ понятия «реальность». Обратимся к словарям. Так, на электронном портале «Глоссарий.ру. Словари по общественным наукам» мы находим определение: «Реальность – ***всё*** сущее; весь мир в многообразии его форм: материальный мир, объективно существующий в действительности (объективная реальность) и мир, создаваемый индивидуальным сознанием (субъективная реальность)». «Большая советская энциклопедия» определяет реальность как «***всё*** существующее, т.е. весь материальный мир, включая все его идеальные продукты». «Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона», отождествляя понятия «действительность» и «реальность», определяет их как «***всё*** воспринимаемое нами посредством наших чувств, находящееся в пространстве и времени». Обратим внимание на тот факт, что во всех этих толкованиях присутствует определительное местоимение «***всё***». В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова реальность определяется как «объективно существующее явление, действительность, факт»[3]. Этимологически слово происходит от латинского *realis* – действительный, вещественный, от корня *rë-* (*rës* – вещь). В русском языке в виде прилагательного «реальный» слово появилось в 11-ом номере «Московского вестника» за 1828 год[4], а в виде прилагательного «реалистичный» с 1864 г. Присутствует в большинстве славянских языков: «реальність» (укр.), «рэальнасць» (белорусск.), «реалност» (болг.), «reálnoct» (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»[5]. Антонимы к сло-

---

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

[4] *Черных П.Я.* Историко-этимолоогический словарь современного русского языка. Т. 2. М.: Рус. яз., 1993. С. 102.

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

ву 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»[6]. Таким образом, понятие «реальность» очевидно шире понятия «действительность». По этой причине мы отдаём предпочтение ему. «Различают актуальную реальность (то, что есть сейчас) и потенциальную (что «реально» может произойти), а также реальность объективную»[7].

Виктор Иванович Слободчиков

Примеры успешного использования в психологической науке понятия «реальность»: употребление В.С. Мухиной концептуального понятия «исторически обусловленные *реальности* существования и развития человека»[8], введение В.И. Слободчиковым в качестве предмета психологии понятия «субъективная *реальность*»[9]. Педагогика, будучи наукой человековедческой, опирается на 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»[10]. *Человеческая реальность* (синонимы: «человек как реальность», «природа человека») *состоит из объективной реальности, субъективной реальности и трансцендентной реальности.*

---

[6] *Миронова М.Н.* Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 35.
[7] http://ru.wikipedia.org.
[8] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.
[9] *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 8.
[10] *Слободчиков В.И.* О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 11.

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»[11]. 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»[12]. С возрастом «каждая новая стадия закрывает прежние степени свободы развития, которыми обладает организм»[13]. 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»[14]. Мы вполне принимаем определение В.И. Слободчикова о том, что «субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека. Как общий принцип существования человеческой реальности, субъективность (по-русски – самость) обнаруживает себя в способности человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит своё высшее выражение в рефлексии»[15]. Этой части человеческой реальности соответствует душевная реальность человека, которая «соотносима с описанием человека как субъекта»[16]. Наиболее принятой структурой субъективной реальности является трёхчастное её деле-

---

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

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

[13] *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 349.

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

[15] *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат … докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

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

ние 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»[17].

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 вре́менное сочетание сил, способное осуществить определённое достижение. Такими органами являются движение, действие, образ мира, психологическое воспоминание, состояние человека: например, сон, бодрствование, аффект, – даже личность»[18]. 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»[19]. «Функциональный орган – не морфологическое, а энергийное образование»[20]. 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

---

[17] *Слободчиков В.И.* Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Слово. Православный образовательный портал (http://www.portal-slovo.ru).

[18] *Зинченко В.П.* Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10 (http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm).

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

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

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.

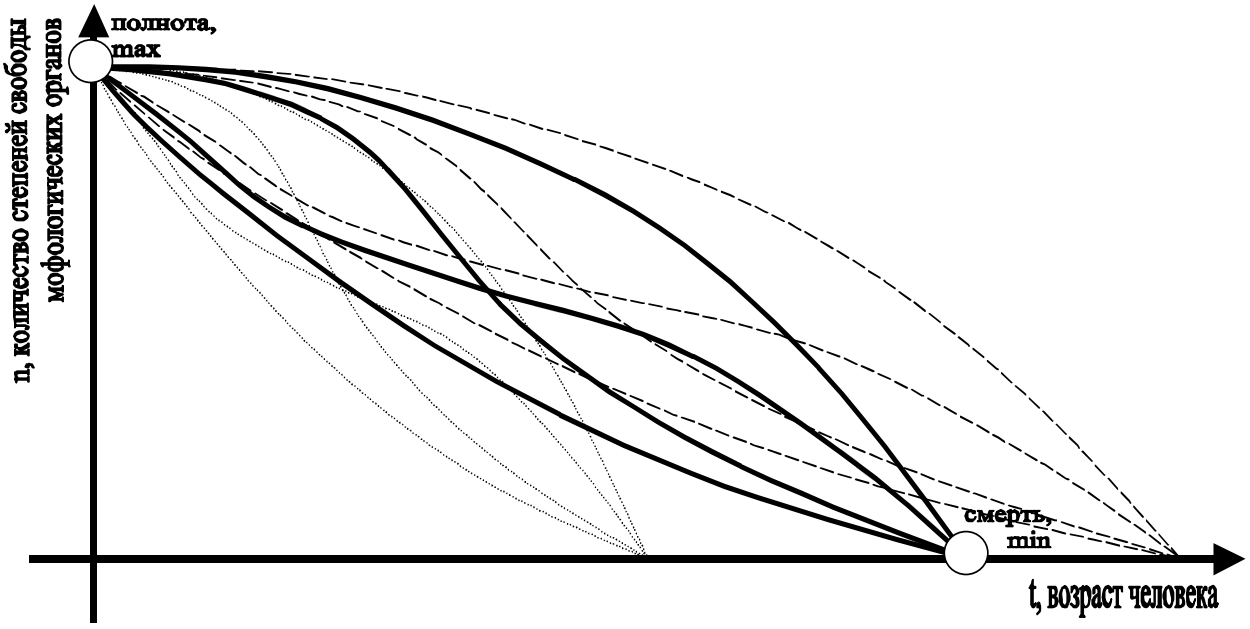


Рис. 1.

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.

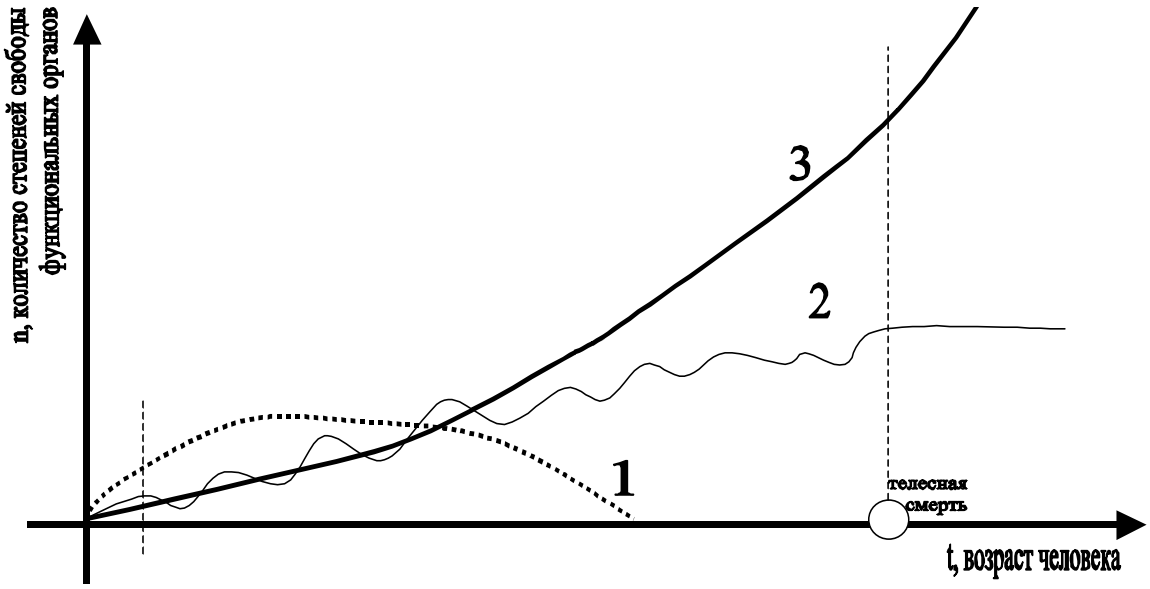


Рис. 2.

График возможных состояний душевно-духовной реальности человека в течение жизни

Очевидно, что все три варианта графика на начальном этапе возрастающие (на рис. 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 обретённые раннее 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 непрестанного 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 обретённых функциональных органов, например, совести), и подъёмы (точки минимумов на графике, моменты раскаяния в содеянном).

С.С. Хоружий определяет[21] перечисленные состояния как: 1) противоестественное (зависимое, стра́стное, одновекторно направленное к низшему), 2) естественное (многовекторное) и 3) сверхъестественное (свободное, бесстрастное, одновекторно направленное к высшему, синергийное с Богом).

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.

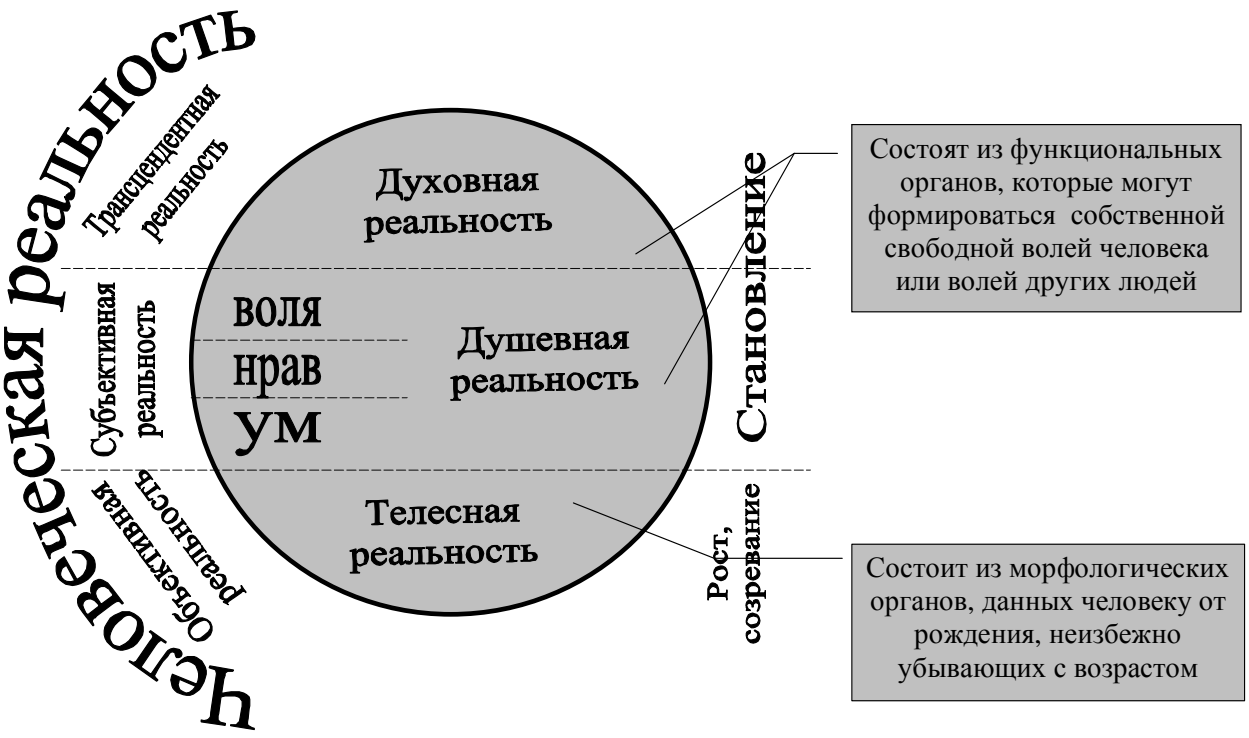


Рис. 3.

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»

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

обозначают основные процессы обретения (формирования) этих органов. Обретение и формирование функциональных органов есть становление человека, а «образование – это путь и форма становления целостного человека»[22]. Существует огромное количество выявленных и не

Ирина Аполлоновна Колесникова

ных факторов, явно или неявно, прямо или косвенно, эксплицитно или имплицитно влияющих на этот цесс. Все эти факторы и сам процесс, видимо, ставляют интерес для педагогической науки.

Таким образом, под ***педагогической реальностью мы понимаем совокупность процесса становления целостного человека и всех факторов, на этот процесс влияющих***. Мы полагаем, что понятие «педагогическая реальность» **–** одно из наиболее общих понятий, 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.

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 вариан-

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

тах»[23]. 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 (міра, 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 міра, его творений, утвари) лежит сочетание опыта человеческого и Откровения. Таким образом, реальность с точки зрения познания делится на области естественную (тварную, мірскую), гуманитарную (человеческую) и религиозную (Божественную)[24]. Совершенно очевидно, что мы принимаем положение о том, что человеческая реальность делится на телесную (сочетающуюся с объективной), душевную (сочетающуюся с субъективной), и духовную (сочетающуюся с трансцендентной). С полной очевидностью можно говорить применительно к педагогической реальности о многообразии её структуры, состоящей из *педагогической объективной реальности, педагогической субъективной реальности и педагогической трансцендентной реальности.*

Таблица 1

Многомерность педагогической реальности

Педагогическая реальность				
		объективная	субъективная	трансцендентная
явная	неявная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности		

Если предположить, что педагогическую реальность можно разделить на *актуальную* (то, что есть сейчас) и *потенциальную* (то, что реально может произойти), то очевидно, что предложенная в таблице 1 многомерность удваивает-

[23] *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

[24] Подробнее см.: *Шпаков А.Э., Касатиков Алексий прот., Остапенко А.А., Дробышев В.В.* Православная культура в современной России. Монография. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. Глава пятая. С. 111–134.

ся. Очевидно, что потенциальная педагогическая реальность описывает цели, планы, мечты и надежды как объекты педагогических исследований[25].

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.

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

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

[25] *Остапенко А.А.* Временной аспект организации образовательного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 38-49.

почву педагогики и является эта книга, посвящённая созданию *основ моделирования обладающей признаком полноты (целостной, полноценной, полновесной) педагогической реальности на основе методологической идеи антиномизма.*

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

Исходные методологические позиции. Методологической основой исследования – ***антиномизм*** или ***антиномический (или антиномистический) монодуализм*** в качестве метода познания реальности как «конкретной, полновесной, самодовлеющей полноты» (С.Л. Франк). Антиномия в переводе с греческого означает противоречие между двумя положениями, каждое из которых одинаково логически доказуемо. Термин «антиномия» ввёл в 1613 году немецкий философ Р. Гоклениус, хотя противоречивый характер мышления был обнаружен ещё античными философами. Так, в Греции эта методология не была развитой, но была известна как во времена ранней античности задолго до Рождества Христова (Евбулид, Хрисипп, Филет Косский, Диодор Кронос, Герак-

лит, Платон, Зенон Элейский). Священное Писание, в особенности текст Нового Завета, выстроено преимущественно на антиномиях. В учении Иисуса Христа любовь и сострадание Бога сочетаются с Его строгой справедливостью (Мф. 5.45; 11.20-26; 20.1-16; 25.14-30), жизнь обретается через смерть, радость – через страдание, мир – через борьбу, самореализация – через самоотречение, крест позора становится средством завоевания людских душ (Лк. 14.25-33; Ин. 12.24-26; 12.32; 16.20,33 и др.). Эта методология лежит в основании православных догматов (догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Боговоплощении) и учения Отцов Восточной Церкви эпохи Вселенских соборов (Св. Афанасий Александрийский, Св. Василий Великий, Св. Григорий Нисский, Св. Григорий Богослов, Св. Дионисий Ареопагит, Св. Григорий Палама и др.), в основании более позднего западного христианского богословия (Сёрен Кьеркегор, Карл Барт, Эмиль Бруннер, Рейнхольд Нибур). Антиномизм явился основой учения о coincidentia oppositorum Николая Кузанского, и учения об автаркии Г.С. Сковороды. Немецкая классическая философия не обошла этот вопрос стороной (И. Кант, Г. Гегель), хотя говорить о значительном влиянии этой методологии на западный рационализм не приходится. Антиномизм – методологическая основа отечественной религиозной философии священника Павла Флоренского и протоиерея Сергия Булгакова, С.Л. Франка и В.И. Несмелова, кн. Е.Н. Трубецкого и Н.А. Бердяева, Вл.Н. Лосского и А.Ф. Лосева. Из современных философов продолжателями традиции являются С.С. Хоружий и отчасти Г.С. Померанц.

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

В отечественной педагогической мысли влияние антиномизма заметно в трудах протопресвитера Василия Зеньковского, но идея системно использовать антиномизм в педагогике и психологии возникла уже в наше время у священника и психолога протоиерея Бориса Ничипорова, чьи исследования были прерваны его внезапной кончиной в декабре 2003 года. То, что эта идея родилась в не-

Райнер Винкель

драх православной педагогики, не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично.* К сожалению, этот подход в российской педагогике практически не реализован. В зарубежной литературе нам известна только работа немецкого профессора Райнера Винкеля[26].

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 также использовались идеи: межпарадигмальной рефлексии в познании многомерной педагогической реальности (И.А. Колесникова), многослойности скрытой педагогической реальности (И.Д. Фрумин), многомерной матричности дидактических инструментов (В.В. Гузеев), многокомпонентности профессиональной педагогической позиции (В.П. Бедерханова), многокомпонентности педагогического мастерства (И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич).

Ко второй группе относятся: идея интедиффии (интеграции + дифференциации) образования (В.Ф. Моргун), принцип совместно-разделённой дозированной деятельности (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Э.В. Ильенков), идеи антиномизма педагогики и онтологической психологии (протоиерей Борис Ничипоров, 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 интегративного знания и его полиморфизма (С.Ф. Клепко).

---

[26] *Winkel R.* Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprucnen und Spannungen in Erziehund und Schule. Düsseldorf, Schwann, 1988.

Часть первая
Теории и концепции моделирования педагогической реальности

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

1.2. Идея многомерности в педагогике

1.1.1. Многомерные дидактические модели В.Э. Штейнберга как инструмент описания педагогической реальности

Валерий Эмануилович Штейнберг

Мы открываем обзор прикладной, а не фундаментальной концепцией В.Э. Штейнберга по той причине, что его педагогическое изобретение мы используем для анализа и наглядного представления большинства остальных концепций и идей. Из двадцатилетней переписки с профессором П.М. Эрдниевым вспоминается письмо 1985 года, в котором маститый учёный советовал мне, пятикурснику педвуза, помнить о том, главные единицы учебных знаний — не только изучаемые факты (законы, правила, даты, имена, события и т.д.), но и ***связи*** между ними. Сегодня в эпоху тестомании и поголовной ЕГЭзации эта мысль ещё более актуальна, ибо тестовая форма контроля знаний диктует совершенно иное содержание образования. Учитель, зная, что у его ученика будут проверять фрагментарное эпизодическое знание фактов, будет «натаскивать» учеников на конкретную

Пюрвя Мучкаевич Эрдниев

задачу успешного выполнения теста. А тестовая форма контроля в очень незначительной степени предусматривает проверку системности и цельности знаний. Увлечение тестами сегодня во время резкого возрастания информационных объёмов, вдвойне странно. Вместо того чтобы вооружить учеников эффективным инструментарием системного познания, мы тратим время и деньги на освоение способов громоздкого неэффективного запоминания огромных объёмов несистематизированной информации. В этом легко убедиться, сравнив объёмы продаж сборников всевозможных тестов и системных справочников. Зачастую работа учителя со старшеклассниками превращается в дрессуру по точному попаданию ручкой в нужный квадратик, в стремление к многознанию, которое, как метко заметил Гераклит Эфесский, «уму не научает».

Пример иного пути в образовании – педагогическое изобретение дидактических многомерных инструментов профессором В.Э. Штейнбергом. Согласимся с ним в том, что «сегодня многомерность выступила на первый план педагогической науки и практики как антагонист множества одномерных методик обучения, в которых преобладают сценарные и операциональные подходы, низкая управляемость и произвольность учебного процесса и его опора преимущественно на механизмы памяти»[27]. 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»[28]. 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»[29]. Мы полностью согласны с автором в том, «что результатом урока должен быть некий сгусток, экстракт знаний в виде свёрнутого образа, способного к развёртыванию»[30].

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,

---

[27] *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. С. 12-13.
[28] Там же. С. 13.
[29] Там же. С. 20.
[30] Там же.

чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности»[31]. Именно это свойство представлять и анализировать знания мы используем для результатов нашего исследования.

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

Общий вид этих моделей (по В.Э. Штейнбергу) таков[32]:

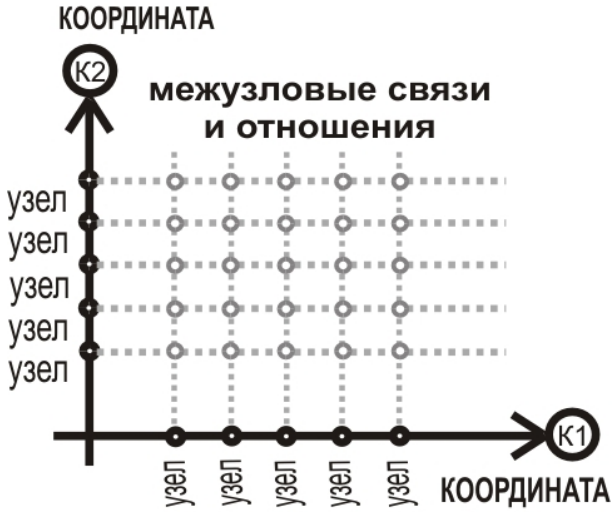


Рис. 4

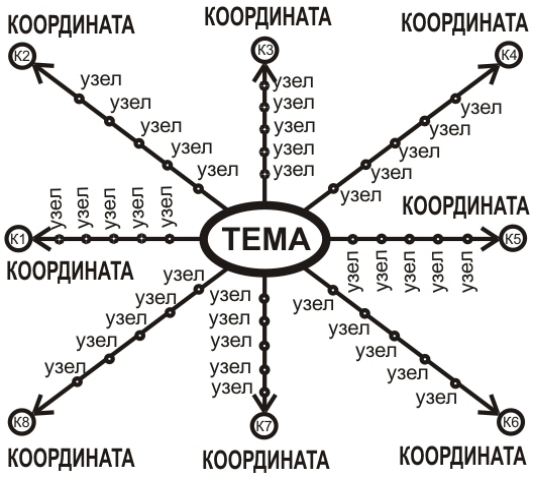


Рис. 5

[31] Там же. С. 22.

[32] *Штейнберг В.Э.* Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 14-15.

Сочетание этих двух моделей позволяет создать достаточно универсальный координатно-матричный каркас опорно-узлового типа. Он имеет следующий общий вид[33]:

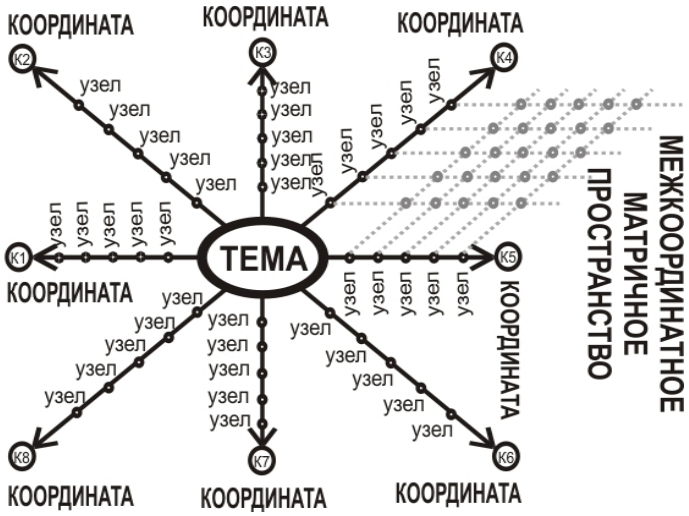


Рис. 6

Включение дидактических многомерных инструментов в педагогическую и исследовательскую деятельность приводит к тому, что познавательная деятельность «во внешнем плане выполняется в предметной и речевой формах, в ней задействованы первая и вторая сигнальные системы, между которыми перекодируется информация. Параллельно во внутреннем плане предметная деятельность порождает мысли-образы, а деятельность в речевой форме – мысли-слова, и также взаимно перекодируется информация. 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»[34].

Имея значительный пласт экспериментальных результатов использования ДМИ, В.Э. Штейнберг, начиная с 2002 года, вводит в дидактику понятие фрактальности, а ДМИ называет «координатно-матричными семантическими фракталами» или просто «семантическими фракталами Штейнберга». Ставя задачу

[33] *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. С. 96.
[34] Там же. С. 106-107.

создать дидактические инструменты, соответствующие принципу природосообразности и требованию универсальности, он опытно-экспериментальным путём вывел целый ряд важнейших свойств[35] ДМИ. А именно:

Таблица 2

<table>
<tr><th>Координатно-матричный каркас</th><th>Солярная графика</th><th>Семантически связная система ключевых слов</th></tr>
<tr><td rowspan="4">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)</td><td>позволяет правому полушарию воспринимать фрактал как целостный образ, содержащий ключевые слова</td><td>инициирует мышление как на достраивание недостающих фрагментов представляемого знания, так и на исключение избыточных фрагментов</td></tr>
<tr><td>придаёт каркасу визуально удобную форму при расположении информации на плоскости и её считывании</td><td>облегчает анализ и синтез</td></tr>
<tr><td colspan="2">совместно инициируют эффект аутодиалога, то есть диалога пользователя с многомерным мыслеобразом, вынесенным во внешний план познавательной деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="2">совместно облегчают запоминание разнородной информации в свёрнутой форме и её восстановление при пользовании</td></tr>
</table>

Применение ДМИ в последние двадцать пять 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. Штейнберга[36]. Другие публикации[37] 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.

---

[35] *Штейнберг В.Э.* «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 206-207.

[36] Там же. С. 127-296.

[37] *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; *Штейнберг В.Э., Манько Н.Н.* Методологические основы инструментальной дидактики // Образование и наука. 2005. № 1. С. 8-23.

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

1.1.2. Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна и её прикладные педагогические аспекты

Более двадцати лет назад появилась первая публикация[38] 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»[39] предполагает определение таких пяти инвариантов личности:

Владимир Фёдорович Моргун

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).

Эти инварианты были определены В.Ф. Моргуном в публикациях[40] 1984-87 годов. Они взаимосвязаны между собой и образуют пучок векторов, пересе-

[38] *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.
[39] *Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль. 1992. № 2. С. 29.
[40] *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 концеп-

кающихся 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 публикации[41] 1986 года.

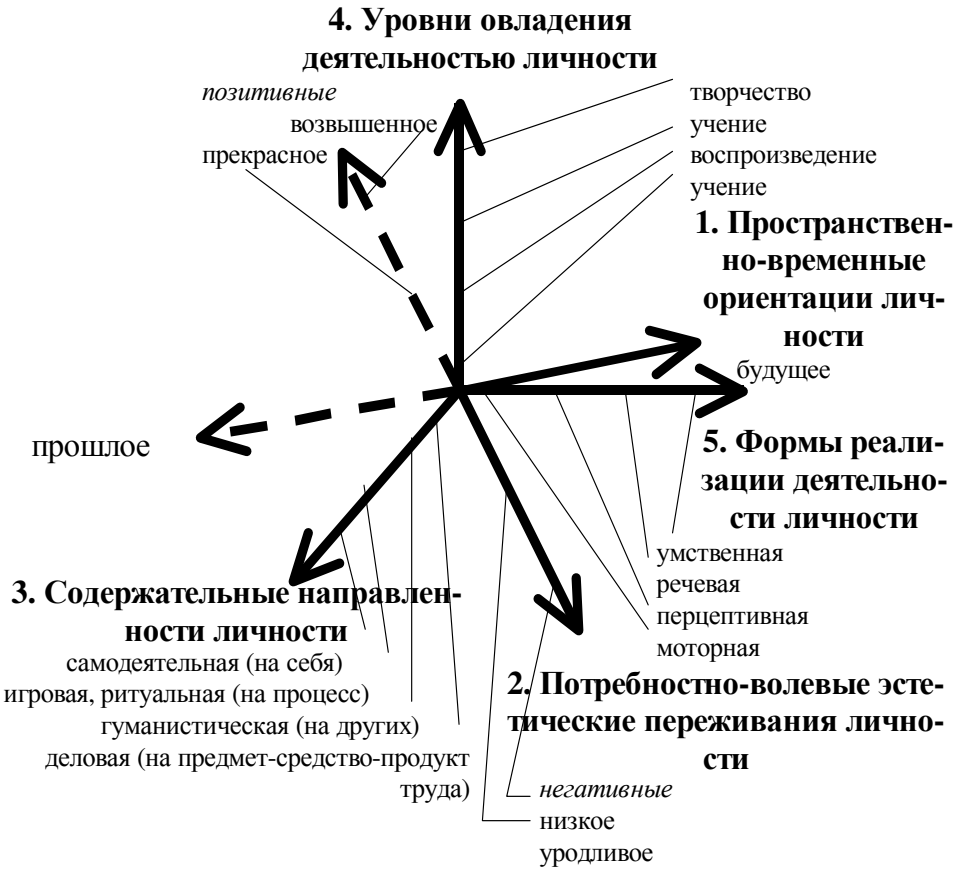


Рис. 7
Схематическое изображение многомерной структуры личности по В.Ф. Моргуну (векторная диаграмма)

Рассмотрим, что понимает автор под каждым из инвариантов.

ция многомерного развития личности // Методологические проблемы оснований науки. Тезисы докладов IX Всесоюзного совещания по логике, методологи 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 multimetrism // Abstracts of VIII International congress of logic, methodology and science. Vol. 5. Part 3. Moscow: Nauka, 1987. P. 433-435.

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

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»[42].

2. *Потребностно-волевые переживания личности* «можно представить в виде соотношения *отрицательных* (низменное, безобразное), *амбивалентных* (трагическое, комическое) и *положительных* (прекрасное, возвышенное) чувств»[43].

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 («*самодеятельность*» по терминологии С.Я. Рубинштейна)»[44].

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*»[45].

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)»[46].

---

[42] *Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль. 1992. № 2. С. 29.
[43] Там же.
[44] Там же.
[45] Там же. С. 31.
[46] Там же. С. 32.

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 неосознаваемы) перед природой, обществом и своей совестью»[47].

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

$$«Л = В \cdot Э \cdot С \cdot У \cdot Ф \text{, где}$$

Л – личность, В – временная локализация, Э – эмоциональные переживания, С – содержательная направленность, У – уровень усвоения, Ф – формы реализации деятельности личностью»[48].

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 диаграмму[49] (см. рис. 8).

[47] *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток. Уч. пособие. Полтава, 1995. С. 9-10.
[48] Там же. С. 10.
[49] Там же. С. 12.

Рис. 8

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

Воспользуемся техникой построения дидактических многомерных инструментов В.Э. Штейнберга[50] 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 (рис. 9).

[50] *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. 304 с.

Рис. 9

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.

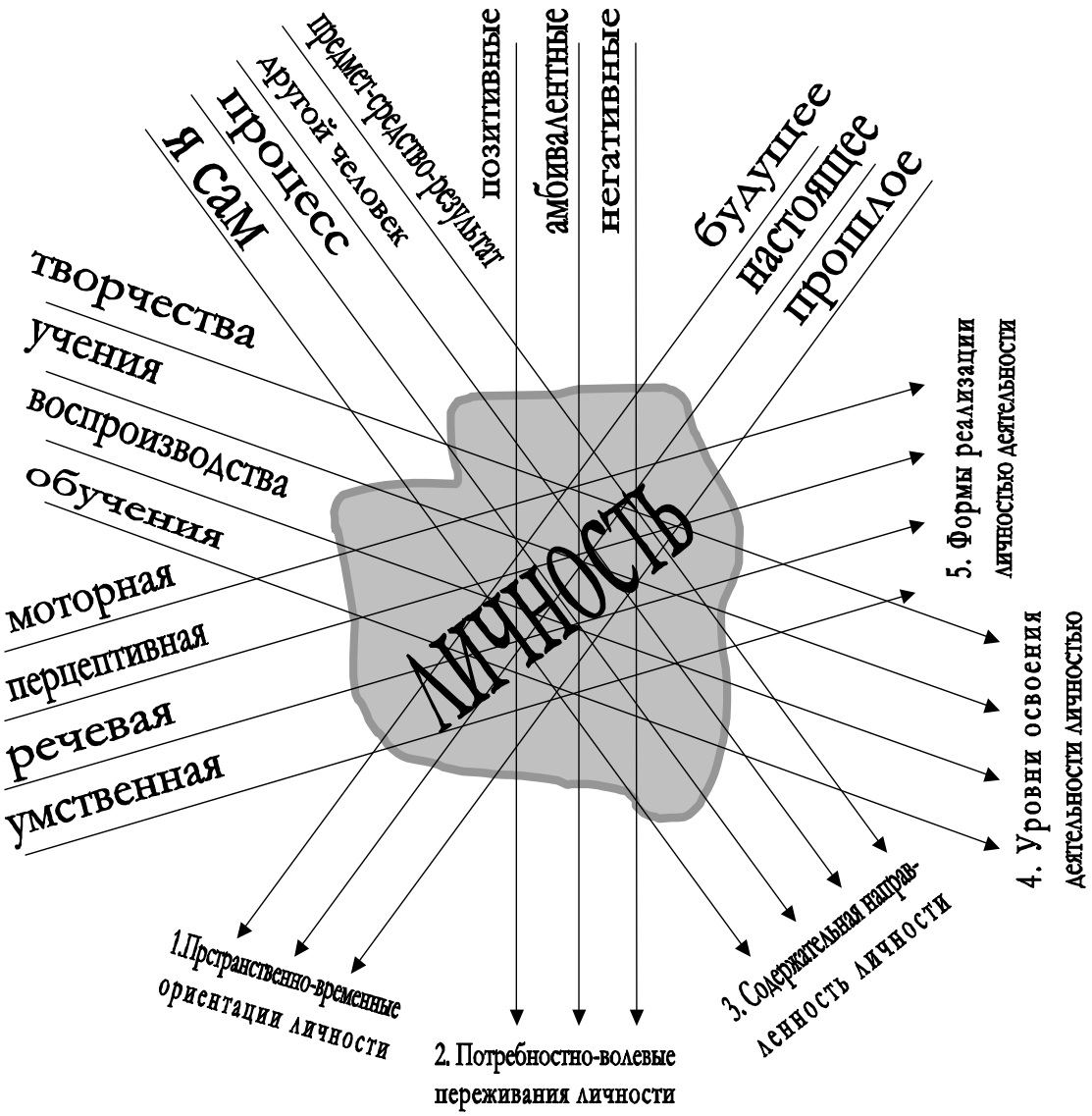


Рис. 10

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

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

$$Пр_1 = В_1 \cdot Э_1 \cdot С_1 \cdot У_1 \cdot Ф_1,\ Пр_n = В_n \cdot Э_n \cdot С_n \cdot У_n \cdot Ф_n,$$ где

$Пр_1$ - $Пр_n$ – это то или иное проявление личности. Может быть, вернее было записать это уравнение в виде функции

$$Пр_1 = f(В_1, Э_1, С_1, У_1, Ф_1),\ Пр_n = f(В_n, Э_n, С_n, У_n, Ф_n),$$

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); срезовый (ориентация на актуальное настоящее – «здесь и теперь»); лонгитьюдный или пролонгированный (ориентация на будущее)»[51]. 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)»[52]. 3) Соответственно инварианту содержательной направленности «методы делятся на: экспериментальный; опрос (беседа, интервью, анкетирование); наблюдение и интроспекцию (самонаблюдение, самоотчёт). 4) По уровню взаимодействия можно выделить формирующий и констатирующий методы (первый часто подразделяют на обучающий и развивающий). 5) Наконец, в зависимости от преобладающей формы деятельности испытуемого методы группируются на: инструментальные; демонстрационные; вербальные и нейропсихологические»[53].

Автор сводит этот массив знаний в круговую диаграмму[54]:

[51] *Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль. 1992. № 2. С. 33.
[52] Там же. С. 34.
[53] Там же.
[54] Там же. С. 35.

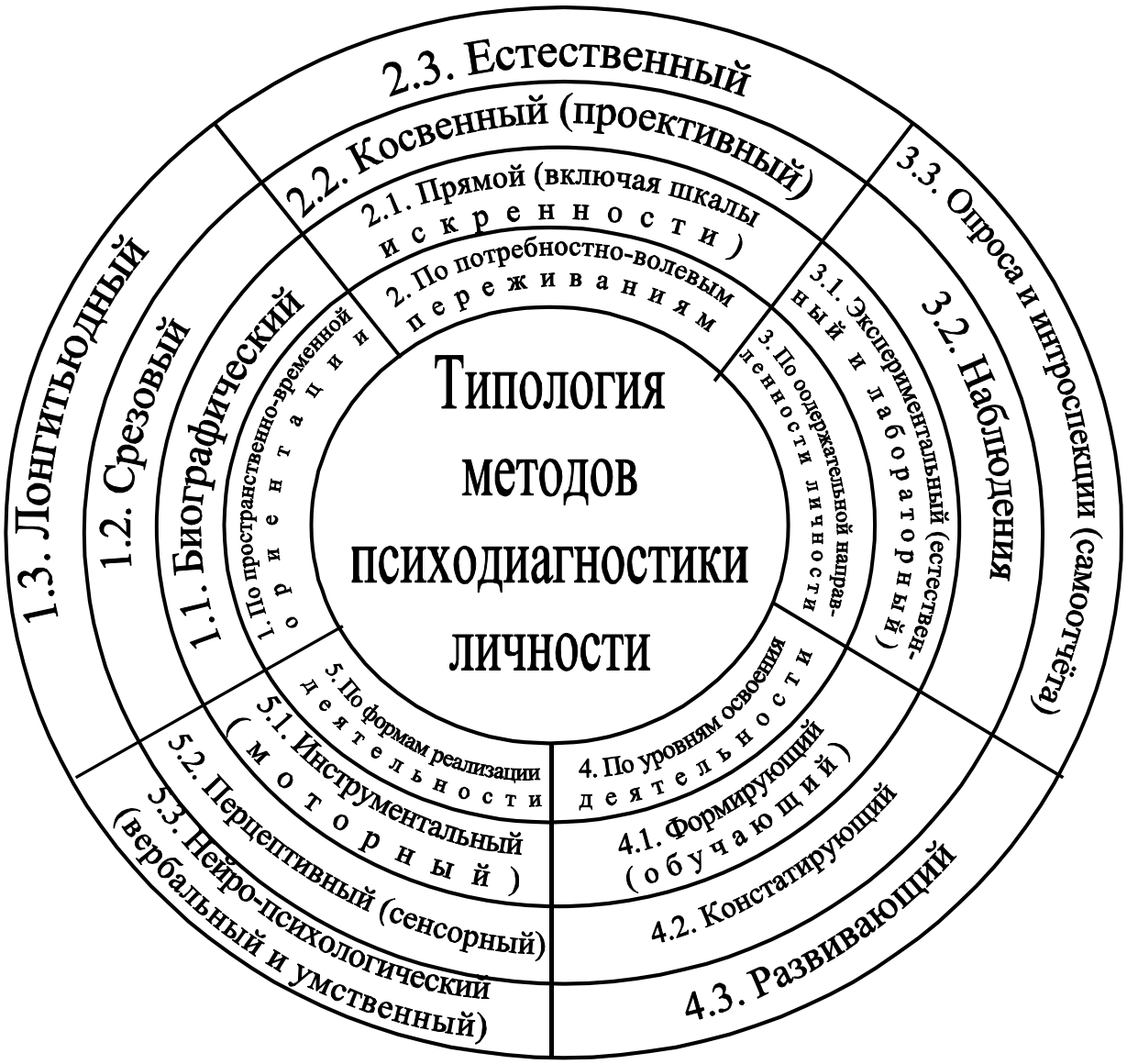


Рис. 11

Схематическое изображение типологии методов психодиагностики по В.Ф. Моргуну

В изобретенной В.Ф. Моргуном концепции есть огромное достоинство: она подобно ряду естественнонаучных законов позволяет предсказывать или конструировать новые знания, новые методы. Так, им же были сразу предсказаны, а после детально разработаны:

- метод анализа документов и собеседования с абитуриентами педвузов[55];

[55] *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.

- метод многомерного анализа достижений ученика с целью профилирования и профориентации[56];
- опросник определения реального, желаемого и фантастического бюджетов времени человека[57];
- методика исследования мотивации любви[58] и др.

2. **Периодизация развития личности.** Продолжая начатое в 1980-х годах[59] 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 года[60]. Она выглядит так[61]:

Таблица 3

Многомерная периодизация развития личности по В.Ф. Моргуну

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 автономномии-зависимости	Кризисы самоактиализации-конформизма
1. Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее	1(1.1.) Младенчество: до 1 года Кризис новорождённости: "первый вздох", 0-3,5 мес.	2(1.2.) Раннее детство (дитя): 1-3 года Кризис младенчества: "первый шаг", 11-18 мес.	3(1.3.) Дошкольное детство (ребёнок): 3-6 лет Кризис раннего детства: "я сам", 2,5-3,5 года
2. Общение с оптимистической ориентацией на будущее	4(2.1.) Отрочество: 7-13 лет Кризис детства: "обязанность", 5,5-7,5 года	5(2.2.) Юность: 14-18 лет Кризис отрочества: "независимость", 11-14 лет	6(2.3.) Молодость: 19-30 лет Кризис юности: "любовь; профессия", 17-21 год
3. Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое	7(3.1.) Взрослость: 31-45 лет Кризис молодости: "семья; призвание", 27-33 года	8(3.2.) Зрелость: 46-60 лет Кризис взрослости: "признание", 39-45 лет	9(3.3.) Старость: 61 год и долголетие Кризис зрелости: "наставничество", 55-65 лет Кризис смысла жизни: "мудрость и покой"

[56] *Моргун В.Ф.* Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997. 16 с.

[57] *Моргун В.Ф.* Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. Полтава: Оріяна, 2002. 24 с.

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

[59] *Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981. 84 с.

[60] *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.

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

В середине 90-х годов появляется ставшая известной периодизация развития личности В.И. Слободчикова[62]. 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»[63]. Соответственно у В.И. Слободчикова жизнь человека поделена на пять периодов-ступеней и в общем таблица периодизации выглядит так[64]:

Таблица 4

Периодизация развития человека в онтогенезе по В.И. Слободчикову

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
	(-2) - 3 мес.	0,5 - 4 мес.	3,5 - 7 мес.	6 - 12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство
	11 -18 мес.	1 г. 3 мес. - 3 г.	2,5 - 3,5 г.	3 - 6,5 лет
Персонализация	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность
	5,5 - 7,5 лет	7 - 11,5 лет	11 - 14 лет	13,5 - 18 лет
Индивидуализация	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость
	17 - 21 год	19 - 28 лет	27 - 33 года	32 - 42 года
Универсализация	Кризис взрослости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость
	39 - 45 лет Кризис индивидуальной жизни	44 - 60 лет	55 - 65 лет	62 - ... года

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга, «благодаря» наличию государственных границ между Россией и

[62] *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

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

[64] *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат … докт. психол. наук. М., 1994. С. 64.

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» очами и таблицы они построили по разным основаниям. Попробуем их свести воедино, построив «ленту жизни» от рождения до смерти, разумеется без соблюдения временного масштаба.

Таблица 5

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

<table>
<tr><td colspan="17">Периоды онтогенеза человека по В.Ф. Моргуну</td></tr>
<tr><td colspan="5">Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее</td><td colspan="5">Общение с оптимистической ориентацией на будущее</td><td colspan="7">Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое</td></tr>
<tr><td>Родовой кризис</td><td>Кризис новорождённости</td><td>Новорождённость</td><td>Кризис новорождённости</td><td>Младенчество</td><td>Кризис младенчества</td><td>Раннее детство</td><td>Кризис раннего детства</td><td>Дошкольное детство</td><td>Кризис детства</td><td>Отрочество</td><td>Кризис отрочества</td><td>Юность</td><td>Кризис юности</td><td>Молодость</td><td>Кризис молодости</td><td>Взрослость</td><td>Кризис взрослости</td><td>Зрелость</td><td>Кризис зрелости</td><td>Старость</td><td>Кризис жизни</td></tr>
<tr><td colspan="4">Младенчество</td><td colspan="4">Оживление</td><td colspan="2">Одушевление</td><td colspan="2">Персонализация</td><td colspan="2">Индивидуализация</td><td colspan="5">Универсализация</td></tr>
<tr><td colspan="17">Ступени развития субъективности по В.И. Слободчикову</td></tr>
</table>

Разночтения, как видим, 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 образом[65]:

[65] *Моргун В.Ф.* “Психозойська ера” В.І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // ПостМетодика [Полтава]. 2001. № 5-6(37-38). С. 18.

Таблица 6

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

1. Способности к пространственно-временым ориентациям (трансспективное 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 (антиципти-рующее) мышление (о будущем)	2.3. Послепроизвольно-захватывающее мышление	3.3. Рефлексивно-самоосознающее мышление	4.3. Творческое (креативное) мышление	5.3. Словесно-логическое мышление

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, рефлексию, структурирование, систематизацию, обобщение в понятии или теории и т.п.) и, в широком смысле, объединяет все операции и функции мышления»[66]. Автор подходит к определению *целостного мышления*, которое, по его мнению, «объединяет пять интегративных механизмов мышления – трансспективность, эмотивность, содержательность, многоуровневость, полимодальность – в соответствии с основными закономерностями природы и человеческого мышления: сохранения, направленности и периодичности движения»[67].

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

На русском языке см.: *Моргун В.Ф.* Психолого-педагогические факторы развития и структура целостного мышления // *Ильченко В.Р., Гуз К.Ж.*. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2003. С. 25.

[66] Там же. С. 29.

[67] Там же. – С. 30.

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 типологию[68].

Таблица 7

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

1. Пространственно-временые 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. Амбиваленные	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. Позитиные	3.3. Самодеятельная	4.3. Творчество	5.3. Речемыслительная
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				

[68] *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 личности[69].

Таблица 8

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

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

6. Интегральная структура многомерного менталитета личности. В последние годы В.Ф. Моргун[70] осуществил анализ целостности (интегрированности) и многомерности менталитета личности и создал модель его интегральной структуры. Приводим эту модель по свежей публикации[71], не переводя на русский язык, так как это требует серьёзной дополнительной терминологической работы.

[69] Там же. С. 91.

[70] *Моргун В.Ф.* Багатовимірність та цілісність менталітету особистості // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 5.

[71] *Моргун В.Ф., Тітов І.Г.* Основи психологічної діагностики. Навч. пос. К.: Слово, 2009. С. 141.

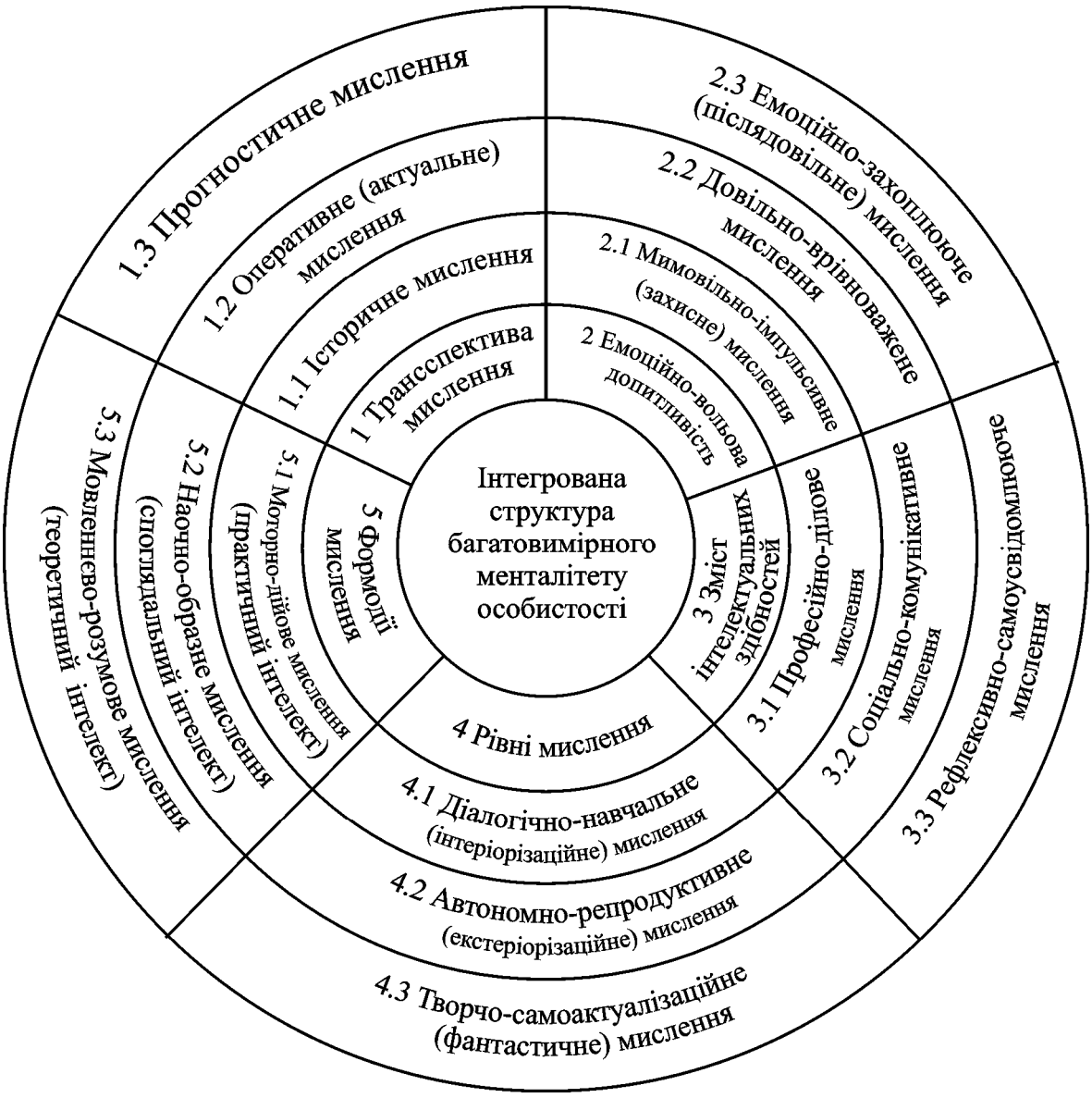


Рис. 12
Интегральная структура многомерного менталитета личности
(по В.Ф. Моргуну)

1.1.3. Типология личности А.М. Кушнира

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

А.М. Кушнир 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);

Алексей Михайлович Кушнир

• 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.

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

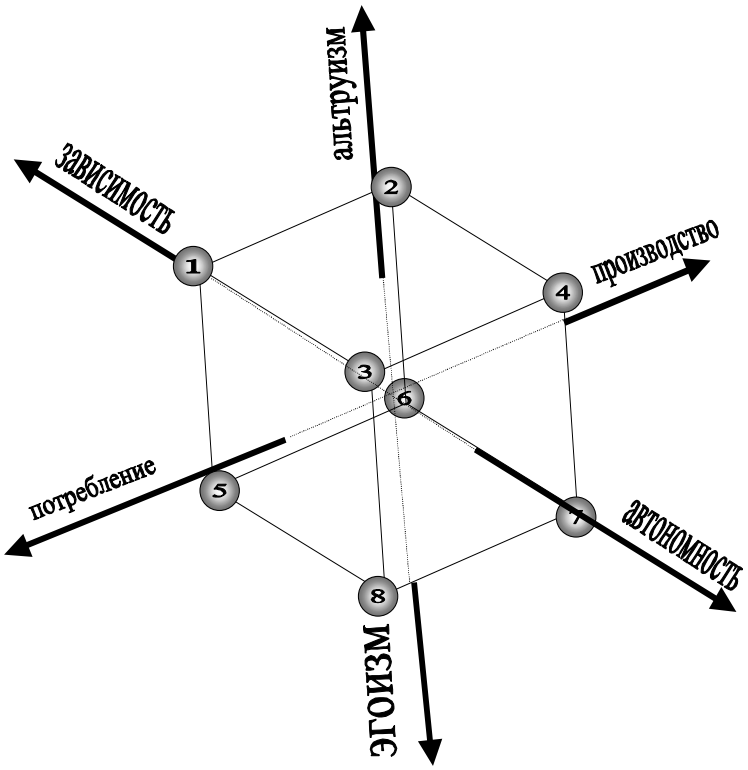


Рис. 13

Многомерная модель классификации типов личности (по А.М. Кушниру)

Типология крайних типов личности тогда будет следующей:

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

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

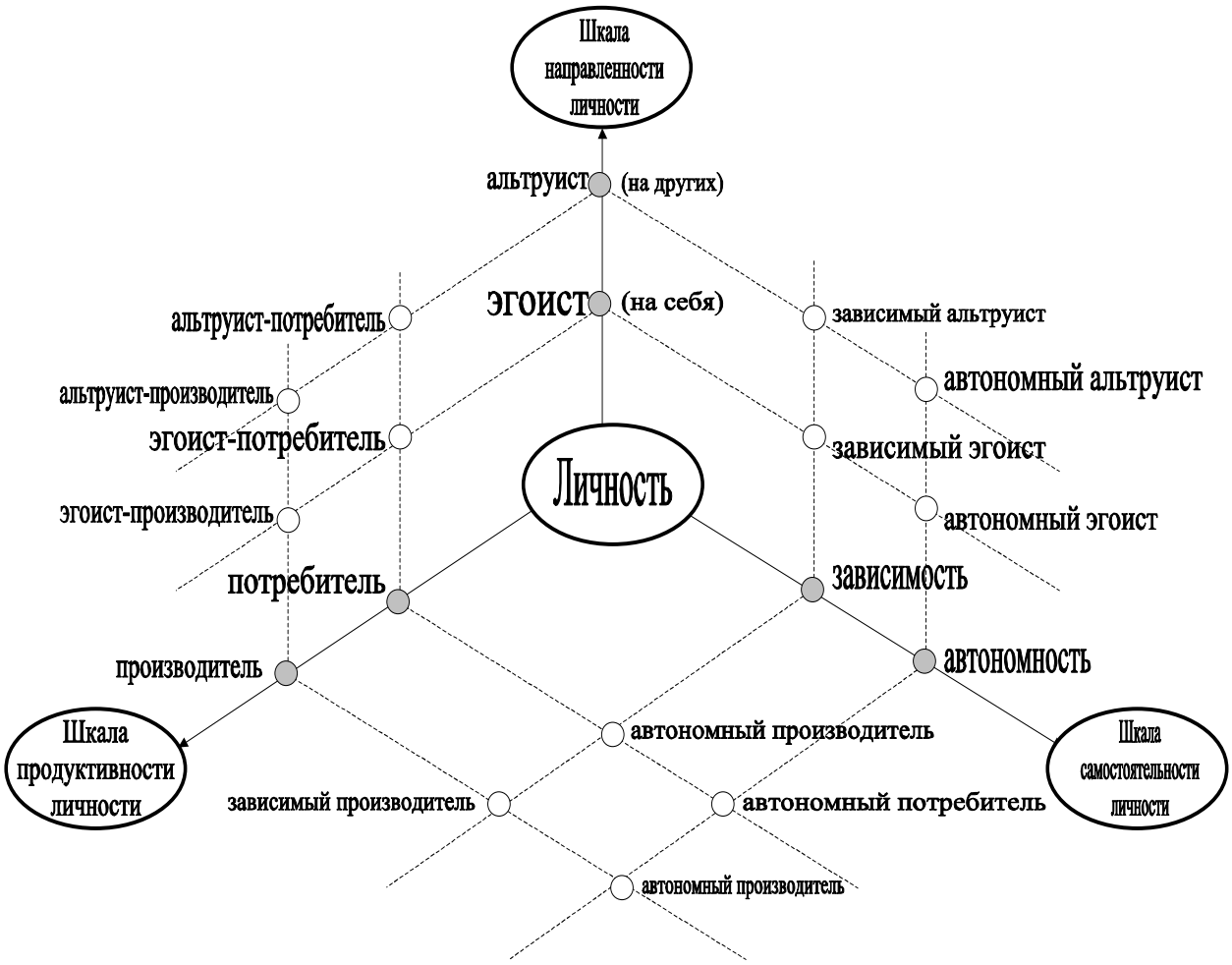


Рис. 14

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

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

Замечательнейшим примером построения многомерной модели в отечественной психологии является общеизвестная 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»[72]. Или, как пишет она 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»[73].

Валерия Сергеевна Мухина

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»[74]. 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»[75]. Полагаем, что это как раз и есть то, что можно,

[72] *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.
[73] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.
[74] *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2002. С. 10.
[75] Там же. С. 13.

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 сплачивают людей (знамёна, флаги)»[76]. В основной части исследования мы как раз и покажем роль и значение вещей-знаков и вещей-символов в педагогической реальности школы. Значимость мира вещей велика, ибо он является продолжением человека и пространством его становления. Экстраполируя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности и составляет предмет новой отрасли педагогики, которую можно определить как **педагогическую проксемику**.

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

Человек создал системы знаков, которые воздействуют на внутреннюю психическую деятельность, определяя её, и одновременно детерминируют создание новых предметов реального мира»[77]. Экстраполируя 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**.

Реальность природного мира. «Природная реальность для человека всегда была условием и источником его жизни, жизнедеятельности, особым предметом антропоморфного отношения, источником познания и поэзии»[78]. Роль природной среды, столь часто описываемая в педагогической классике и так мало исследованная в современной педагогике, может быть предметом изучения педагогической отрасли, которую можно было бы считать **экопедагогикой**.

Реальность социального пространства. «Реальность социального пространства имеет организующее поведение человека, его образ мыслей и мотивов, начало, выражаемое в социальном ожидании людей, в системе принятых

[76] Там же. С. 14.
[77] Там же. С. 16.
[78] *Мухина В.С.* Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 577.

обязанностей и прав»[79]. Для педагогической реальности этот аспект интересен в первую очередь тем, что предметом исследования является соотношение количества и качества прав и обязанностей, запретов и дозволений, а также ответственность как критерий этого соотношения. Это напрямую связано с понятиями возраста и взросления, а педагогическая отрасль, соответственно, является **возрастной педагогикой**.

Элементы всех четырёх отраслей будут затронуты в нашей работе, а пока попробуем, пользуясь подходами к созданию логико-смысловых моделей (или семантических фракталов) В.Э. Штейнберга, создать многомерную наглядную системную модель соотношения четырёх реальностей, выделенных В.С. Мухиной. На наш взгляд, она может быть такой:

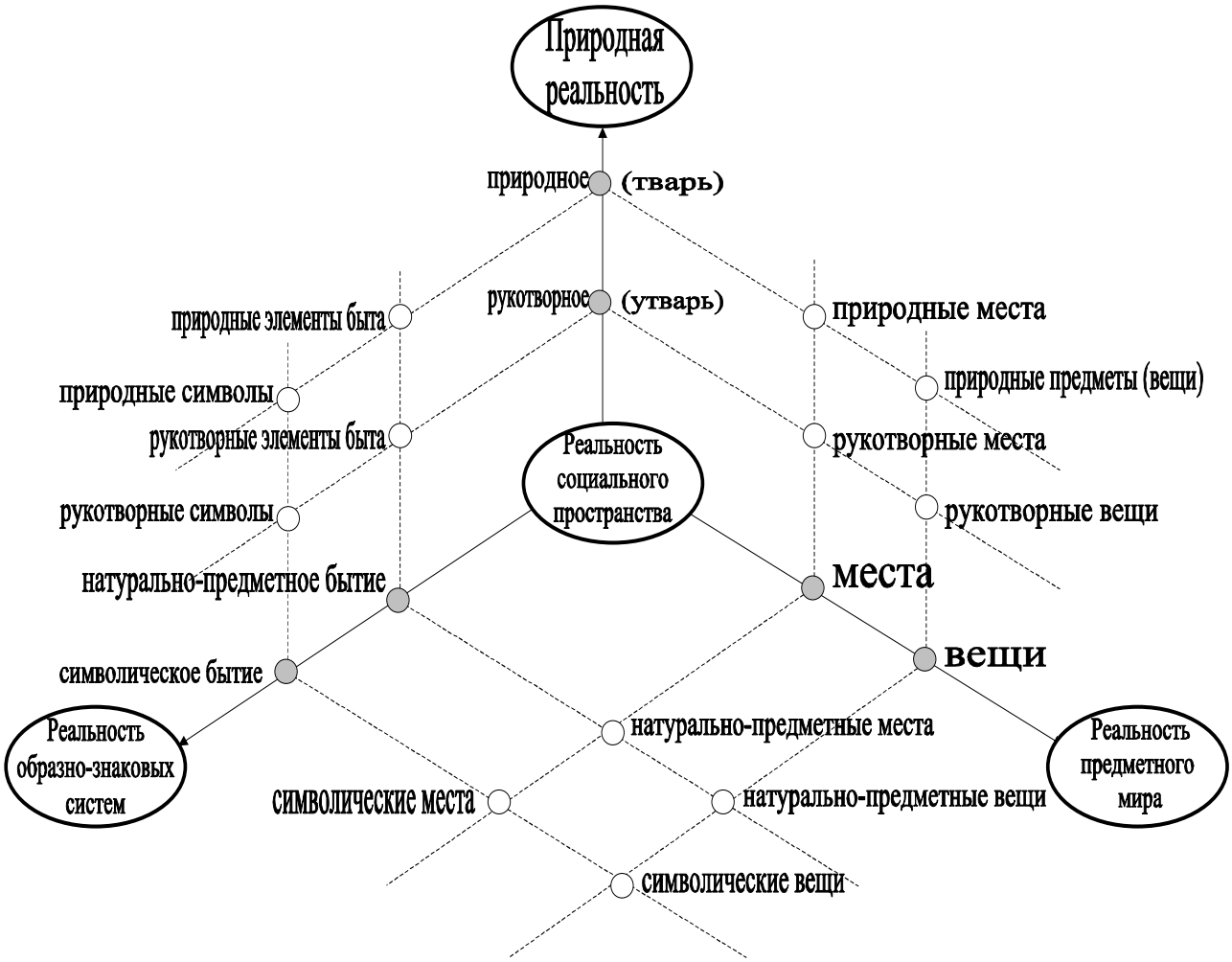


Рис. 15

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

[79] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 581.

Подобная структура позволяет наглядно, с высокой степенью полноты выделить структурные компоненты исторически обусловленных реальностей существования человека, выявить и описать их соотношения. Наиболее полно эта теория представлена в книге «Личность: мифы и реальность»[80]. Многомерность идеи В.С. Мухиной чрезвычайно продуктивна не только в различных отраслях психологической науки, что общеизвестно. Зная масштаб и качество работ, выполняемых под её руководством[81], 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».

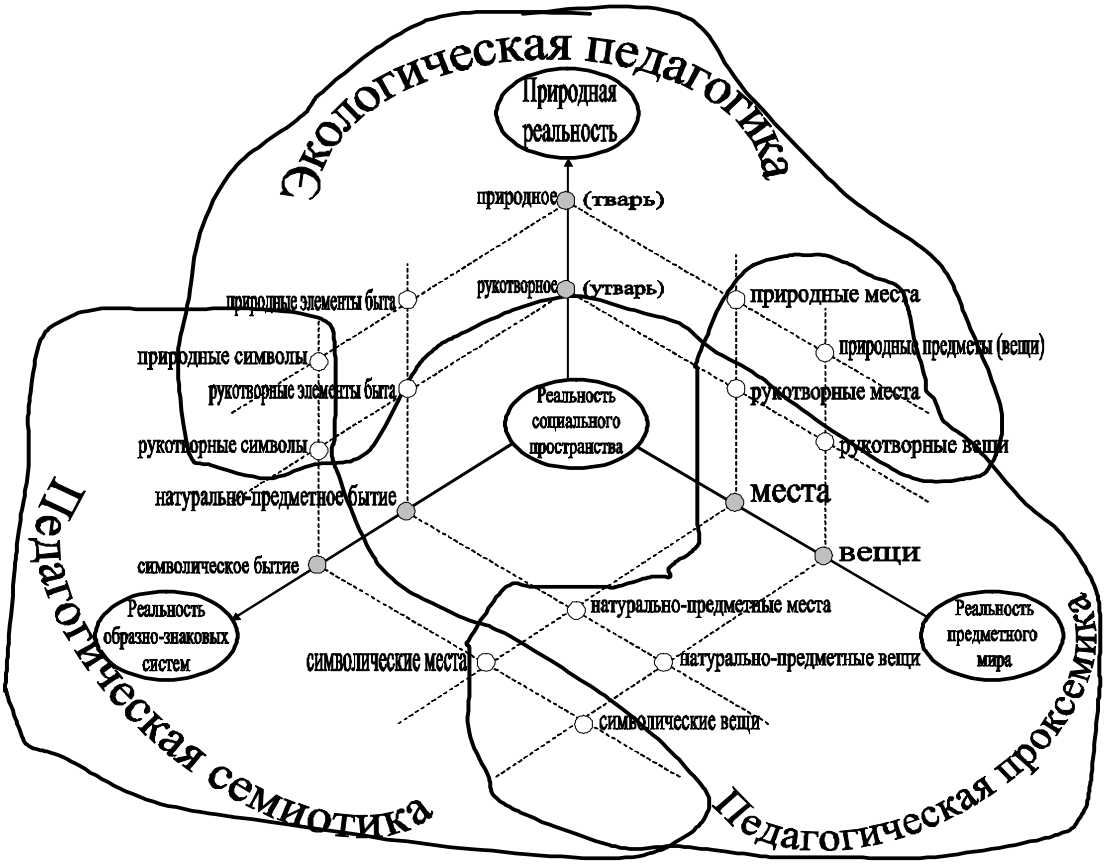


Рис. 16

[80] *Мухина В.С.* Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

[81] *Мухина В.С., Счастная Т.Н.* Кафедра психологии развития факультета педагогики и психологии МПГУ // Развитие личности. 1999. № 4. С. 4-11.

1.1.5. 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.

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

Нина Васильевна Кузьмина

B. Преподаватель — своеобразный посредник и источник информации.

C. Воспитуемый, учащийся, студент.

D. Средства передачи информации.

<…>

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»[82].

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

Впоследствии в работах Н.В. Кузьминой выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года[83] (переиздана в 2002 году[84]), в которой мы уже находим определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обу-

[82] *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. С. 10.

[83] Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

[84] Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

чения подрастающего поколения и взрослых людей»[85]. 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»[86]. 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»[87]:

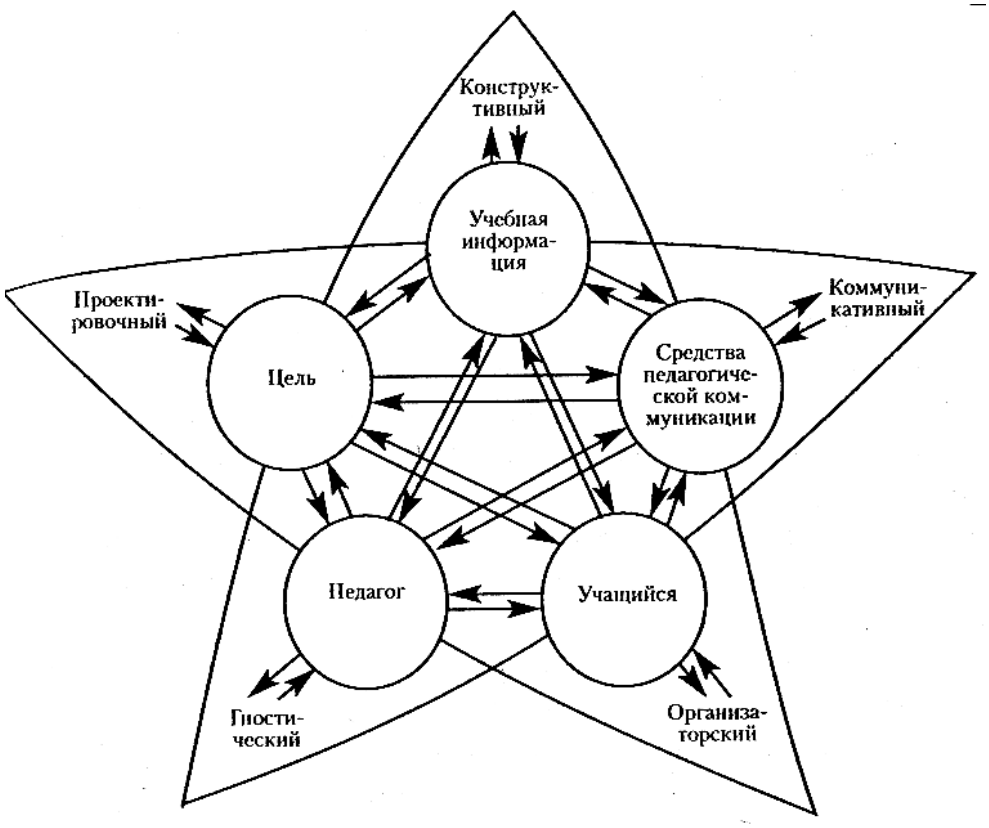


Рис. 17

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 обусловливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жиз-

[85] *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.
[86] Там же.
[87] Там же. С. 13.

нестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный* функциональные компоненты»[88].

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 был профессор Б.Г. Ананьев. Ниже мы приведём результаты некоторых прикладных исследований, основанных на многомерной модели Н.В. Кузьминой, а пока вернёмся в контекст анализа эволюции её идей.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит своё определение педагогической системы: «педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе»[89]. 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 этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту 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»[90]. 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 так[91]:

---

[88] Там же. С. 16.

[89] *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М..: Высшая школа, 1989. С. 13-14.

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

[91] *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145.

Рис. 18.

А состав функциональных компонентов обрёл следующий вид[92]:

Рис. 19

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

[92] Там же. С. 151.

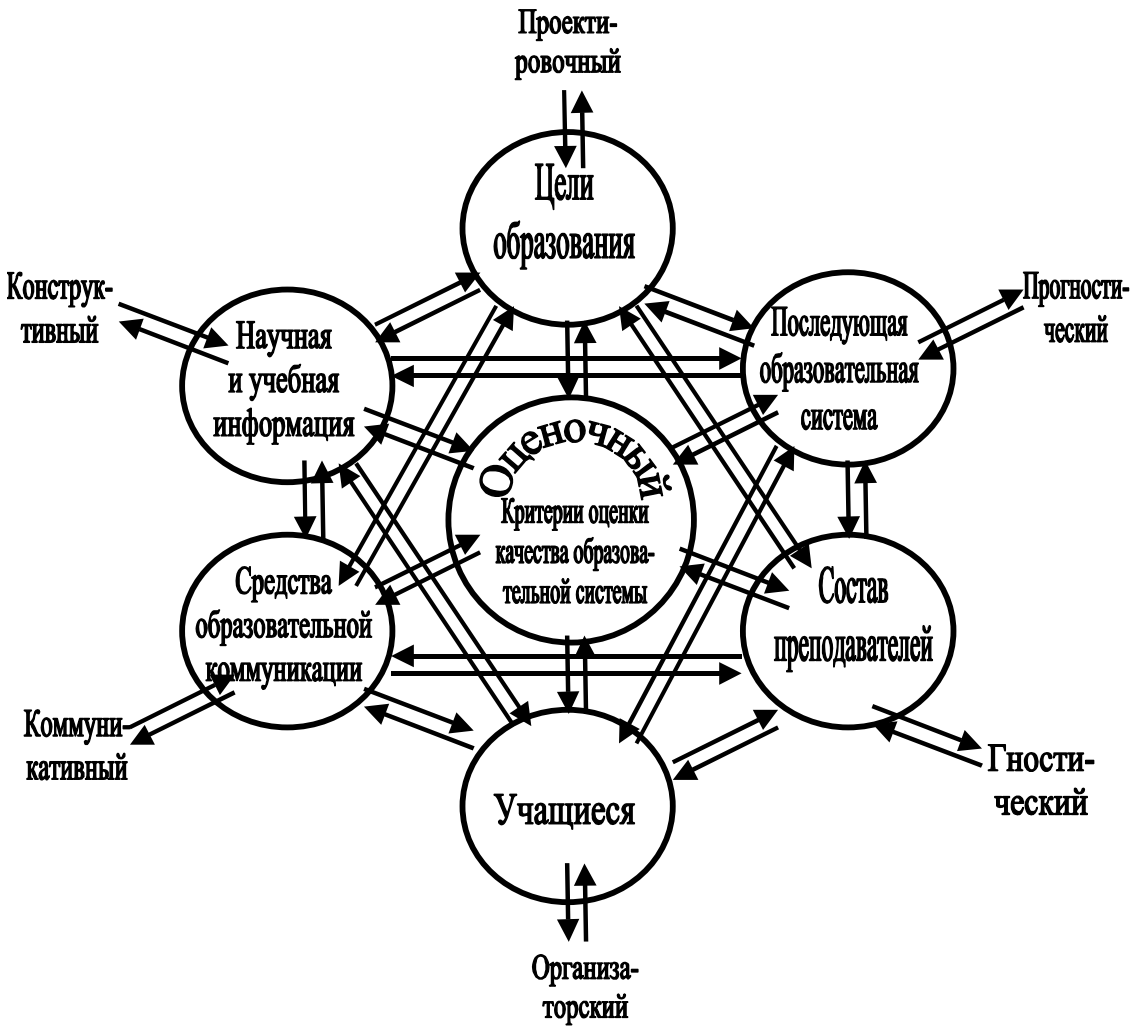


Рис. 20

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

В таком виде модель можно считать завершённой и полной.

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

Приведём наиболее значительные из них.

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

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 задач[93].

Таблица 9

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

Приведём структуры деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем.

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

Б. Структура деятельности руководителя факультета[94].

Таблица 10

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) завоёвывать в коллективе авторитет, налаживая деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; 3) управлять своим настроением; 4) побуждать членов коллектива ответственно выполнять поставленные задачи; 5) тактично и принципиально критиковать отдельных преподавателей, предотвращать конфликты.
Организаторские умения	1) обеспечивать успешное выполнение спроектированных целей и намеченных планов, выступая инициатором в организации коллективной деятельности факультета и всех его подсистем: 2) организовать взаимопомощь в педагогическом коллективе, опираясь на систему контроля за индивидуальной деятельностью преподавателей; 3) в организации управления факультетским коллективом опираться на своих заместителей, обеспечивая тем самым целенаправленную и взаимосвязанную" работу всех подразделений педагогической системы; 4) обеспечить исполнительскую культуру и индивидуальную ответственность всех категорий сотрудников коллектива по выполнению приказов и постановлений вышестоящих организаций и своих собственных; 5) поощрять творческую и исполнительскую активность своих заместителей, преподавателей и студентов.

[94] Там же С. 201-203.

В. Структура деятельности куратора[95].

Таблица 11

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) Опираться 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) Завоёвывать у студентов авторитет. 5) Удерживать авторитет на протяжении всего времени работы с группой. 6) Возбуждать интерес к творчеству своих коллег и администрации.
Организаторские умения	1) Организовать целенаправленную деятельность студенческой группы. 2) Организовать взаимодействие со студентами во внеучебное время. 3) Использовать многообразие форм привлечения студентов к учебной, трудовой, общественно-политической деятельности, обучать их самоорганизации. 4) Организовать себя и своё время. 5) Систематически контролировать работу студентов. 6) Организовать коллективную, групповую и индивидуальную взаимопомощь студентов.

[95] Там же. С. 203–204.

Г.Структура деятельности преподавателя[96].

Таблица 12

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 задании 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.

[96] Там же. С. 204-205.

Д. Структура учебной деятельности студента[97]

Таблица 13

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.
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 модель[98] была предложена Н.В. Кузьминой в конце 80-х годов в

[97] Там же. С. 205–206.

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

период её интенсивного сотрудничества с Всесоюзным НИИ профтехобразования[99].

Таблица 14

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, связан-

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

ных с созданием ею новой научной отрасли — акмеологии[100]. Принципиально то, что эта многомерная модель является уже семикомпонентной.

Таблица 15

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.
Гностический 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.
Прогностический элемент	Связанный с прогнозированием, как результаты текущей деятельности скажутся при входе выпускника в последующую образовательную систему, в какой мере обеспечат ему продуктивное саморазвитие.
Проектировочный элемент	Включает действия субъектов деятельности связанные с "выстраиванием" заданий - задач, адресованных студентам и наиболее общих стратегий, рассчитанных на весь период их подготовки, вплоть до вхождения "продукта" (выпускников) в новую среду - самостоятельную профессионально-педагогическую или производственную деятельность.
Конструктивный элемент	Включает действия, связанные с решением предстоящих задач на предстоящем занятии таким образом, чтобы они продвигали учащегося к достижению главного искомого результата в нем самом.
Коммуникативный элемент	Включает действия, связанные с установлением профессионально-целесообразных взаимоотношений между руководителем, преподавателем, студентом, учащимся в непосредственном контакте. Это обеспечивает продуктивное мотивирование субъектов к решению предстоящих задач и продвижение к искомым результатам.
Организаторский элемент	Включает действия, связанные организацией: предъявляемой учебной информации; взаимодействия с нею 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. 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 этого исследования почти

[100] *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 149–150.

одновременно появились в нескольких педагогических изданиях[101]. Мы приводим сводную классификацию педагогических фобий и маний, опубликованную авторами в разных изданиях, поставив их в таблице в виде сопряжённых пар.

Таблица 16

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	

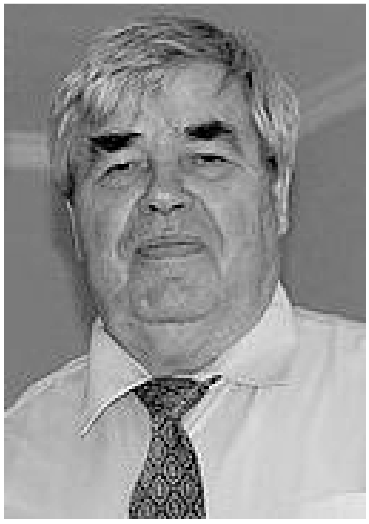
В заключение обзора сведём в единую хронологическую таблицу этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой.

[101] *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 17

<table>
<tr><td></td><td>1970-е</td><td>1980-е</td><td>1990-е</td><td>2000-е</td></tr>
<tr><td>Определение педагогической системы</td><td>Употребляет понятие «педагогический» процесс</td><td colspan="2">Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.</td><td>Употребляет понятие «образовательная система»</td></tr>
<tr><td rowspan="13">Структурные и функциональные компоненты</td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">1. Цель</td><td>1. Цели образования</td></tr>
<tr><td colspan="3">Проектировочный</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1. Содержание информации</td><td colspan="2">2. Учебная информация</td><td>2. Научная и учебная информация</td></tr>
<tr><td colspan="3">Конструктивный</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>3. Последующая образовательная система</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Прогностический</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.Преподаватель</td><td colspan="2">3. Педагог</td><td>4. Состав преподавателей</td></tr>
<tr><td colspan="3">Гностический</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3. Учащийся</td><td colspan="2">4. Учащийся</td><td>5. Учащиеся</td></tr>
<tr><td colspan="3">Организаторский</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4. Средства передачи информации</td><td colspan="2">5. Средства педагогической коммуникации</td><td>6. Средства образовательной коммуникации</td></tr>
<tr><td colspan="3">Коммуникативный</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td><td></td><td>7. Критерии оценки качества образовательной системы</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Оценочный</td></tr>
</table>

1.1.6. Многокомпонентная модель педагогического мастерства учителя И.А. Зязюна и Н.Н. Тарасевич


Иван Андреевич Зязюн

Мне посчастливилось в жизни в том, что мои студенческие годы (1981-1986) прошли в Полтавском педагогическом институте во времена его расцвета, в те времена, которые мы теперь называем «эпохой Зязюна». Именно на нашу судьбу выпало быть первыми выпускниками, которые усвоили полный курс педагогического мастерства. В мою память навсегда врезались яркие впечатления от встреч с мастером театральной педагогики народной артисткой Украины, профессором Валентиной Ивановной Зимней и её студентами Киевского театрального института, наши студенческие конкурсы педагогического мастерства, занятия моих учителей Г.В. Брагиной, М.О. Цуркавы, А.И. Шумской, Н.Н. Тарасевич, лекции нашего ректора И.А. Зязюна и особенно съёмки фильма «Учитель, которого ждут» (реж. В.И. Хмельницкий, Киевская студия научно-популярного кино, 1986). Занятия по основам педагогического мастерства стали надежным профессиональным фундаментом моего дальнейшего педагогического пути, с которого, надеюсь, мне уже никуда не деться. Четверть века я считаю своим учителем Ивана Андреевича Зязюна и всегда с благодарностью принимаю его профессиональные и отцовские советы.

Медея Отаровна Цуркава

Некоторый профессиональный и научный опыт, думаю, дают мне право высказать свою мысль, относительно непростого теоретического вопроса **соотношения понятий и структур педагогического мастерства и педагогической системы.** Дело в том, что в любом издании учебника «Педагогическое мастерство» (а их вышло шесть – два русских, три украинских и одно польское) авторы обязательно обращают внимание на то, что «педагогическое мастерство в структуре личности – это *система* (курсив мой. – А.О.), способная к самоорганизации»[102]. Главными

[102] Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. С. 30.

Галина Васильевна Брагина

компонентами этой системы И.А. Зязюн определил: «педагогическую направленность личности учителя», «профессиональные знания», «способности к педагогической деятельности» и «педагогическую технику»[103]. Но простой перечень элементов ещё не дает полной картины *структуры* системы педагогического мастерства, которую бы очень хотелось видеть в новом издании учебника. Как «подсистему в структуре личности педагога»[104] определяет педагогическое мастерство Г.В. Брагина, под чьим руководством в 1986 году мной написана студенческая дипломная работа.

Нина Николаевна Тарасевич

Авторы учебника и хрестоматии «Педагогічна майстерність» довольно часто цитируют и ссылаются на произведения Н.В. Кузьминой, но цитирование прежде всего раскрывает те страницы наследия Нины Васильевны, которые касаются вопроса педагогического творчества. Главное же педагогическое изобретение Н.В. Кузьминой – теория педагогической системы – упоминается в учебнике только опосредованно. На наш взгляд, продуктивное использование этой теории могло придать стройность изложению идеи педагогического мастерства как системы и его структуры.

Напомним, что по Н.В. Кузьминой любая педагогическая система имеет довольно простую структуру. Она 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»[105]. К ним принадлежат цели, учебная информация (содержание), средства педагогической коммуникации, педагоги и ученики. По мнению Н.В. Кузьминой «названные компоненты необходимы и достаточны для

[103] *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. С. 129.
[104] *Брагина Г.В.* Педагогическое мастерство. Метод. рек. Симферополь, 1994. С. 12.
[105] *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. 2-е изд. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

создания педагогической системы. При исключении любого из них – нет системы»[106].

На современном этапе эта теория претерпела некоторые авторские изменения и дополнения[107] и имеет вид, представленный в главе 1.1.4 (рис. 20). Эта модель довольно полно описывает педагогическую реальность и даёт возможность понять место и структуру такого педагогического феномена как педагогическое мастерство. Напомним определение И.А. Зязюна: «педагогическое мастерство есть *комплекс свойств личности учителя*, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности»[108]. Поскольку мы имеем дело со свойствами личности учителя, то вероятно довольно просто, глядя на систему Н.В. Кузьминой, определить структуру и состав этого личностного комплекса.

Приведу схему и сделаю необходимые комментарии:

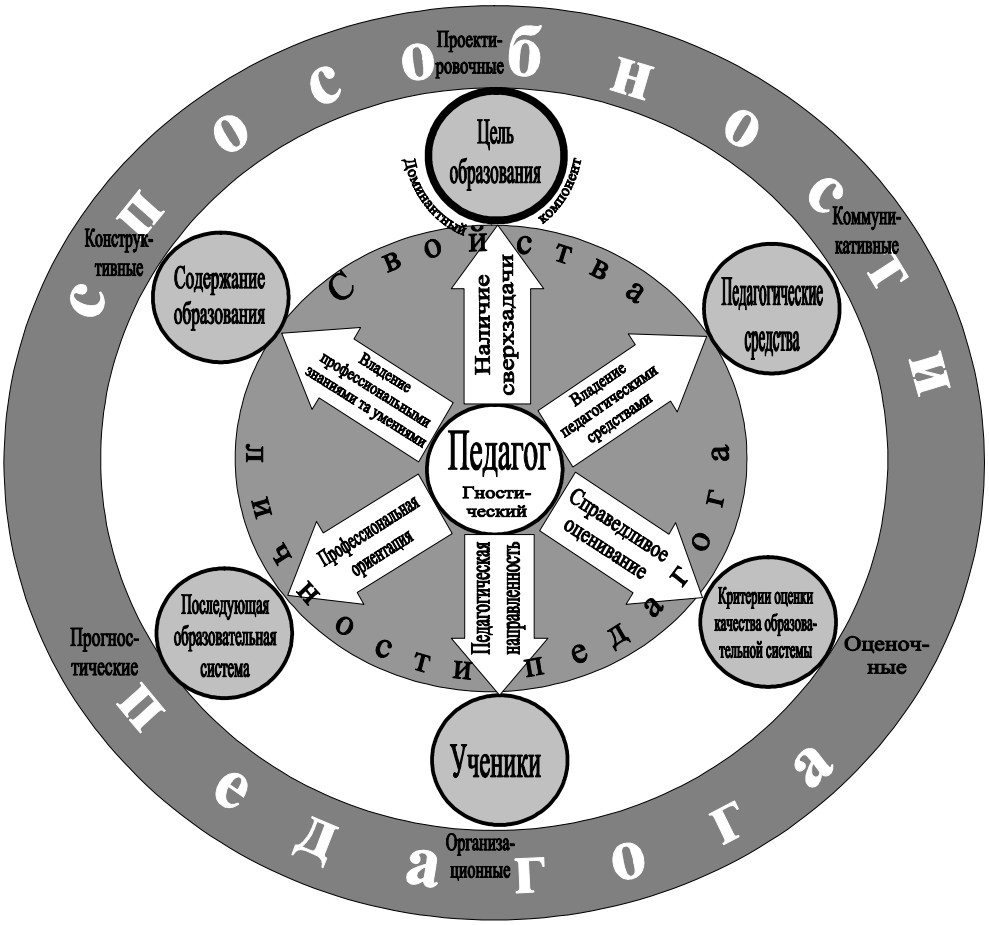


Рис. 21

Модель соотношения структур педагогической системы и педагогического мастерства педагога

[106] Там же. С. 13.
[107] *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
[108] *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 128.

Соглашаясь в целом с определением И.А. Зязюна о том, что педагогическое мастерство включает в себя вышеперечисленные компоненты, позволю себе дополнить (надеюсь, корректно) и кое в чём уточнить это определение.

А. Полностью соглашаясь с определением педагогического мастерства как «комплекса *свойств личности*, которые обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности»[109], смею заметить, что определенные как компоненты педагогического мастерства «педагогическая техника» и «профессиональные знания» не являются *свойствами личности* педагога. Такая формулировка не вполне корректна. По моему мнению, точнее было бы употреблять понятия «владение профессиональными знаниями» и «владение педагогической техникой», так как знания являются компонентом содержания образования, а педтехника есть компонент педагогических средств, тогда как *владение* чем-либо *есть* действительно *свойство личности*.

Б. Поскольку *содержание* профессионального *образования* складывается не только из *знаний*, а еще и из *умений* (и *навыков* как частного случая умений), то компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога как *владение профессиональными знаниями и умениями (навыками).*

В. Поскольку к педагогическим средствам принадлежит не только педагогическая техника как комплекс приёмов, а ещё методики и технологии, то вторым компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога как *владение педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)*. Различие между методиками, технологиями и техникой я довольно детально раскрыл ранее[110].

Г. *Педагогическая направленность* как компонент педагогического мастерства не вызывает сомнений в корректности формулировки.

Д. Поскольку педагогическая система имеет еще три (кроме педагога) структурные составляющие, считаю, что им соответствует ещё три принципиально важных свойства личности педагога как компоненты педмастерства. А именно, *наличие педагогической сверхзадачи* (термин К.С. Станиславского), *интуиция справедливого оценивания* и *интуиция профессиональной ориентации*

---

[109] Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.
[110] *Остапенко А.А.* Дидактические средства: попытка классификации // Педагогические технологии. 2005. № 1. С. 3-21. *Остапенко А.А.* Дидактический инструментарий учителя // Школьные технологии. 2005. № 2. С. 130-141.

воспитанников. Понятно, что доминантным (по А.А. Ухтомскому) компонентом педмастерства есть наличие *сверхзадачи*, равно как доминантой педсистемы есть её *цель*.

Указанные компоненты педмастерства имеют структурное соответствие компонентам педсистемы:

Таблица 18

Компоненты	
педагогической системы	педагогического мастерства
цель	наличие педагогической сверхзадачи
ученики	педагогическая направленность
содержание образования	владения профессиональными знаниями и умениями (привычками).
педагогические средства	владения педагогическими средствами (методиками, технологией, техникой)
критерии оценки	интуиция справедливого оценивания
следующая образовательная система	интуиция профессиональной ориентации

Таким образом, мы очертили «внутренний» круг (см. рис. 21) компонентов педагогического мастерства. Следуя терминологии Н.В. Кузьминой, назовем их *структурными*.

И.А. Зязюн с коллегами выделяет отдельным компонентом педмастерства *способности к педагогической деятельности*. Н.В. Кузьмина неоднократно довольно детально прописывает структуру педагогических способностей, которая целиком отвечает структуре *функциональных* компонентов педагогической системы. «Внешний» круг на схеме – это структура способностей к педагогической деятельности, комплекс которых, по моему мнению, можно назвать *функциональными* компонентами (по аналогии с понятием «функционального органа» А.А. Ухтомского) педагогического мастерства. Поскольку публикации Н.В. Кузьминой относительно содержания педагогических способностей широко известны, считаю нецелесообразным детализировать эту часть текста.

Подведём итоги.

1. Структура педагогического мастерства как «комплекса свойств личности» (по Н.Н. Тарасевич) педагога целиком отвечает структуре педагогической системы Н.В. Кузьминой.

2. Равно как любая педагогическая система имеет комплекс структурных и функциональных компонентов, педагогическое мастерство состоит из двух групп компонентов – *структурных* и *функциональных:*

Таблица 19

Компоненты педагогического мастерства	
структурные («внутренний» круг)	**функциональные («внешний» круг)**
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога
педагогическая направленность	организационные способности педагога
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками).	конструктивные способности педагога
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога

Надеюсь, что все мои полтавские Учителя, которые научили меня секретам педагогического мастерства, просят мою дерзость вносить коррективы в годами выпестованную систему и теорию. Во-первых, мне совсем небезразлично будущее педагогического мастерства как выдающегося педагогического феномена, а, во-вторых, взгляд «иностранца» издалека, возможно, имеет свежесть «незамыленного» ока. Впрочем, всегда легче тому, кто стоит на плечах гигантов, к которым и принадлежит фигура глубокоуважаемого академика Ивана Андреевича Зязюна.

1.2. Антиномизм как методологическая идея, обеспечивающая полноту педагогической реальности

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

…ασυγχύτως, ατρέπτος, αδιαρέτως, αχωρίστως.[111]
Из определения IV Вселенского Халкидонского Собора

Magnum est posse se stabiliter figere in coniunctione oppositorum[112].
Николай Кузанский

«Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом не сходны, причём принципиально несходны, со всем тем комплексом идей, как сознания язычников, т.е. представителей языческих религий, так и сознания философствующего разума. Удивительным образом христианские истины отличны от них»[113]. А.И. Осипов как и другие ведущие богословы в качестве вероучительного аргумента истинности христианства показывает, что существует «логическая невыводимость христианских истин из иудейских, языческих, философских и религиозных представлений»[114]. 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 суждения, для которых противоположные утверждения являются истинными. Это хорошо показано в теории относительности, в неклассической квантовой механике. Так вот, христианские истины обладают свойством нетри-

Ннльс Бор

[111] (гр.) «… неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».
[112] (лат.) «Великое дело — быть в состоянии твёрдо укрепиться в единении противоположностей».
[113] *Осипов А.И.* Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.
[114] Там же.

виальности. В них одновременно утверждается истинность двух взаимно исключающих положений. Таковы догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Богочеловеческой двуединой природе Христа, догмат о Божественных энергиях (как, впрочем, и всё учение Св. Григория Паламы) и большинство положений христианства. Это мировоззрение методологически принципиально иное, нежели рационализм. «Христианин всегда заботится об истине больше, чем о последовательности. Если он видит две истины — например, о наличии Промысла и о человеческой свободе – он принимает обе истины вместе с противоречием»[115]. 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»[116] и приведём ещё одну мысль протодиакона Андрея Кураева, с которой солидаризуемся: «догмат как умная икона не «кладёт предел» поиску и мысли, а напротив ждёт от человека усилия, направленного к пониманию и жизненному усвоению обозначенного догматом духовного пространства. Догмат – не колючая проволока, запрещающая выходить за очерченные пределы, это скорее дверь, через которую можно войти в просторы, обычно недосягаемые и даже незамечаемые»[117]. «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»[118]. На наш взгляд, словосочетание «догматическая педагогика» положительное и продуктивное. Можно вполне положительно говорить о догматизме естественных законов (Ньютона, Кеплера, Менделеева, Бора), полагая, что догматизм вполне сочетается с научностью. Мало того, догматизм есть условие истинности науки.

Так вот, один из признаков догматизма – антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность, но тогда уточним, что нам импонирует мысль Г.С. Померанца, выказанная им в телепрограмме Александра Гордона (НТВ, 25.12.01) о том, что «глубина может быть выражена либо поэтически – метафорой, либо – парадоксом. Любое логи-

---

[115] *Кураев Андрей,* диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 134.
[116] *Глаголев С.* Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10. С. 238.
[117] *Кураев Андрей,* диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 117.
[118] Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992. С. 752.

ческое 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 *оче*видным и понятным методом. В широкий философский обиход понятие «антиномия» ввёл немецкий философ Иммануил Кант, хотя до него этот термин уже упоминали Р. Гоклен и Ш. Бонне.

Именно догматы Церкви стали примером догматического антиномического мышления. «Догматы церкви, – пишет В.Н. Лосский, – часто представляются нашему рассудку антиномиями тем неразрешимое, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении антиномии путём приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума для того, чтобы мы могли прийти к созерцанию богооткрывающейся реальности»[119].

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»[120].

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»[121]. Полностью определение Халкидонского Собора звучит так:

---

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

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

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

«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 единородного в двух естествах *неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно* познаваемого, так что соединением ни сколько не нарушается различие двух естеств, тем более сохраняется свойство каждого естества и соединяется в одно лицо, в одну ипостась, – не в два лица рассекаемого или разделяемого, но одного и того же Сына, Единородного, Бога Слова, Господа Иисуса Христа, как в древности пророки (учили) о Нём и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов»[122]. 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»[123].

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 го-

Владимир Николаевич Лосский

[122] Цит. по: *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. С. 69.
[123] *Св. Дионисий Ареопагит.* Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 30.

ворить 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»[124]. Или: «Для святого Григория Паламы <…> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли – Троица, Троица совершенно простая, несмотря на различение природы и Лиц, так же как и Лиц между Собой. Эта простота – антиномична, как антиномично всякое высказывание в учении о Боге: она не исключает различения, но не допускает в Божественном существе ни отлучения, ни дробления. Ведь мог же святой Григорий Нисский утверждать, что человеческий ум остаётся простым, несмотря на его разнообразные способности: наш ум, действительно, разнообразится, относясь к известным ему предметам, но остаётся нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий – не «превыше 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»[125].

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.

Священник Павел Флоренский

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

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и

[124] *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 162.
[125] Там же. С.169-170.

антитезис, так что недоступно никакому возражению. Тезис и антитезис *вместе* образуют выражение истины. Другими словами истина есть **антиномия**, и не может не быть таковою»[126]. «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»[127].

«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»[128].

В других своих работах П.А. Флоренский развивает эту идею.

«<…> все построения держатся лишь силою противоборствующих начал и взаимоисключающих начал. Непреложная истина – это та, в которой предельно сильное утверждение соединено с предельно же сильным его отрицанием, т.е. – предельное противоречие: оно непреложно, ибо уже включило в себя крайнее его отрицание. И поэтому всё то, что можно было бы возразить против непреложной истины, будет слабее этого, в ней содержащегося отрицания. Предмет, соответствующий этой последней антиномии, и есть, очевидно, истинная реальность и реальная истина. Этот предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»[129].

«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 антино-

[126] *Флоренский П.А*. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. С. 147.
[127] Там же.
[128] Там же. С. 153.
[129] *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 40.

мия. Целое – в явлении своём – есть противоречие «да» и «нет». И, напротив, наличность неразрывно связанных «да» и «нет» заставляет искать того единства, той идеи, которая, в этой антиномии раскрывается. Антиномичность – залог цельности, т.е. идеи, т.е. сверхчувственности. Напротив, простое единство свидетельствует о неполноте, эмпиричности и нецельности явления. В этом смысле можно сказать, что полюсы – это начало и конец явления сверхчувственного в области чувственной, места входа выхода ИДЕИ в мир эмпирический»[130].

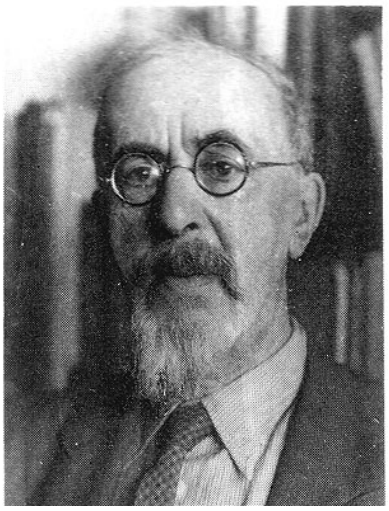
Евгений Николаевич Трубецкой

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»[131]. Споря с Флоренским о путях восхождения к истине, он убеждён, что антиномизм – это путь восхождения по духовной «лествице»: «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»[132]. В отзыве на книгу отца Павла «О духовной истине» С.С. Глаголев, вторя Е.Н. Трубецкому, пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогикою»[133].

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 про-

[130] *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 462.
[131] *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.
[132] Там же. С. 121.
[133] *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.

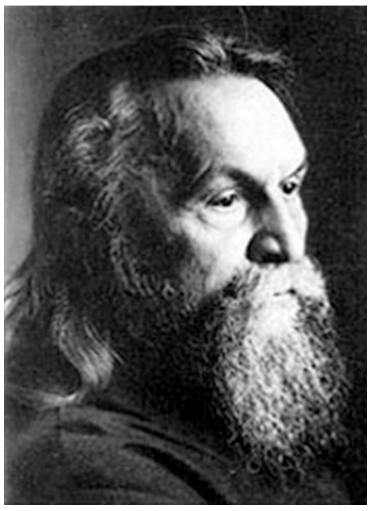
тиворечий, антиномий. <…> *Только формою антиномии Истина может представляться рассудку*»[134].


Семён Людвигович Франк

Семён Людвигович Франк в книге «Непостижимое» обосновывал сложный принцип «антиномического монодуализма»: «<…> единственно адекватная онтологическая установка есть установка *антиномистического монодуализма*. О каких бы логически уловимых противоположностях ни шла речь – о единстве и множестве, духе и теле, жизни и смерти, вечности и времени, добре и зле, Творце и творении, – в конечном итоге мы всюду стоим перед тем соотношением, что логически раздельное, основанное на взаимном отрицании вместе с тем внутренне слито, пронизывает друг друга – что *одно не* есть другое и вместе с тем и *есть* другое, и только с ним, в нём, и через него есть то, что оно подлинно есть в своей последней глубине и полноте. В этом и заключается антиномистический монодуализм всего сущего, и перед его лицом всяческий монизм, как и всяческий дуализм, есть ложная упрощающая и искажающая отвлечённость, которая не в силах выразить конкретную полноту и конкретную структуру реальности»[135]. 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»[136]. В фундаментальном труде «Духовные основы общества» Л.С. Франк пишет: «С точки зрения теоретического познания христианской правды нужно всегда помнить, что, будучи абсолютной, эта правда есть всеобъемлющая полнота конкретности. Она есть потому, как учил великий христианский мудрец Николай Кузанский, следуя завету первого христианского мистика Дионисия Ареопагита, всегда «совмещение противоречащего» (complexio contrariorum) или «совпадение противоположного» (coincidentia oppositorum). Её нельзя отвлечённо выразить ни в каком суждении: её можно приблизительно уловить только в сложной системе идей, примиряющей противоположные начала и сводящей их в некое конкретное единство.

[134] *Хоружий С.С.* Миросозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 100-101.
[135] *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990. С. 315.
[136] Там же. С. 403.

Этим положен предел всем попыткам рационально понять до конца полноту христианской правды»[137].


Протоиерей Сергий Булгаков

Наряду с отцом Павлом Флоренским, идеи антиномизма развивал отец Сергий 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»[138]. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»[139].

Подобные мысли мы обнаруживаем и у Н.А. Бердяева: «Религиозная жизнь по существу антиномична, она заключает 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»[140].

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова ἀντινομία, означающего противоречие двух одинаково законных положений[141]? А дело в том, что антиномия по своей природе законно соединяет в себе рассудочность и сверхрассудочность (рационализм и трансрационализм), дискурсивность и интуицию. Антиномия, по определению, – «противоречие между рядом положений, из которых каждое имеет законную силу»[142]. Вот как об этом пишут уже цитированные нами мыслители.

---

[137] *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 291–292.
[138] *Булгаков С.Н.* Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. С. 90.
[139] *Булгаков С.Н.* Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52-55.
[140] *Бердяев Н.А.* Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 276.
[141] *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 131.
[142] Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 23.

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 саму *почву* реальности *стояние*. Всякий окончательный сполна овладевающий реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»[143].

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»[144].

Упоминание в одном ряду вместе с религиозными философами имени последовательного марксиста Эвальда Васильевича Ильенкова на первый взгляд может показаться странным, однако его размышления удивительно им созвучны: « <…> друг против друга стоят две полярно противоположные по всем своим характеристикам сферы: тождество их (факт их согласия — истина) осуществляется как раз через переход, превращение одной в другую. Но переход, самый момент перехода *иррационален* и не может быть выражен через *непротиворечивое понятие*, ибо в этот-то момент как раз и совершается превращение *А* в не-*А*, их совпадение, тождество. Выразить его *в понятии* – значит разрушить форму понятия»[145].

Не чужды антиномического «витания» и ведущие деятели синергетики: «Интуиция предстаёт как пульсация сверхсознания над сознанием, которые развёртывают, раскрывают перед человеком подлинное разноцветье и полифонию мира»[146].

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 антино-

---

[143] *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.
[144] *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000. С. 468.
[145] *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 107.
[146] *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 122.

мии. <…> Антиномия возвышает ум над областью понятий, возводя его к конкретным данным Откровения»[147].

Игумен Георгий (Шестун)

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***. Приме́ним этот метод к педагогической реальности.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову[148]. 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 уравновешивало существующие противоположности. Это и есть основной предмет философии образования»[149].

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»[150].

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 крайностей. Непрерывность

---

[147] *Шестун Евгений,* священник. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 194.

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

[149] *Зязюн І.А.* Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОІПОПП, 1997. С. 4.

[150] *Клепко С.Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОІПОПП, 1998. С. 108.

же (и не только образования) можно обозначить как «единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»[151].

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.*

1.2.2. Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову[152] (1953-2003). И это не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, а сама «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности»[153], а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают»[154]. 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 это обстоятельство и делает текст понятным и глубоким»[155]. И это мнение вполне закономерно перекликается с позицией известного мыслителя Г.С. Померанца, утверждающего, что «глубина может быть выражена либо поэтической

Протоиерей Борис Ничипоров

[151] *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990. С. 314.
[152] *Священник Борис Ничипоров.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.
[153] Там же. С. 153.
[154] *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. – С. 122.
[155] *Протоиерей Борис Ничипоров.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. С. 12.

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»[156]. Вернёмся к цитате отца Бориса 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 неслияннном единстве сразу двух этих знаний: о себе и о человеке»[157]. 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»[158]. 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»[159].

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 этот принцип должен быть перенесён нами на образовательную почву»[160]. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии[161]. Они таковы:

1. Антиномия ***свободы и послушания***.

2. Антиномия ***вселенского и местного*** (в категориях научной педагогики: антиномия ***общекультурного и национального***) провозглашает путь «освоения

---

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

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

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

[159] Там же.

[160] *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.

[161] *Священник Борис Ничипоров.* Введение в православную психологию. М.: Школа-пресс, 1994. С. 153-154.

духовного и культурно-исторического наследия своей земли к освоению вселенского духовного опыта»[162].

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 устроения, 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»[163].

Если в книге 1994 года эти идеи были только обозначены, то в вышедшей в 2002 году незадолго до смерти отца Бориса книге «Времена и сроки. Очерки онтологической психологии» они вполне развиты и серьёзно дополнены (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»[164]. 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»[165] 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»[166]. Но «есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это не профессионально.

---

[162] Там же. С. 154.
[163] Там же. С. 57.
[164] *Протоиерей Борис Ничипоров.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 164.
[165] Там же. С. 167.
[166] Там же.

Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно»[167].

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»[168]. «Ошибки и их осмысление – основной капитал Братства»[169].

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, реалистом»[170]. 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»[171].

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»[172].

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»[173], либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, подвержении сомнению всего. Разумность сочетания мисти-

---

[167] *Ничипоров Б.В.* Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2
[168] Там же. С. 170.
[169] Там же. С. 172.
[170] Там же. С. 173
[171] *Протоиерей Борис Ничипоров.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (http://synerg.narod.ru/Bornich.htm).
[172] Там же.
[173] Там же.

ческого и рационального всегда «предохраняла людей от психических расстройств, от состояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет»[174].

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

Таблица 20

Антиномия	
Романтическое	Реальное
Мистическое	Рациональное

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»[175]. «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,

[174] Там же.

[175] *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.

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»[176]. «А что это есть в онтологии нового времени – это есть сердце, это душевно-мистическое средоточие всей души человека. А что есть для психологов Дионис и Аполлон? Это есть свободная, играющая стихия самых разных сил, с одной стороны, и сдерживающее, оформляющее начало, с другой»[177]. 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»[178].

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

---

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

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

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

Таблица 21

	Принцип	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

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 Борис[179].

В посмертной статье отца Бориса мы читаем: «Воспитание – это совместное проживание, а не забивание в голову ребенка каких-то правильных фраз и

[179] Там же.

правильных формул. Очень хорошо говорил один старец: ”Нынче учить не надо. Все учёные. Надо показывать“. Это и есть основная формула моего педагогического опыта. Не надо учить. Надо показывать своей собственной жизнью. А это самое трудное дело, потому что ты каждый раз видишь свою собственную несостоятельность»[180].

1.2.3. 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 концепции (без употребления термина «интедиффия») были изложены им совместно с Н.П. Лебедиком в 1993 году[181]. Термин «интедиффия» В.Ф. Моргуном введён в 1995 году[182], а вся концепция изложена в книге «Интедиффия образования»[183]. По его мнению, «следует вести речь о двух взаимодополняющих встречных тенденциях в образовании: дифференциации и интеграции. Назовём это явление, воспользовавшись началами обоих слов («инте-» и «дифф-») и общим окончанием «-ия»), «интедиффия»[184]. Можно дать предварительное определение**: интедиффия образования – это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обу-**

[180] *Протоиерей Борис Ничипоров.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2, 9-15 января (http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm).
[181] *Лебедик М.П., Моргун В.Ф.* Диференціація навчання з урахуванням самооцінки і вільного самовизначення учня. Полтава, 1993.
[182] *Моргун В.Ф.* Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // Пост-Методика [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.
[183] *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995.
[184] В резюме на русском языке к своей книге «Інтедифія освіти» В.Ф.Моргун приводит это понятие как «интедифия» (без удвоенной «ф»). Исходя из общепринятых правил образования аббревиатур в русском языке считаем правильным употреблять данное слово с двумя «ф» — «интедиффия».

словлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности»[185].

Анализируя различные аспекты понятий интеграции и дифференциации, В.Ф. Моргун в качестве аргумента универсальности понятия «интедиффия» приводит перечень аналогичных пар понятий из других отраслей знания[186]:

- 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)»[187].

На основании собственной многомерной концепции личности В.Ф. Моргун выстраивает пятикомпонентную систему интедиффии образования, которая выглядит так[188]:

---

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

[186] *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 8.

[187] Там же. С. 9-10.

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

Таблица 22

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. Полимодальность	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 действительности мы получаем однобокую систему традиционного школьного образования. В.Ф. Моргун изображает её в виде искривлённого «бублика», который является ничтожно малой частью идеальной (на рисунке[189] 22 она схематически изображена пунктирной окружностью) системы, обеспечивающей полноту всех аспектов интедиффии. Автор указывает, что «традиционное школьное образование охватывает лишь отдельные моменты биографии человека (его не волнует ни дошкольный период, ни послешкольная перспектива ученика). Школа не очень заботится о радости ребёнка и скатывается к нормально-безразлично-негативным эмоциям

[189] Там же. С. 6.

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»[190].

Условные обозначения:

— параметры личности, которые формирует традиционное образование;

— параметры личности, которые должна формировать идеальная система образования

Рис. 22

В педагогике, как замечает В.Ф. Моргун, «интедиффию не следует понимать как принудительную стандартизацию или сегрегацию, а как свободный

[190] Там же.

выбор или построение учеником своего пути в пространстве объективных возможностей»[191].

Автор не ограничивается концептуальными основаниями интедиффии, но и определяет организационные, методические приёмы её осуществления применительно к современной психолого-педагогической практике. В компактном виде эти средства приведены в таблице 26[192]. Опираясь на типологию регламентации учебных заданий И.Э. Унт[193], 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 23

Виды учебной работы / Тип интедиффии	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 условности (учет по методике И.П.Волкова).

[191] *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 22.
[192] Там же. С. 30
[193] *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Просвещение, 1990.

Как видим, 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 называет[194] В.А. Бухбиндера, В.К. Дьяченко, Г.А. Китайгородскую, Г.К. Лозанова, У.К. Ричмонда и др.

2. Педагогические средства обеспечения эмоциональной интедиффии обучения – методы способствования нормальным, сознательным переживаниям ученика через стимуляцию соответствующих негативных, амбивалентных и позитивных чувств. Главное при этом – обеспечение спокойствия ученика в классе посредством своевременного, гласного, обнародованного поощрения ученика во всех видах его деятельности[195].

3. Педагогическими средствами профильной интедиффии являются спецклассы, спецшколы, а также профориентационная направленность преподавания каждой дисциплины и дополнительные альтернативные факультативные курсы на выбор. Вне школы этот аспект обеспечивается спецшколами (музыкальная, спортивная, художественная и т.п.), а также кружками, секциями, обществами. Учёт такой деятельности может вести учитель на основе разработанных В.Ф. Моргуном методики желательного и реального бюджета времени ученика[196] и методики бестестовой профориентации[197].

---

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

[195] 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.

[196] *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.

[197] *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; а также *Моргун В.Ф.* Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997.

4. Педагогическими средствами формодеятельностной интедиффии выступают методы проектов, эвристической беседы, поэтапного формирования новых действий и понятий, а также комплексные задания с альтернативной формой выполнения[198].

5. В качестве педагогических средств уровневой интедиффии В.Ф. Моргун называет проблемное и развивающее обучение, вальдорфскую педагогику, диалог культур, методику коллективных творческих дел[199].

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

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

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

Павел Владимирович Скулов

Первая публикация[200] П.В. Скулова, в которой изложен принцип динамического баланса, относится к 2001 году. Она носит прикладной характер и детального теоретического изложения самого принципа в ней нет. О прикладном аспекте этой работы мы упомянем ниже. Впервые этот принцип получил теоретическое обоснование в статье[201] Т.А. Коробковой и

---

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

[199] Там же.

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

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

П.В. Скулова в 2003 году, широкий доступ к которой открылся в 2004 году после перепечатки в общероссийском журнале «Образовательные технологии»[202]. Понятие динамического баланса взято авторами из области естественных наук, частично из синергетики и экстраполировано в педагогику. Авторы разделяют понятия «равновесие» (как статическое понятие) и «баланс» (как динамическое понятие). Динамический баланс они рассматривают как характеристику процесса: «Динамический баланс означает непрерывное 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»[203]. И далее следует определение: «*Динамический баланс* – это состояние системы, характеризующееся:

- гармоничным сочетанием логически противоположных характеристик, описывающих функционирование отдельных составляющих этой системы;
- готовностью системы изменить точку временного равновесия под действием изменившихся управляющих условий;
- постоянным стремлением системы находить оптимальное равновесное состояние и удерживаться в нём за счёт введения в действие как уже известных, так и новообразованных ресурсов и возможностей»[204].

Несмотря на указание, что педагогическое применение этого понятия лежит в русле исследований оптимизации образовательного процесса Ю.К. Бабанского[205] и его последователей, П.В. Скулов пытается рассматривать его в контексте идей И.Р. Пригожина: «Педагогическая система должна рассматриваться как открытая система с отрицательной или положительной обратной связью, активно взаимодействующая и развивающаяся в комплексе с окружающей средой. Точкой отсчёта в каждой конкретной ситуации является состояние динамического баланса, характерным признаком которого являются многочисленные флуктуации. При выведении системы из этого состояния она пытается сохранить начальные условия с помощью механизмов обратной связи. Однако отклонения могут быть и усилены изнутри посредством положительной обратной связи, в том числе самопроизвольно. В такие моменты система может

---

[202] *Коробкова Т.А. Скулов П.В.* Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 21-30.
[203] Там же. С. 22.
[204] Там же.
[205] *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-познавательного процесса. Метод. основы. М.: Просвещение, 1982.

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»[206].

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

В педагогической ситуации любого уровня сложности принцип динамического баланса даёт возможность выделить пары логически связанных элементов педагогического процесса и исследовать их взаимосвязь с целью нахождения такого их сочетания, которое обеспечит эффективное функционирование всей педагогической и образовательной системы»[207].

Мы солидарны с авторами в том, что «принцип динамического баланса одновременно является как объектом исследования, так и методологической основой исследовательского процесса»[208]. Заслуживают внимания предложенные авторами параметры взаимосвязи элементов системы, которые могут стать основой конструирования конкретных методик. К их числу они относят: сходство, различие, взаимодополняемость, альтернативность. Далее авторы приводят в качестве примера те стороны образовательного процесса, которые образуют логические пары и нуждаются в рассмотрении через призму принципа динамического баланса. Приведём их полностью и прокомментируем: «материальное и идеальное; макромир и микромир; статические и динамические элементы системы; соотношение количества и качества; теория и практика познания; сочетание различных информационных каналов; случайность и необходимость; разум и сознание; добро и зло; адаптация и творчество; креативность и интеллект; дивергентное и конвергентное мышление; усвоение (интериоризация) и производство (эвристика) знаний; логический, рациональный и чувственный, эмоциональный способ познания; внешние и внутренние мотивы деятельности; сравнение (аналогия) и различение (дифференциация) объектов и явлений; анализирование и синтезирование; индуктивный и дедуктивный спо-

[206] *Коробкова Т.А. Скулов П.В.* Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе // Образовательные технологии. 2004. № 1. С. 24.
[207] Там же. С. 25-26.
[208] Там же. С. 26.

собы познания; объективность мысли и субъективность её восприятия; психические процессы напряжения и релаксации; репродуктивные и творческие методы обучения; познавательные интересы учащихся и требования образовательных программ; результаты обучения и способы их достижения; форма и содержание знаний; научный и учебный компонент учебного процесса; имеющиеся знания и знания, подлежащие усвоению; способности ученика и требования учителя; индивидуальные и групповые формы деятельности; самостоятельная работа и работа под руководством учителя; и т.д.»[209]. Хотя авторы и указывают, что данные пары «выстроены от наиболее общих», вряд ли можно говорить о системности представления этого массива примеров. В прикладном плане исследование можно считать лишь начинающимся. Из приведённого перечня только некоторые аспекты П.В. Скулов и его коллеги рассматривают детально.

Так, авторы сообщают, что ими проведено исследование на физических факультетах Барнаульского и Нижегородского государственных педагогических университетов, где «были опробованы различные, но тематически связанные авторские программы по внедрению системного подхода и принципа динамического баланса в учебный процесс»[210]. Это позволило «студентам показать хорошие умения планировать, анализировать и осуществлять свою педагогическую деятельность. Те же выводы можно отнести и к качеству выпускных дипломных работ»[211].

В других публикациях П.В. Скулова мы находим иные аспекты прикладного использования принципа динамического баланса. В частности, он выделяет внешнюю и внутреннюю стороны процесса производства знаний: «Существуют знания, направленные во вне субъекта (внешняя сторона процесса), и знания, вырабатываемые для функционирования именно данного субъекта (внутренняя сторона). В процессе общения происходит обмен информацией, где присутствуют и та и другая стороны. Информационная культура, предполагает наличие динамического баланса, двух сторон этого процесса — основного в иерархии балансов»[212]. Этот подход использован П.В. Скуловым для разработки

[209] Там же. С. 27.
[210] Там же. С. 29.
[211] Там же. С. 30.
[212] *Скулов П.В.* Принцип динамического баланса как философская основа мировоззрения, способ повышения эффективности научных исследований и необходимое условие проявления культуры в разработке и применении аудиовидеодидактических средств. Мат-лы Всеросс. научн. конф. / Под ред. М.И. Ботова // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии. Красноярск: КГАЦМиЗ, 2001. С.194.

дидактических аудио- и видеосредств, в которых реализован динамический баланс чувственного и логического.

В другой работе П.В. Скулов рассматривает реализацию принципа динамического баланса как действенного средства развития творческих способностей учащихся. Он указывает на «отсутствие динамического баланса между способностями и желаниями учащихся и требованиями, предъявляемым к ним. При заниженных требованиях ученик скучает, ему неинтересно, при повышенных — ему тревожно, он испытывает различные страхи, провоцирующие недостойное поведение»[213]. Одно из средств развития творческих способностей учащихся, по мнению П.В. Скулова, — он рассматривает слово учителя.

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

1.3. Матричная модель многомерной педагогической реальности, основанная на методологии антиномизма

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, процесса и как всего, что на них влияет). Модель имеет три оси: *ось содержания, ось средств и ось времени.* На каждой из осей определены четыре базовые антиномические пары, обеспечивающие полноту раскрытия содержания осей: *антиномия внутреннего и внешнего, антиномия об-*

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

щего 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. Целевой аспект вынесен в начало структуры, так как в нём заключена аксиоматика всей модели. Таким образом, предлагаемая модель с достаточной полнотой охватывает компоненты концепций Н.В. Кузьминой, В.Ф. Моргуна 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.

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

Чтобы провести это крупномасштабное исследование, была принята научно-исследовательская программа «Педагогика разумного баланса», базовым учреждением для реализации которой был определён Азовский государственный педагогический лицей, а научным руководителем – автор этой книги. Разные направления исследования (их вначале было девять, а не тринадцать) разработаны в разной степени детализации: одни находятся на уровне теоретической разработки, другие имеют конкретные практические приложения. Это отразилось в книге – текстовый объём разных её частей различен, уровень апробации тоже неодинаков (от разовой экспериментальной проверки отдельных находок до массового тиражирования). Исследование нельзя считать завершённым. Можно считать завершённым его определённый этап, результаты которого публикуются. Каждое из направлений достойно отдельного исследования. Сужение работы до нескольких направлений неизбежно повлекло бы утерю *полноты как основной идеи* всего исследования. Для удобства работы с текстом основная часть монографии, составляющая содержание второй части, разбита на параграфы, нумерация которых соответствует перечню аспектов, изложенных выше. Эта же нумерация присутствует ниже в таблице, объединяющей все аспекты в матричную структуру.

Таблица 24

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

Часть вторая
Антиномичное моделирование педагогической реальности на основе принципа разумного баланса

2.1. Аксиоматика исследования. Цели и стратегии образования

Основные образовательные стратегии

Время советского единообразия педагогических взглядов и убеждений прошло и поэтому перед всяким началом изложения гуманитарных (в том числе и педагогических) научных взглядов есть необходимость договариваться о терминах и чётко обозначать свою мировоззренческую позицию.

Согласно теории Н.В. Кузьминой одним из компонентов любой педагогической системы является проектировочный компонент, суть которого составляют педагогические цели[214]. И если совсем недавно любой педагог без запинки мог сформулировать цель советского образования как «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 странное явление – образовательные средства стали образовательными целями. Ещё совсем недавно было ясно, что умения читать, писать, считать есть средства, а цель в другом – в воспитании человека. Сегодня учителя повсеместно (и в столице, и в станице) отвечают, что научить читать, писать, считать и т.д. – это главная цель их работы. А на вопрос «А должно ли волновать учителя ***то, что́*** 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 или путанице стратегий образования. Наличие ясных целей есть условие наличия порядка, и эта аксиома вполне применима к сфере образования.

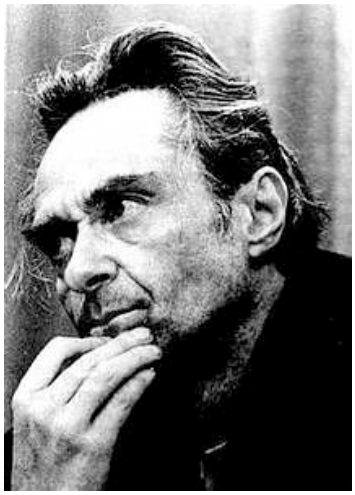
С другой стороны, провозглашённый плюрализм идеологий и целей приводит к растаскиванию системы образования в разные, порой противополож-

[214] *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.

ные стороны: одни «формируют личность», другие «воспитывают индивидуальность», третьи «взращивают конкурентоспособность», четвёртые «адаптируют к реалиям» и т.д. А бедный руководитель школы, начитавшись всего это, пытается зачастую соединить в один конгломерат все эти модные «парадигмы», не вникая в то, что разные образовательные цели диктуют принципиально взаимоисключающие стратегии. Для российского общества наиболее 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.

Основой каждой образовательной стратегии является различное в разных мировоззренческих системах понимание природы человека (и в первую очередь, природы ребёнка).

Стратегия первая: «tabula rasa». Суть этой 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» и любая кухарка сможет управлять государством, если её правильно сформировать. Наиболее ёмко эта позиция выражена, на наш взгляд, у выдающегося честнейшего мыслителя, последовательнейшего марксиста Э.В. Ильенкова: «<…> процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существую-


Эвальд Васильевич Ильенков

щей *до, вне и совершенно независимо* (курсив наш. – А.О.) от этого материала»[215] 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»[216]. Эта стратегия 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»[217]. 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.

Таким образом, *образовательной целью любого общества с материалистическим мировоззрением (идеологией) является* ***формирование*** *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 чист, непорочен и безгреховен. ***Все дети равны в своей чистоте, 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» се-

[215] *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 397.
[216] *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.
[217] *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 151.

мени, 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 это происходит. 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. Во всяком случае, ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит. <…> Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач – не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы»[218].

Григорий Саввич Сковорода

Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «*само*-»: *само*актуализация, *само*реализация, *само*определение, *само*развитие, *само*деятельность и пр. «Смысл гуманизации образования – это конструктивное самоизменение людей»[219]. 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»[220], «определение себя как ответст-

[218] *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.
[219] *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.
[220] *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.

венной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»[221]. 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»[222].

Таким образом, *образовательной целью сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) является создание условий выбора для* ***самоактуализации и самореализации*** *свободного человека.* «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»[223]. 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».

Стратегия третья: «по Образу и Подобию». Суть этой образовательной стратегии заключается 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 взращивание 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»[224]. «Человек как существо духовное глубоко болен и ему нужен Христос Спаситель»[225]. Повреждённость одного человека, в том числе и новорождённого младенца, непохожа на повреждённость другого. Все здоровые люди одинаковы, а болен каждый своей

Алексей Ильич Осипов

[221] *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.
[222] *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.
[223] *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.
[224] *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.
[225] *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

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»[226]. 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»[227]. 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»[228]. 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)»[229]. 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 **вос*становления полно*ты (*полно*ценности) человека, ис*целе*ния (вос*становления цель*ности) человека**, ради того что «сделать человека святее, а не богаче»[230]. «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»[231].

Сравнительный анализ основных образовательных стратегий

Осуществим сравнительный анализ различных образовательных стратегий, выделив различные аспекты, важные для образования и педагогики. Первую, **материалистическую стратегию** мы будем рассматривать в том вариан-

---

[226] *Св. Иоанн Златоуст.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.
[227] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. М.: Прогресс, 1994. С. 1684.
[228] *Осипов А.И.* Та же лекция.
[229] Там же.
[230] *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 53.
[231] *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. – С. 499.

те, 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 является необходимой, так как вторая либерально-гуманистическая стратегия вполне совместима с протестантским мировоззрением, на что будет указано 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, 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

Артур Владимирович Петровский

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»[232].

Либерально-гуманистическая стратегия принципиально расходится с положением том, что человек от рождения чист и бесформен (а поэтому его надо формировать). Эта стратегия утверждает иное: во всех детях изначально заложено «доброе» семя и качество его взращивания (педагогической поддержки) зависит от качества условий, в которое оно попало. Но при этом есть колоссальное сходство, которое роднит эти две стратегии: это знаменитое «Мы – все равны» и «Человек – это звучит гордо». Идея *равенства* порождает идею *конкуренции* и *соревновательности*. Обратим внимание на то, что и конкурентность в либерализме, и соревновательность в коммунизме являются значимыми педагогическими средствами личностного роста человека. И в этом отношении разница между «конкурентной борьбой» и «социалистическим соревнованием» невелика, так как и то, и другое направлено на «отстаивание индивидуальности». Ставшая классической 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 либеральных педагогических идей, и коммунистических. «В рамках личностно ориентированного образования принцип индивидуализма получает вторую жизнь, наряду с такими вечно живыми ценностями как Свобода, Демократия, Саморазвитие»[233]. Приведём некоторые, принципиальные 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»[234]. Коль речь идёт *о вере* в определённую природу человека, то можно эти положения считать аксиоматикой гуманистическо-индивидуалистической либеральной стратегии. Совершенно очевидно, что та-

[232] *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992. С. 313.
[233] *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.
[234] Там же. – С. 38.

кая стратегия легко сочетается с протестантским мировоззрением, провозгласившим главным «учение об оправдании верой и *равенство* (курсив наш. – А.О.) верующих перед Богом»[235].

С православной же позиции идея равенства есть посыл ложный, ибо установка на «отстаивание индивидуальности» заменяет установку заботы и доминанты на другого, установка потребления заменяет установку даяния. Это приводит, с одной стороны, к девиантизации и инфантилизации общества, которая понимается как утеря роста ответственности, а значит взросления, и, с другой стороны, к замене понятных установок любви, дружбы, заботы и уважения лукавыми установками 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»[236]. 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. Православная стратегия к наказаниям относится иначе, чем гуманистическая стратегия, породившая идею свободного воспитания. «Наказание – это воспитательное средство, которое помогает ребёнку удержаться от дурного»[237]. Соответственно православное понимание педагогической справедливости иное: справедливость – это *разное* отношение к *разным* людям.

Гуманистическая и советская стратегии, веря в изначальное равенство и полноценность людей, ведут их к индивидуальности (непохожести) и в этом видят одну из своих целей. Православие ведёт своих изначально различных в своей неполноценности и болезненности (и поэтому «человек» гордо не звучит) чад к единству во Христе, к похожести на Христа. И в этом есть цель и евангельский путь православного образования. Первые две стратегии – это путь от

---

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

[236] *Осипов А.И.* Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. Студия «Духовное образование».

[237] *Шестун Евгений, протоиерей.* Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004. С. 61.

равенства (одинаковости) к непохожести (индивидуальности), третья – это путь от неодинаковости (как признака неполноценности) к единству, целостности и полноте во Христе. Это стремление делает людей схожими между собой в праведности и святости, 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 людей в отсутствии полноты (в грехах, в пороках) есть знак удалённости от Образа Божия. Но такая несхожесть не имеет ничего общего с истинным пониманием индивидуальности. «Индивидуализация душевной жизни есть кардинальная и глубочайшая инверсия индивидуального духа, пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, которая зачастую складывалась не 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»[238].

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 поломок. С православной точки зрения принципиальное различие стратегий заключается в том, что «больной человек ищет здоровья, а здоровый (или мнящий себя таковым) ищет наслаждений»[239].

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 достижения намеченной цели. Так, советская педагогика сосредотачивает педагогические средства на формировании человека путём прямого внешнего воздействия и/или путём косвенного воздействия через

[238] *Слободчиков В.И.* Индивидуальность как способ духовного бытия человека // http://www.portal-slovo.ru.
[239] *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

«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 взращивание 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 здесь мы согласимся с Э.В. Ильенковым в том, «идеал – это представление об итоговом совершенстве человеческого рода»[240]. 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»[241]. В Православии этим образец и Образ – Иисус Христос. «Сущность христианства состоит в Богочеловечестве, в обожении (теозис) человека, что и есть его спасение. Иисус Христос есть истинный Бог и истинный человек»[242]. 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 по причине очевидности. Апостол Павел определяет ясно и недвусмысленно: «В Нём обитает вся полнота (πλήρωμα) 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».

---

[240] *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 204.
[241] *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.
[242] *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С. 6-7.

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»[243]. Мечта советской педагогики – здоровый *коллективизм*, в котором происходит формирование и/или «переплавка» человека. Основой отношений между людьми являются принятые в этом коллективе законы, устав, регламент, причём они являются первичным (но внешним) регулятором этих отношений. Ключевые слова коллективистской педагогики, характеризующие педагогические отношения – это «**товарищ**» и «**регламент**».

В гуманистической педагогике «ребёнок и педагог (взрослый вообще) являются *равноправными* (курсив наш. – 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»[244]. 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»[245]. Педагогами с гуманистической позицией договор воспринимается как фактор доверия: «В образовательном договоре педагог избирается в качестве доверенного лица»[246].

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 – коллекти-*

[243] *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 37-103 (часть первая «Онтологическая природа общества»).
[244] *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.
[245] *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.
[246] Там же.

визм»[247] или, как мы выше её обозначили, *партнёрство* («я» над «мы») – *коллективизм* («мы» над «я»). Это реализуется через основной педагогический механизм – **послушание**, который вместо гуманистического равенства воплощается в принципе иерархичности, суть которого состоит в том, что младший слушается старшего, а старший несёт ответственность за младшего. Равноправное партнёрство рано или поздно неизбежно приводит к нарушению пятой заповеди, а непочитание старших определяется как хамство[248]. Социальным педагогическим идеалом православной стратегии является 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»[249].

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 сходство не является сходством православия с тоталитаризмом. Скорее, указанная черта советской стратегии есть следствие того, что она развивалась на исторической почве, в течение многих веков возделанной православием. Данная черта советской идеологии выделяет её из прочих идеологий, признанных тоталитарными. Правда, в советской и православной стратегиях это выражено в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек «растёт» там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»[250]. 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 попробуем свести все изложенные выше положения в сравнительную таблицу, выделив в ней отличия актуальных для нашего отечества стратегий образования, основанных на различных мировоззрениях.

---

[247] *Ничипоров Борис, протоиерей.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 170.
[248] *Медведева И., Шишова Т.* За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243-249.
[249] *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.
[250] *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

Таблица 25

Признак для сравнивания	Мировоззренческая основа		
	Либерально-гуманистическая	Материалистическая (советская)	Христианская
Аксиома 1. Взгляд на изначальную природу ребёнка	В ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое.	Ребёнок есть «чистый лист» (tabula rasa), в нём от рождения нет ни доброго, ни злого.	В ребёнке от рождения есть и доброе как отражение Образа Божия, и злое как следствие повреждённости человеческой природы.
Цель образования	Создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека	Формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма	Восстановление в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия
Образовательная тактика	Педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых он растёт.	Становление человека путём его внешнего формирования другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры.	Взращивание всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём.
Аксиома 2. Образовательный идеал	Свободная, успешная и конкурентоспособная индивидуальность	Всесторонне развитая гармоничная личность	Богочеловек Иисус Христос
Отношение к справедливости	Все люди *равны*, поэтому справедливость есть равное отношение ко всем.		Возможности становления *разных* людей *различны и неравны*, поэтому 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.
Аксиома 3. Общественный идеал (в терминах С.Л. Франка)	Общественность («я» над «мы»)	Коллективизм («мы» над «я»)	Соборность («я» в «мы»)
Основной регулятор общественных отношений	Договор (Партнёрство)	Регламент (Товарищество)	Послушание (Братство)
Религиозная направленность	Атеизм, оккультизм или протестантизм	Атеизм	Православие

Совершенно очевидно, что названные образовательные стратегии взаимно исключают друг друга, несмотря на некоторые совпадения по отдельным по-

зициям. Например, если смотреть с советской позиции на остальные две стратегии, то одна из них «буржуазна», другая – «опиум для народа». С православной позиции, две другие являются антихристианскими. 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, а 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.

2.2. Системно-содержательная антиномия явной и неявной педагогической реальности

Любая теория, в том числе и педагогическая, находится в постоянном поиске исчерпывающих понятий, обладающих качествами цельности, полноты. Такие понятия должны быть, с одной стороны, определёнными (а значит ограниченными), а, с другой стороны, – открытыми. Они должны обладать, выражаясь антиномично, *открытой определённостью* (ограниченностью). Такие понятия должны быть более общими, нежели понятия деятельности, отношения, процесса, системы и т.д., они должны включать их в себя, должны их делать подмножествами, оставляя поле науки (в т.ч. и педагогической) о-**гранич**-еннным, о-**преде́л**-енным (о**пределе**ние = де**финиц**ия, de**finit**io), но внутренне свободным для новых педагогических открытий и изобретений.

2.2.1. Структура явной педагогической реальности с позиции доминантно-контекстного подхода

В качестве развития теории педагогической системы Н.В. Кузьминой в 2006 году А.А. Касатиков предложил доминантно-контекстный подход[251]. Опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы он разделил на *минанту* (как системообразующий элемент) и *перирию*. Вся совокупность связей (доминантных и ферийных) 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. Очевидно, что *доминантой* педагогической системы есть её *цель* (цели) как *потенциальная педагогическая реальность*. Именно она обеспечивает *иерархию* элементов системы. Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей. Особую роль в педагогической системе играет её *граница*. Требование наличия границы системы фактически обозначает обязательность для существования системы *области недопустимого (запретного).* Если объект не имеет области запретного[252], заповедного, то по определению он не может быть системой. Таким образом, компонентами любой системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, тра-*

Алексей Алексеевич Ухтомский

[251] *Касатиков А.А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14-19., *Касатиков А.А.* Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореферат … канд. пед. наук. Краснодар, 2007. 22 с., *Касатиков А.А.* Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. №. 5-6. С. 62-69.

[252] О педагогической роли запретов мы подробно писали в статье, впервые опубликованной нами в Сербии: *Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V.* Obeleźja 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, *Касатиков Алексий прот., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Учёные записки Орловского государственного университета. – Т.III. – Религиоведение. – Вып. 3 / Под общ. ред. Т.Г. Человенко. Орёл: Изд-во ОГУ, 2005. С.85-88; То же // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.

диция и граница. Перенесём это положение на модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 20).

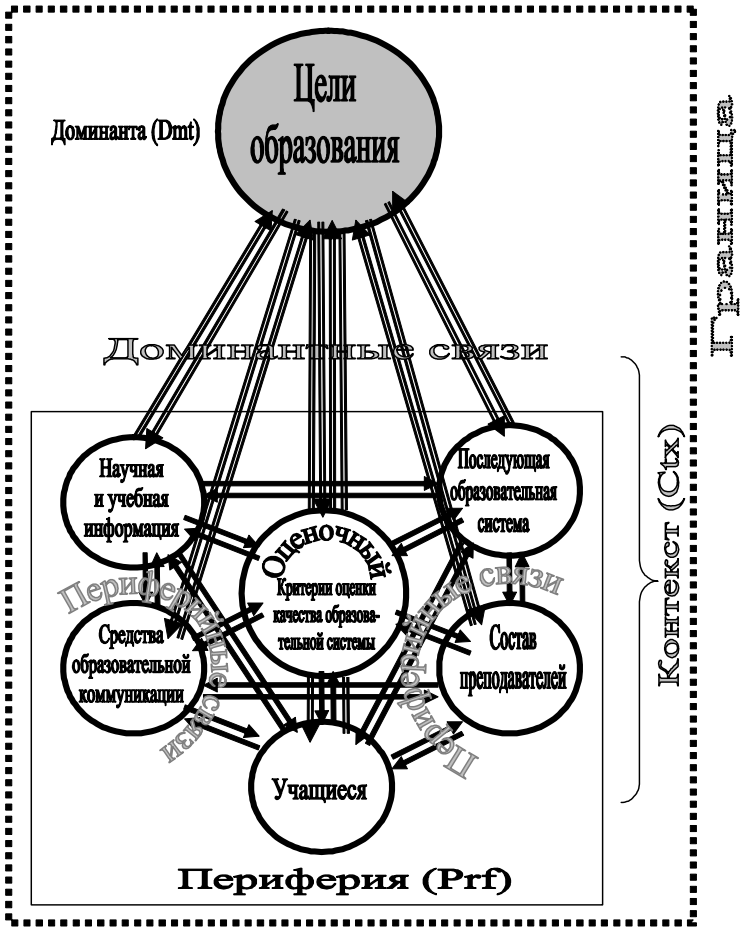


Рис. 23

Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой
на основе доминантно-контекстного подхода

Доминанта педагогической системы есть её ***цель*** (цели, планы, мечты, надежды), *периферия* – остальные её компоненты. Доминантные связи обеспечивают влияние цели на остальные компоненты системы. Нарушение доминантных связей быстро приводит к деформации системы. Так, например, нарушение доминантной связи «цель-ученик» приводит к деформации системы, которую можно выразить общеизвестной педагогической аксиомой: *навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение* («Вам надо, вы и делайте!»). Нарушение периферийных связей приводит к иным деформациям и сбоям, что требует особого анализа и исследования.

Все перечисленные Н.В. Кузьминой компоненты педагогической системы назовём **явными**, а совокупность всех педагогических систем и их компонен-

тов назовём **явной педагогической реальностью**. Подробно все компоненты были рассмотрены в главе 1.1.5.

2.2.2. Структура неявной педагогической реальности

Эффективность педагогической деятельности зависит не только от **явной педагогической реальности**, но и от **скрытых (или 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»[253]. Поскольку в отечественной педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»[254], И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»[255], А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»[256]. На наш взгляд, совокупность **скрытых факторов** корректно назвать ***подтекстом* педагогической системы**. «Подтекст – скрытый <…> смысл, который восстанавливается на основе контекста с учётом ситуации»[257].

Для анализа *подтекста* как некоего «вместилища» педагогической системы воспользуемся теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Согласно её теории, каждый отдельный человек, появившись на свет, постепенно входит в: «1 – реальность предметного мира; 2 – реальность образно-знаковых систем; 3 – реальность социально-нормативного пространства; 4 – природную реальность; 5 – реальность внутреннего пространства личности»[258]. 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)»[259]. Ещё ранее этот тер-

---

[253] *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.
[254] *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.
[255] *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.
[256] *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.
[257] Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1991. С. 165.
[258] *Мухина В.С.* Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 48.
[259] *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат … докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

мин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»[260]. Изобразим это схематически:

Рис. 24

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»[261]. 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»: «Объ-

[260] *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.
[261] *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С.3-5.

ективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»[262].

Мы полагаем, что педагогическая система как антропная реальность находится под влиянием тех же перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, и именно они являются тем самым ***подтекстом***, который формирует (придаёт форму) педагогической. Реальность природы («тварь») и реальность предметного міра («утварь») составляют единую цельную реальность **предметно-пространственной среды** (ППС). Реальность социально-нормативного пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений** (ЛСО) или **укладом**. А реальность образно-знаковых систем назовём **символьно-знаковой реальностью** (СЗР), помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл.

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 ***подтекстом***. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и символьно-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретшие 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.

---

[262] *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.

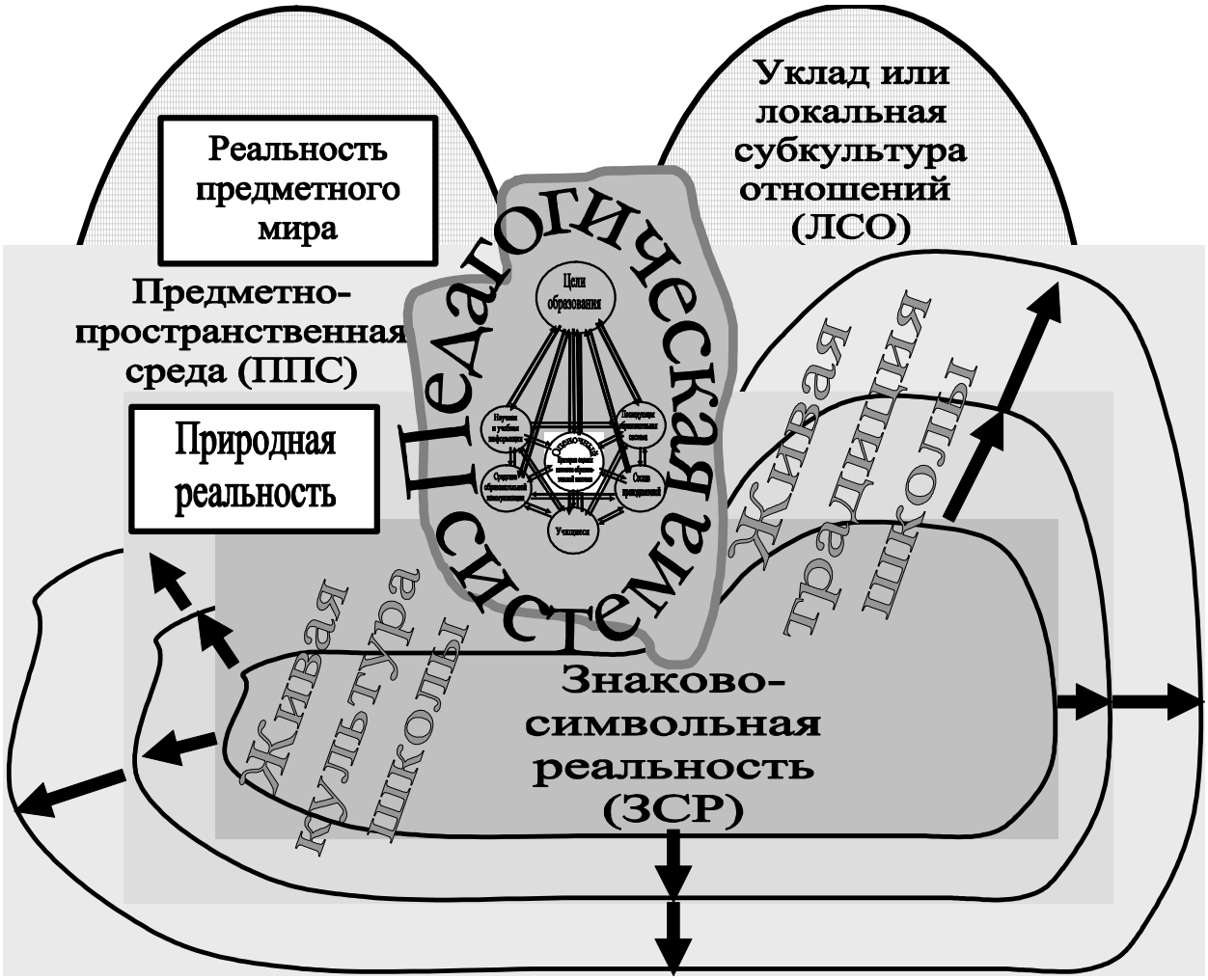


Рис. 25

Структура подтекста педагогической системы

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 **обра**зованию ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа Божія.

Таким образом, мы полагаем, что *структура педагогической реальности* состоит из *двух групп факторов*: ***явной педагогической реальности*** (совокупности педагогических систем и их компонентов) и ***неявной педагогической реальности*** (многослойной совокупности исторически обусловленных реальностей существования и развития человека). Отдельная ячейка (сота) этой реальности имеет следующую структуру (рис. 26).

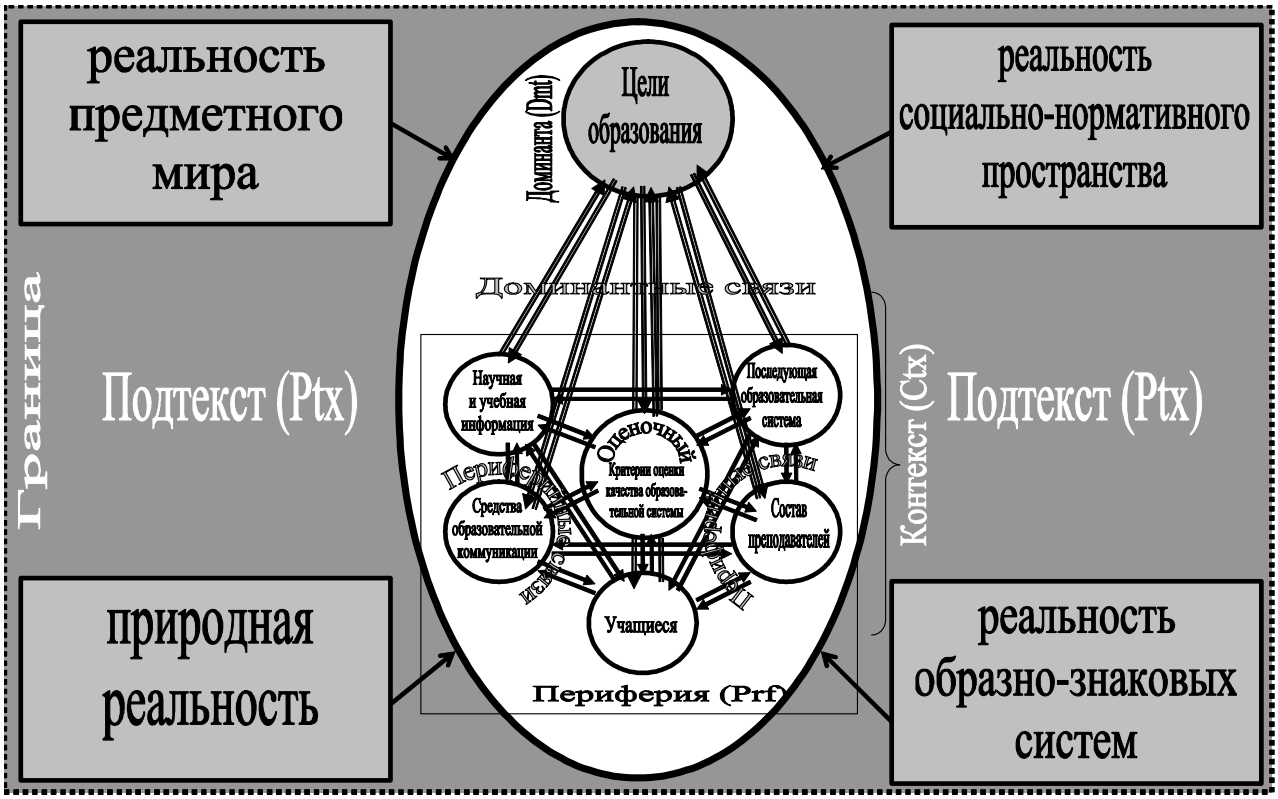


Рис. 26

Структура «элементарной ячейки» педагогической реальности

Временной вопрос существования педагогической реальности будет рассмотрен в главах 2.4 и 2.7. А вопрос *границы* в педагогической реальности требует особого рассмотрения и исследования.

А теперь рассмотрим подробно каждый компонент неявной педагогической реальности.

2.2.3. 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 созданье»[263], а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»[264]. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».

[263] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.
[264] Там же. С. 1090.

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»[265]. 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»[266]. 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.

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»[267].

Мати Хейдметс

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*»[268] (курсив мой. – А.О.). Мати Хейдметс, анали-

[265] *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.
[266] *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.
[267] *Hall E.* A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.
[268] *Филимоненко Ю.* Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

зируя 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)»[269]. 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»[270]. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно о=своение 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 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»[271]. Индивидуальное пространство – это «физическое “пространство” с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»[272]. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме – то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. Уже упомянутый нами М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное от-

---

[269] *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.
[270] Там же. С. 69.
[271] *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.
[272] *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)»[273]. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализованной среды (ПС) необходимо ввести «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»[274] (см. рис. 27).

Рис. 27

Виды персонализованной среды (по М. Хейдметсу)

[273] *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.
[274] Там же. С. 95-96.

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС (см. рис. 28).

Рис. 28

Виды персонализованной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализованных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр-периферия» (ядро персонализации – менее

значимые сферы и объекты), вторая – ось социальной включённости. Схематически это выглядит так[275].

Рис. 29

Структура персонализованных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

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

Рис. 30

Структура персонализованных мест школьника, проживающего в селе

[275] Там же. С. 97.

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичные отклонения от этой нормы таковы[276]: 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 прямо зависит от уровня чёткости и отлаженности кабинетной системы. ***Чем больше ученик «бродит» в течение дня 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 быть *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».

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 на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы малыша в детском саду было

[276] Там же. С. 105.

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»[277].

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 персонализовали, 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 это 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.

Третье нарушение закономерности персональности – наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений – близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в нашем случае равенство возраста учащихся) – источником невольного сравнивания, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. 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***

[277] Там же. С. 88.

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 одно-комплектных 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. Байбородовой[278] (Ярославль) и М.М. Батербиева[279] (Усть-Илимск). Сегодня это реализовано в целом ряде школ Закаменского и Еравнинского районов Бурятии.

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»[280], 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

[278] *Байбородова Л.В.* Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.
[279] *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.
[280] *Флоренский П.А.* Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

мира, и вторжение в него элементов иного характера ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»[281].

2.2.4. Школьный уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО) школы

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; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Александр Наумович Тубельский

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»[282]. 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;

[281] Там же. С.299-300.
[282] *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

– 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)»[283].

Не будем обсуждать рядоположность этих компонентов, тем более, что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что 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.** Мы вполне согласны с определением В.И. Слободчикова: «уклад школы – стилистика совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»[284]. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»[285], а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»[286]. Тогда уклад можно считать *частью* того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (hidden curriculum) или как мы его ранее метафорично назвали «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»[287]), 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»[288]. 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

---

[283] *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

[284] *Слободчиков В.И.* Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 72.

[285] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

[286] *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

[287] *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

[288] Там же.

сделать такую классификацию самостоятельно. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»[289].

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 самодеятельности 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»[290]. 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»[291], которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учите-

Вера Петровна Бедерханова

[289] *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

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

[291] *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

лей»[292]. На наш взгляд, этот 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.

Олег Семёнович Газман

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», «личностно 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 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

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

для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, позабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе,

3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места,

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.

11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и веши.

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»[293].

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль сразу очевиден. В нём нет ни слова о правах, о поощрениях, о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Минпросом РСФСР 16 мая 1950 года[294]. 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.

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 экстериоризации совести и перенесение её на органы коллектива. С этим связано принципиальное различие между соборностью и коллективизмом. <…> Прельщение и рабство коллективизма есть не что иное, как перенесение духовной общности, коммюнотарности, универсальности с субъекта на объект, объективация или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Кол-

[293] Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.
[294] Там же. С. 108-119.

лективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»[295].

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент – это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»[296]. 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 трудом, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание послушания младшего старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»[297].

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»[298]. 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

---

[295] *Бердяев Н.А.* Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.
[296] *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.
[297] *Ильин И.А.* Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.
[298] *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»[299]. Другими словами, в *основе демократического уклада – первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»[300]. 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 мой. – А.О.) мирного сосуществования людей на планете»[301]. Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив мой. – А.О.), возникающие между разными людьми»[302]. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»[303] выделена прописными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»[304]. 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 главенства «мы» и «я», ***схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами***.

---

[299] *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.
[300] *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.
[301] *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.
[302] Там же.
[303] *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: КЭЦРО, 1993. С. 8.
[304] *Юсфин С.М.* Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

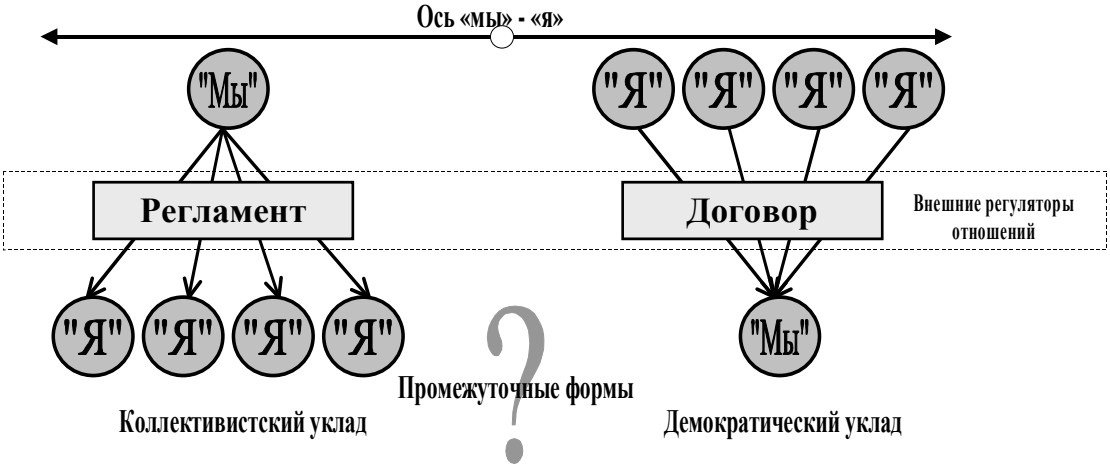


Рис. 31

Крайние типы школьных укладов

Сторонники обоих школьных укладов уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но 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*. И 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 А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада – формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. 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 из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются договорами (чаще всего, письменными). Такие крайние формально-договорные отношения сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начинают 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. Таков, на наш взгляд, уклад Всероссийского детского центра «Орлёнок».

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

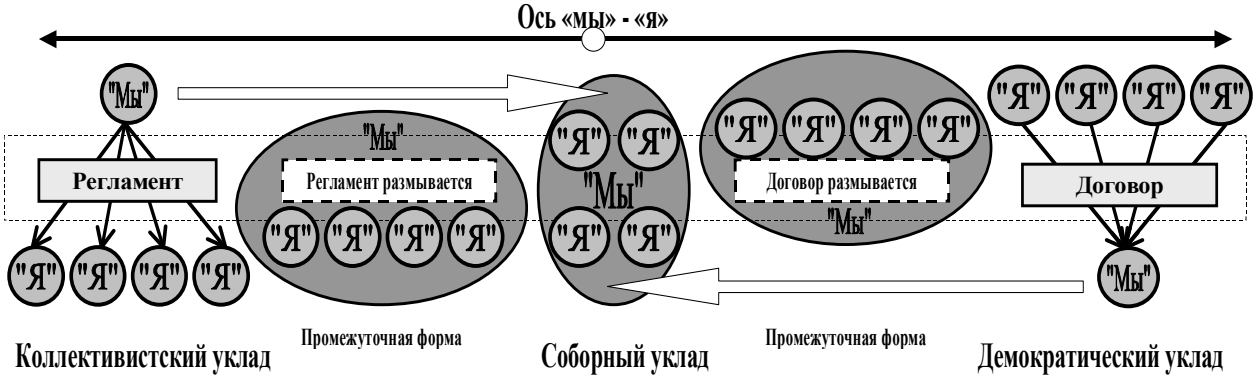


Рис. 32

Полный спектр типов школьных укладов

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувство практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором – доверие[305]. Исследование И.Ф. Аметовым[306], феномена доверия, выполненное под моим руководством, подтвердило гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха) и уровня доверия/недоверия. В.П. Зинченко утверждал, что чувство доверия/недоверия «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»[307]. «*Опережающее* (курсив мой. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»[308]. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»[309]. 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. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви. Подробно опишем такой тип школьного уклада.

Соборный школьный уклад. Понятие соборности – одно из фундаментальных понятий православного богословия. Меня необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим изданием[310]. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций[311]. Моя концептуальная статья[312] о пе-

---

[305] 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.

[306] *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация … канд. пед. наук. Шуя, 2004. 202 с.

[307] *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89-90.

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

[309] *Хоружий С.С.* Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

[310] *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.

[311] *Видгоф В.М.* Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

дагогической 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 православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»[313], а не как изначальный *богословский* (экклезиологический) принцип. Необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*. Постепенно он перерастает в принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»[314]. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит выродиться 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»[315]. 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**»[316]. 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 из хомяковских формул-определений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божествен-

---

[312] *Остапенко А.А.* Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.

[313] *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.

[314] *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

[315] *Булгаков С.Н.* Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

[316] *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

ная благодать взаимной любви»[317]. 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, что́ есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь» *от*секает или когда *со*единяет, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *от*сечение есть разрыв связи, нарушение единства. *От*сечение во имя мнимой *свободы* есть процесс загона отсекающего в угол необходимости *от*водить взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого *от*городился скорлупой якобы свободы.

Алексей Степанович Хомяков

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. *С*вязь (=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»[318]. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).

Рис. 33

Чем у человека больше количество лучей отношений заботы (даяния), тем *луч*ше, *луч*истее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеке – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне

[317] *Хомяков А.С.* Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.
[318] *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х т. Т.1. С.892.

человека, и человек во тьме»[319]. 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, готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, истинно свободны. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив мой. – А.О.) установленных веками традиций и обычаев национальной жизни не были бы поняты нашими предками, смотревшими на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие»[320].

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 взаимное даяние (в том числе знаний). Школа стала местом, где подростка отучают от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, и т.д.) и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя на**лад**ить отношения **взаимо-**отдачи, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. **Взаимо**понимание, **взаимо**помощь, **взаимо**забота**, взаимо-**отдача, отношение доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **со**звучием, **со**цветием, осно-

[319] *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С.311.
[320] *Платонов О.Н.* Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20. С.17.

ванное на **со**чувствии, **со**вести, 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»[321].

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 людей не имела бы смысла – прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможною»[322].

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»[323] – лишь первый организационный слой преобразования.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия. 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 телесатанизма. 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.

---

[321] *Леонтьев К.Н.* Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.
[322] *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С.511.
[323] *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

«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»[324]. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что 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»[325]. 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»»[326]. Только школа, имеющая собственное 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 сверхвременно́м единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»[327]. 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.

---

[324] *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.
[325] Там же. С. 61.
[326] Там же.
[327] 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 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»[328].

Антон Семёнович Макаренко

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко… 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 органичной локальной субкультуры отношений школы я считаю принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает

[328] *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма / Сост. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003. С. 189.

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»[329]. «Соборность противоположна и <…> авторитарности, и <…> индивидуализму, она означает коммюнотарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»[330].

2.2.5. Символьно-знаковая реальность (СЗР) школы

Говоря о **символьно-знаковой 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 персонализованные 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»[331]. *Символьно-знаковая* реальность – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Символьно-знаковая* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область СЗР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта символьно-знаковая «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 формы стесняются).

Сначала разведём понятия «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный

---

[329] *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.
[330] *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.
[331] *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»[332]. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала символьно-знаковой реальностью. Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы.

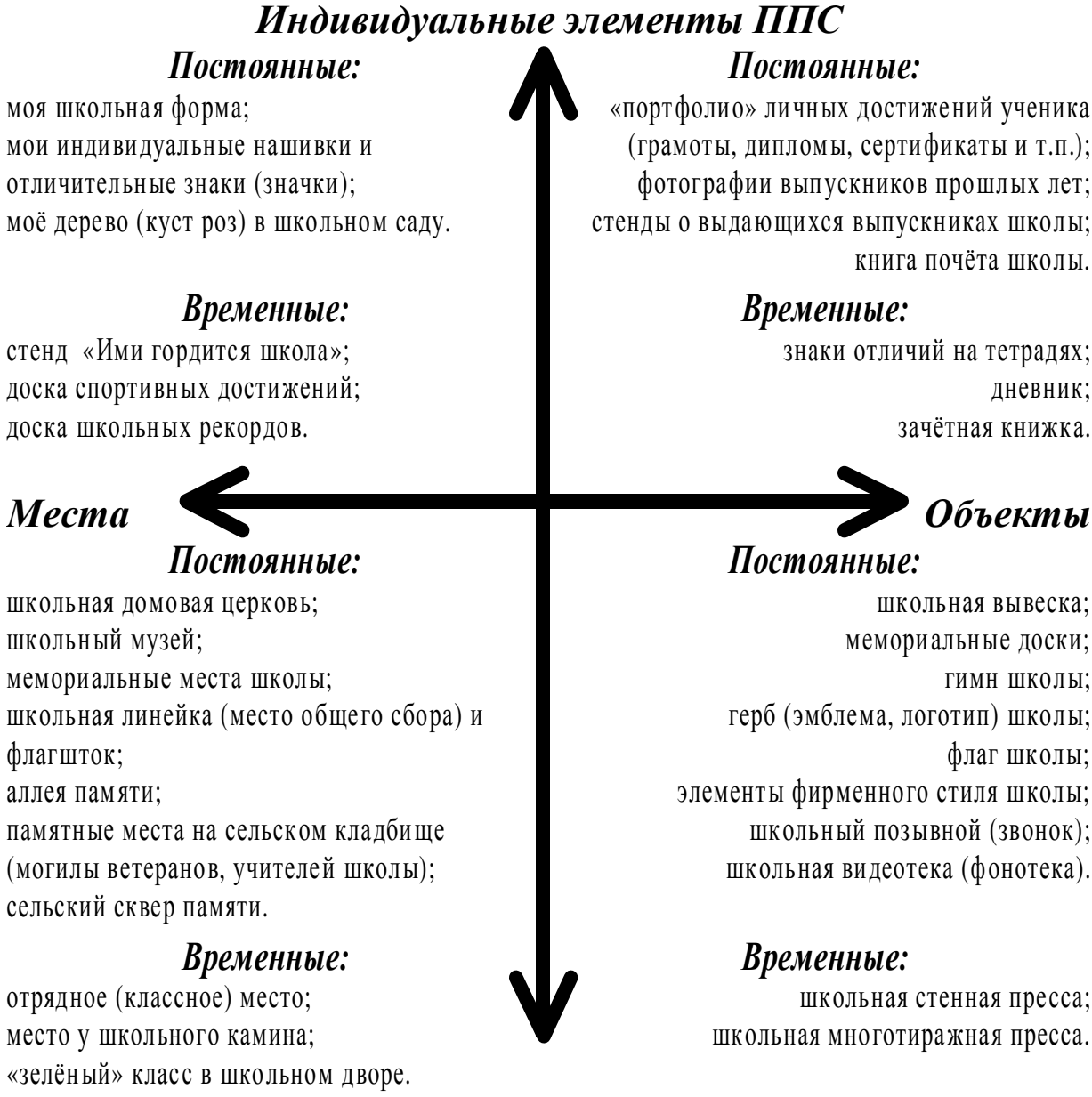


Рис. 34

Структура символьно-знаковой реальности предметно-пространственной среды школы

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

Та часть ППС, которая «отошла» в СЗР, 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 СЗР, 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»[333], а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»[334] (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»[335]. 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 характеристику[336] этого понятийного круга.

[333] Там же. С. 13.
[334] Там же. С. 20.
[335] Там же. С. 39.
[336] Там же. С. 88-89.

Таблица 26

Понятийный круг живой традиции школы

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	*Способ* действий	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определённое	*Последовательность* элементарных действий	Составной элемент обряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	*Последовательность* 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»[337], а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»[338]. 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 неутомимо прививал полезные. «*Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя* – моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чищенью зубов перед сном и после сна»[339]. 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

[337] Там же. С. 40.
[338] Там же. С. 42.
[339] *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106-107.

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»[340]. 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»[341]. Манеры 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 назвали «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 молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» Н.А. 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»[342]. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»[343]. 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 общест-

[340] *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.
[341] Там же.
[342] Там же. С. 63.
[343] Там же. С. 61.

венных обязанностей»[344]. 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»[345].

Важнейшими ритуалами, сопровождающими человека всю жизнь, являются инициации или так называемые метки взросления, предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами – хронологическим (паспортным) и социальным, инициации означают символический переход из одного возраста в другой. Тем более что в большинстве обществ до введения паспортизации или других форм фиксирования даты рождения, большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в специальной статье[346].

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*»[347], 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»[348]. Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действо – обряд – церемония.* Все компоненты этого понятийного круга присутствуют в той или иной мере в реальности школьной жизни.

В приведённой указанными авторами схеме[349] смысловым вектором является зрелищность.

Рис. 35

Соотношение понятий символьно-знаковой реальности

[344] *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.
[345] *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.
[346] *Касатиков А.А., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.
[347] *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.
[348] Там же. С. 84.
[349] Там же. С. 92.

В школьной жизни действа как спектакли (инсценировки) и действа как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действа можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лицея, посвящение в старшеклассники и т.п.), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

Особый инструмент создания школьного уклада – школьные операции (вспомним пионерские операции «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).

2.3. Процессуальная 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 главных антиномий мы считаем ***антиномию*** *внешнего и внутреннего педагогического процесса,* ***антиномию*** *социализации и индивидуализации,* ***антиномию*** *личности и индивидуальности*.

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

Под **внешним педагогическим процессом** мы понимаем 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**, видимо, относятся все подпроцессы, обозначаемые префиксом *само-* (*само*определение, *само*реализация, *само*актуализация, *само*развитие 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»[350].

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

---

[350] *Бедерханова В.П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 43.

Таблица 27

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

Второй и третий процессы связаны тем, что их объединяет позиция «Я сам». С уразумения этой позиции начинается дискуссия о соотношении понятий *«личность»* и *«индивидуальность», «социализация»* и *«индивидуализация»*. Причём одна крайность порождает ярлыки типа «тоталитарная педагогика», другая — ярлыки «педагогика свободы и беспредела». Как результат, педагогика распадается на два взаимоисключающих направления. Наиболее чётко, на наш взгляд, их разграничил О.С. Газман, назвав эти направления «педагогикой необходимости» и «педагогикой свободы»[351]. При этом, как нам кажется, «педагогику свободы» называть «личностно ориентированной», видимо, будет неточно, так как становление личности – это всё же прерогатива «педагогики необходимости».

Возвращаясь к главной антиномии внешнего и внутреннего педагогического процесса, вспомним методологическую установку **антиномизма**: *совмещение двух различных процессов обязательно предполагает их раздельность (разделённость) и исключает смешивание (усреднение).* Должно происходить чередование, пульсация между и над двумя процессами. И вот именно этот синтез двух *взаимо*исключающих (дополняющих) процессов «никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»[352]. 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 находится в соотношении* ***разумного баланса*** (чередования, пульсации, «витания»), которое вовсе не означает равномерности или равнодозированности.

[351] *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып.6. Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 12.
[352] *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

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. Газман[353], предложивший вместо схемы (рис. 36) схему (рис. 37), понимая под педагогической поддержкой «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»[354].

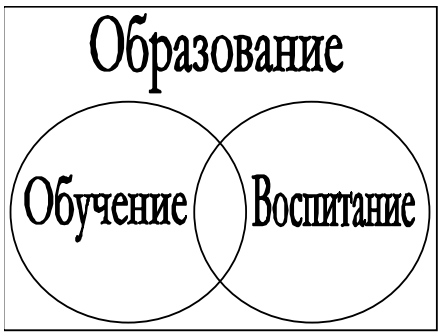


Рис. 36

Рис. 37

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 следующем виде:

[353] *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып.6. Забота — поддержка — консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 27.
[354] *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып.3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 60.

Рис. 38

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

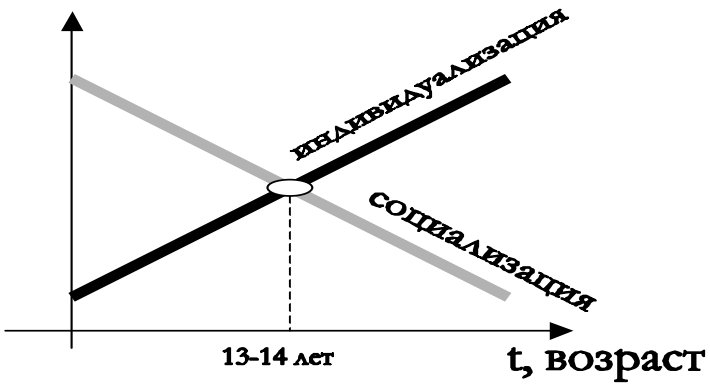


Рис. 39

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***[355], 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 идёт об антиномическом чередовании процессов накопления (самопроцесс, направленный внутрь) и выплеска (самопроцесс, направленный наружу), которые И.А. Индинов[356] понимает как саморазвитие и самореализацию. Он отмечает, что «саморазвитие является своеобразным аккумулированием себя, накопления в себе энергии, умений, навыков, способностей <...>, а самореализация — выделение из себя всего этого, аккумулирование накопленного, выработанного самим человеком, для демонстрации своего я»[357]. Он даже выделяет фазы этого периодического процесса: *актуализация – напряжение – снятие.*

Согласимся с тем, что «естественное развитие ребёнка 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»[358]. На наш взгляд, именно такой триединый и одновременно антиномичный (или «антиномистический» по выражению С.Л. Франка) подход позволит сформулировать основные принципы-антиномии **педагогики становления целостного триединого человека**. Мы принципиально настаиваем на понятии «***становление человека***» как главном предмете педагогики, ибо именно педагогика рас-

---

[355] См. подробно: *Суворов А.В.* Мужество сознания (Э.В. Ильенков о тифлосурдопедагогике) // Вопр. философии. 1988. № 4. С. 72–73

[356] *Индинов И.А.* Самореализация личности в непроизводственной сфере личности. Автореф. ... канд. пед. наук Фрунзе, 1990.

[357] *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.

[358] *Шестун Евгений, священник.* Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 27.

сматривает человека таким, *каков он есть*, чтобы понять *каким он может становиться* и *должен стать* (поэтому ***становление***). Экстраполяция идеи внешнего и внутреннего педагогических процессов на становление *человека как триединства тела, души и духа* требует специального философского и богословского анализа проблемы.

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

2.4. Темпоральная антиномия устойчивости и неустойчивости образовательного процесса, или Урок из затакта

Обращали ли вы внимание на то, чем заканчивается каждая (кроме последней) серия мыльного долгоиграющего сериала? А с чего начинается следующая? Правильно, с самого интересного! А для чего? А для заманухи! А пробовали ли вы на этот факт посмотреть учительским взглядом? Нет?! Напрасно!

Представьте себе, перед самым звонком на перемену учительница химии, хитро так улыбаясь, держа в руках два флакона с химикатами, говорит:

– Сейчас мы вот в эту оранжевую жидкость добавим зелёненький раствор из другого флакона и оно ка-а-а-к… взо-о-ор… А вот взорвётся или не взорвётся, мы это увидим завтра. Урок окончен…

Что будет завтра? А завтра не будет ни одного опоздавшего и ни одной минуты не уйдёт на то, что в учебниках дидактики испокон веков называется «организационный момент». Но обо всём по порядку…

2.4.1. «Шарики» и «горки» образовательного процесса

Так же как и любой сериал, учебный процесс есть процесс *периодический.* Есть периодическая повторяемость и в малом, и в большом. Повторяются уроки, учебные дни, учебные недели, учебные триместры (четверти), семестры (полугодия), учебные годы… **Учебным периодом** ($T_{уч}$) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определенные цели»[359]. 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**. А куда тут денешься от дискретности: на переменки уходим, каникулы ждём.

Говоря о периодичности учебного процесса, следует говорить о его ритмике и метрике. Проблема ритмики педагогического процесса в педагогике ставилась неоднократно. Обозначим лишь 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»[360] и даже выделил раздел в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»[361].

В 1999 году И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»[362]. Но дальше обозначения проблемы дело, похоже, не шло. Во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

Сформулируем *некоторые результаты* нашего исследования метрики и ритмики образовательного процесса, которое проводились с 1995 года.

Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система как сложная система *должна подчиняться закономерностям синергетики* как науки о развитии сложных и многофакторных процессов. В сложной системе всегда работает «механизм ритмической смены состояний»[363]. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчи-

---

[359] *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.
[360] *Зеньковский В.В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.
[361] Там же. С. 101.
[362] *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.
[363] *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение // Вопр. философии. 1992. № 12. С. 17.

вости и неустойчивости»[364]. 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 состояние устойчивого равновесия так: ∪ («шарик в ямке»). Под *состоянием неустойчивого равновесия* мы понимаем состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё не возвращается или ∩ («шарик на горке»). 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).

Учебный процесс, будучи периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы («горка-ямка-горка-ямка»).

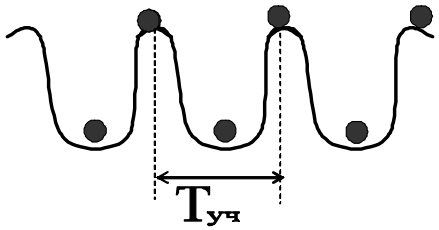


Рис. 40

Схема периодичности образовательного процесса

Возвращаясь к определению образовательного периода ($T_{уч}$) (начало $T_{уч}$ – постановка цели; конец $T_{уч}$ – её достижение), сформулируем вопрос: **какие элементы учебного периода соответствуют состоянию устойчивого равновесия, а какие – неустойчивого?** Где цель, а где итог? На горке или в ямке? Ответ не очевиден и требует анализа каких-нибудь нехитрых педагогических ситуаций.

Для того чтобы было понятно, что синергетические закономерности распространяются не только на учебный процесс, представьте себе привычную для классного руководителя неурочную педагогическую ситуацию. Вы готовитесь со своими семиклассниками к КВНу, и вам вместе очень хочется в ближайшую субботу выиграть эту схватку у 7-б класса. Допустим, что педагогически ситуа-

[364] Там же.

ция смоделирована идеально и ваши воспитанники душой восприняли эту цель и не жалея сил трудятся над её достижением. Процесс идёт бурно – одни сочиняют репризы, другие рисуют плакаты, третьи мастерят декорации. Настроение приподнятое и творческое. И вдруг… в класс входит завуч и требует всё временно приостановить и срочно сделать генеральную уборку нескольких кабинетов к очередному внезапному приезду очередного проверяющего. В классе недовольный гул и разочарование, перемежающиеся фразами «А давайте позже!», «Мы же заняты важным делом!», «Нашли время!». Несмотря на то, что на какое-то время процесс подготовки к КВНУ был прерван, все с воодушевлением возвращаются к этому важному, принятому душой делу. И даже мелкий внешний временный раздражитель не смог выбить вас из колеи важного для вас дела. А всё потому, что «шарик был в ямке» , всё потому, что педагогическая система вашего класса была в состоянии устойчивого равновесия и никакая незначительная внешняя сила не способна её из этого состояния выбить. Таким образом, сделаем **первый вывод**: *состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью по достижению понятной и принятой цели.*

Пропустим часть сюжета и перенесёмся в субботний вечер… КВН выигран, сладкий приз съеден и все счастливые разошлись домой…

…Наступил понедельник. И вы не узнаёте своих ещё вчера активных, творческих, задорных семиклассников. Они пришли никакие!!! Блеск в глазах исчез, искра самоорганизации сменилась блеклостью инертности.

А всё потому, что в момент успешного достижения цели (победа над 7-б) педагогическая система перешла в состояние неустойчивости, «шарик вскарабкался на горку» . А в состоянии неустойчивого равновесия система долго пребывать не может – она расползается по швам и становится вялой. А вы именно в этом состоянии их отпустили домой и система… зависла в немом детском вопросе «А дальше что?»

Таким образом, вывод второй: *состоянию неустойчивости педагогической системы соответствует момент достижения образовательной цели и, соответственно, момент выбора (определения) новой цели.* Очевидно, что моменты неустойчивости должны быть короткими по продолжительности, иначе мы получим ситуацию «витязя на распутье», неспособного поставить новую цель. Момент определения (постановки) новой цели должен 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»). И если это состояние затягивается, мы погружаемся в хроническое безразличие, на котором крайне трудно выстраивать новые цели.

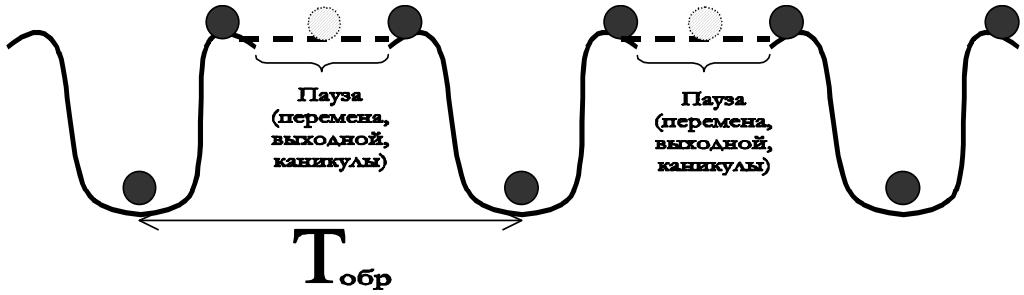


Рис. 41

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 единственен (шарик покатится в том направлении, куда его толкнут).

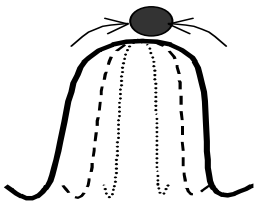


Рис. 42

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 **третьего вывода**. Свойство по-разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образовательного процесса, на наш взгляд, внутренне присуще 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.

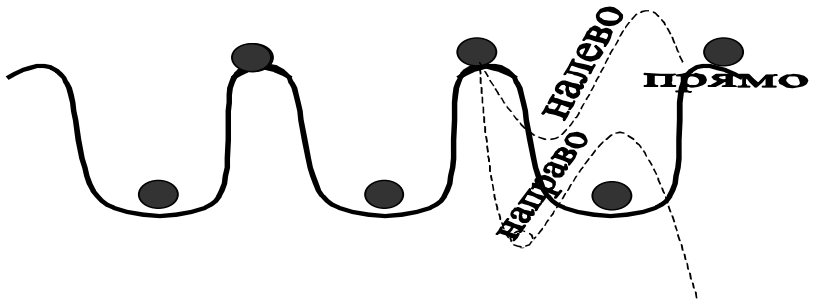


Рис. 43
Схема «бифуркации» путей развития образовательного процесса

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*.

2.4.2. Чем может помочь дидактике сольфеджио и кривая «взрыва порохового склада»?

Большинство учёных-естественников с вузовской скамьи хорошо помнят целый ряд функций, описывающих множество естественных природных и социальных процессов. Это и тригонометрические функции, описывающие процессы гармонических колебаний, это и функция нормального распределения. К числу таких «нормальных» и «естественных» функций относится *известная кибернетикам функция «взрыва порохового склада», «сгорания костра» или «увядания листа»*. В науке эта функция описывает кривую жизни листа растения на ветке от почки до осеннего листопада, 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. Она имеет следующий вид.

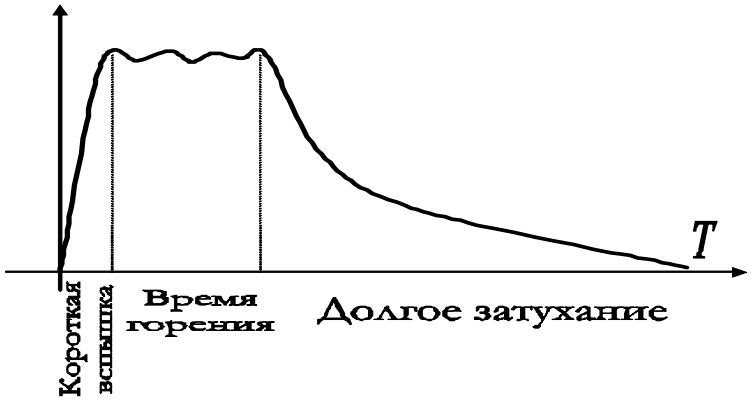


Рис. 44
График функции «взрыва порохового склада»

Короткое время разгорания (поджог пороха, вспышка сверхновой звезды, пассионарный толчок у Л.Н. Гумилёва), некоторое время интенсивного горения (акматическая фаза по Л.Н. Гумилёву) и медленное долгое догорание и затухание – таковы этапы целого ряда процессов. Исследования активности учеников во время урока показывают (и это **четвёртый вывод**), что именно таким графиком описывается интенсивность учебного процесса на уроке: короткий промежуток актуализации и сосредоточения, затем время высокой активности (15-20 минут) и, наконец, медленное затухание активности на фоне накопления усталости. 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. Учебный период (или такт) урока, как сказали бы музыканты, состоит из одной сильной доли (⏜) и одной или двух слабых долей (⏝). Как будто бы некий вальсовый ритм – «ум-ца-ца», «⏜ ⏝ ⏝», где **ум** = ⏜ (сильная доля), а **ца** = ⏝ (слабая доля). А весь учебный день состоит из нескольких уроков-тактов и составляет ритм учебной мелодии дня: «ум-ца-ца», «ум-ца-ца», «ум-ца-ца» (⏜ ⏝ ⏝ | ⏜ ⏝ ⏝ | ⏜ ⏝ ⏝).

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»[365]. Поскольку законы музыкальной теории, даны Богом, а не придуманы человеком, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <…> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»[366].

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

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

Таким образом, **задача** сводится к 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 ус-*

[365] *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.
[366] *Зеньковский В.В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

тойчивости внутреннего процесса (и это **пятый 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* ***временну́ю непрерывность образования***, ибо тогда и пауза (перемена, выходной, каникулы) неявно «работает» на качество образования.

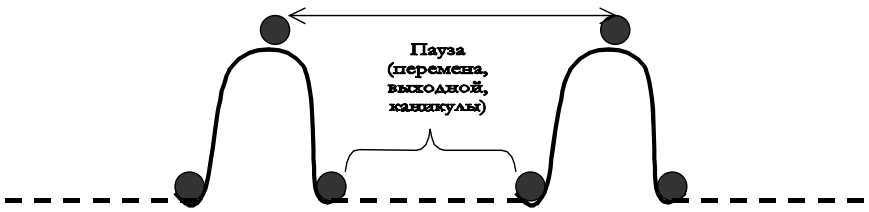


Рис. 45

Схема эффективной организации дискретности образовательного процесса

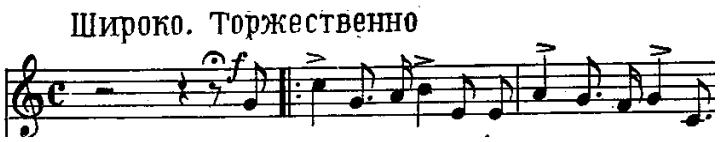
Блюма Вульфовна Зейгарник

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»[367]. Согласование внутренней логики учебного процесса с внешним режимом расписаний полностью согласуется с эффектом незавершённых действий Б.В. Зейгарник и повышает

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

эффективность образовательного процесса в части усвоения знаний не менее, чем в 1,9 раза.

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 временно́й непрерывности, образовательный процесс должен начинаться как бы из затакта (как новый старый советско-российский гимн[368]).



Привычную структуру учебного процесса, при которой начало урока совпадает с постановкой цели, следует изменить, как бы «сдвинув» учебный процесс внутри каркаса графика звонков. Урок должен начинаться не с раскачки постановки целей и задач. Сильную долю («ум») урока жалко расходовать на непродуктивную организационную часть учебного процесса, для этого есть «ца-ца» (время усталости и затухания процесса).

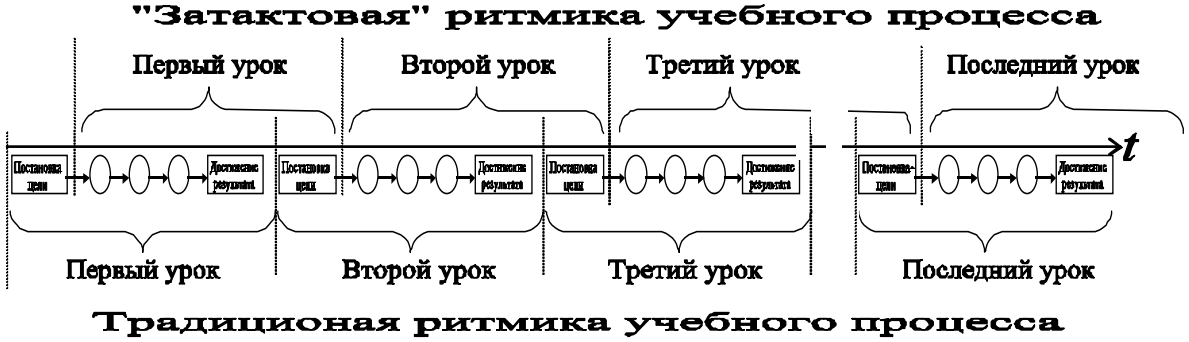


Рис. 46

Структура традиционной и «затактовой» ритмики учебного процесса

Новый урок (очередная серия) должен начинаться с развязки вчерашней интриги (взорвётся или не взорвётся?) и заканчиваться новой интригой, анонсом, многоточием... Тогда каждый урок ученики будут ждать как новую серию детектива, а уж последний урок полугодия, так уж и быть, можно закончить хэппи эндом.

Постановка целей и задач должна совпадать с подведением итогов и предшествовать «паузе» (перемене, выходному, каникулы), тогда после «пау-

[368] *Александров А.В.* Государственный гимн СССР (1944) и Российской Федерации (2000).

зы» образовательный процесс начинается без раскачки, а сама «пауза» не будет нарушать целостность образовательного процесса.

Такое вот дидактическое «ум-ца-ца»…

2.5. Учебно-содержательная антиномия широкого (общего) и узкого (специального)

2.5.1. Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению[369]

> Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях.
>
> В.И. Слободчиков

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т.М. Ковалёва высказала, на наш взгляд, продуктивную дидактическую *идею о нормированных и ненормированных знаниях*[370], суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более ёмкая, педагогическая позиция. Идея, как нам кажется, может быть ещё более продуктивной, если её расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лествицу[371] антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В.И. Слободчикова[372], наметим в первом приближении ступени антропологической лестви-

---

[369] Глава написана в соавторстве с Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом психологических наук.

[370] *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 46.

[371] Понятие Св. Иоанна Лествичника, использованное им при создании образа духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству.

[372] *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. 272 с., *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

цы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Ранее мы их выделили пять[373]: *ознакомительный* (по необходимости), *законнический* (в соответствии с образовательным стандартом), *благодатный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу, а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх.

Таблица 28

				БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины		
Антропологические формы	Запредельная форма бытия		перспектива			
	Предельные качества человека			героизм	гениальность	святость
	Евангельские образы			внешний человек	внутренний человек	новый человек
	Образы «Я»			«функциональное Я»	«индивидуальное Я»	«духовное Я»
	Нормативные образы бытия человека			человек как субъект	человек как индивидуальность	человек как личность
Уровни образовательных целей (результатов)	ненормированные	5) спасительный (по Образу Творца)	5	подвижничество (подвиги)	прозорливость (пророчества)	жертвенность (жертвы)
		4) творческий или созидательный (по призванию)	4	мастерство (новации, проекты, эксперименты)	проницательность (открытия, изобретения)	благородство (забота и ответственное отношение к людям)
		3) благодатный (по любви)	3	трудолюбие (продуктивность жизнедеятельности)	любознательность (осмысленное отношение к жизни)	человеколюбие (нравственное достоинство)
				жизнелюбие (жизнеспособность и жизнестойкость)		
	нормированные	2) законнический (по закону)	2	умения	знания	убеждения
		1) ознакомительный (по необходимости)	1	навыки	представления	нормы
Объекты человеческого опыта			0	способы	факты	ценности
Онтологические основания	Тип доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)		фундамент	на созидание	на познание истины	на человека
	Персональные проявления			труд	переживание	общение, отношения
	Сущностные характеристики человеческого существования			самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)
	Способы воплощения человеческой сути			самость	свобода	любовь
	Сущностные силы человека			субъектность	рефлексивность	совестливость
	Основания человеческого способа жизни (по В.И. Слободчикову)			деятельность	сознание	общность

Опираясь на антропологические идеи С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание* и *общность* «являются всеобщими

[373] *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»[374]. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, **здесь – всё во всём;** они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек – это существо: а) деятельное, способное к осознанным преобразованиям; б) сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном; в) общественное, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность*, *рефлексивность*, *совестливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость*, *свобода*, *любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*[375] («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*[376] и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А.А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – *доминанта на созидание*, *доминанта на познание истины* и *доминанта на другого*. Так, доминанта на созидание противостоит несостоятельности во всех её проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов* и *ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но как показывает современная действительность и доступный исторический опыт – образование образованию рознь. Здесь возможно и последова-

[374] *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. С. 25.

[375] Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

[376] Под переживанием мы вслед за Ф.Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984).

тельное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лествица образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

Первый (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные ***навыки*** (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные ***представления*** (их еще предстоит свести в систему знаний) и формальные ***нормы*** (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но ещё не становятся личностно присвоенными. В.В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением»[377]. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) *навыки*, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) *факты* превращаются во внутренние (мои) *представления*, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; внешние (чужие) *ценности* превращаются во внутренние (мои) *нормы*, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социо-культурного пространств.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *законнический*. Нормативы этого уровня у***закон***иваются обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, куррикулами, требованиями к выпускнику, etc. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование, etc. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

---

[377] *Гузеев В., Остапенко А.* Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

Именно по показателям *второго уровня* принято судить о мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали[378], поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания* и *умения – второму*.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»[379], а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»[380]. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знанье, усвоенье дела, работы»[381]. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь …», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице 1 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов) резонно называть (вслед за Т.М. Ковалёвой) *нормированными.* Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности.

---

[378] *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54; *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

[379] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

[380] Там же. С. 1017.

[381] Там же. Т. 4. С. 1017.

Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов) соответственно будут считаться *ненормированными.*

Прежде чем вернуться к таблице и продолжить движение вверх давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это… под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей»). А вот что дальше?..

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благодатным*. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любознательность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти понятия вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любознательность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди

детей, так и среди взрослых людей[382]. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любознательность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, взращивать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем если жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), являясь проявлением *жизнеспособности* и основой *жизнестойкости* человека, объемлет все сферы бытия, то трудолюбие становится предпосылкой *продуктивности жизнедеятельности*, любознательность – предпосылкой *осмысленного отношения к жизни*, а человеколюбие – предпосылкой *нравственного достоинства человека*.

Опыт и переживания, дарованные детям на благодатной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдёт в связи с двумя последующими ступенями антропологической лествицы.

А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках законнического уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего – благодатного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза более серьёзная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотально-

[382] *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50-82; *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101; *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009. 32 с.

го «осуетления». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто *«не ведает, что творит»*, среди респектабельной части – тех, кто *«умывает руки»*.

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, волнений и даже страданий. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: приходится работать не *«методикой»*, а *«собой»*, а стало быть, неизбежно и с собой. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в профессиональном сознании и позиции учителя, когда педагогическая деятельность начинает переживаться не как кормящая профессия или предпочтительный источник дохода, а как необходимость терпеливого и преданного служения, а это уже ближе к *подвигу*, чем к *услуге*.

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, вопло-

тить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью уч***и***телей[383] стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях как христианство и марксизм есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной православием. Правда идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»[384]. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит всё же потребление.

Толкование четвёртого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не спасовать перед трудностями и не отступиться, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и сохраняет верность избранному делу, в его труде, переживаниях и отношениях

[383] Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «уч***и***телями» называли духовных наставников, а «учител***я***ми» (и даже «училками») – предметников.
[384] *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

непременно зреют ***мастерство***, ***проницательность*** и ***благородство***. Причём каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

В занятии по призванию уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере практической деятельности это могут быть прорывные ***новации***, перспективные ***проекты***, смелые ***эксперименты***; в сфере сознания и познания – ***открытия*** и ***изобретения***; в сфере человеческой общности и общения – это всегда ***забота*** и ***ответственное отношение*** к другим людям – ближним и дальним – в самых разных жизненных ситуациях.

Переходя на **пятый** (высший) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали *спасительным*, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, следовать воле Божьей и пребывать в любви Божьей – значит исполнять своё человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к об***о***жению (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит – «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние, когда человек утрачивает чувство правды в отношении собственной жизни, застревает в обыденности, попусту растрачивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бесцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный ту-

пик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Бремя греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»[385]. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14:6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы – лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – ***подвижничества***, в сфере сознания и переживания – ***прозорливости***, в сфере общности и отношений – ***жертвенности***. Внешними проявлениями близости Богу становятся ***подвиги служения***, ***пророчества*** и ***жертвы***.

Пятый уровень особый – это результат синергии (соработничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь проницательности, позволяющей эвристически мыслить и делать открытия, можно путём саморазвития, а вот обрести прозорливость, позволяющую пророчествовать, без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие препо-

[385] *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

добного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его проницательность переходила в прозорливость»[386].

Так будем помнить цель, с которою мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека[387]:

Таблица 29

Общие тематические параметры	**Формы бытия человека**		
Онтологические основания человеческого способа жизни	*человеческая деятельность*	*человеческое сознание*	*человеческая общность*
Нормативные образы бытия человека	*человек как субъект* собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей	*человек как индивидуальность*, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении	*человек как личность*, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других
Образы человеческого «Я»	*«функциональное Я»*: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	*«индивидуальное Я»*: самоидентификация и творческая самореализация	*«духовное Я»*: универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Евангельские образы человека	*внешний человек*, поглощенный реалиями мирской жизни	*внутренний человек*, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании	*новый человек*, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине
Предельные качества человека	*героизм* как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании	*гениальность* как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества	*святость* как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу
Запредельная форма бытия	***БОГОЧЕЛОВЕК*** как синтез предельных человеческих качеств в новой, непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального со-бытия		

[386] Житие преподобного Амвросия Оптинского // http://days.pravoslavie.ru/Life/life4645.htm.
[387] *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50-82.

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лествицу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнут в утопизме ненормированных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τοπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «законнического» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л.Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осуетления»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одёрнут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни может быть как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: современная система образования подобно шагреневой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. Её цели (в таблице они выделены *серым* цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие,

ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и взращивать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К ним можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

2.5.2. Модели организации профильного обучения в школе

Условия многообразия моделей профильного обучения. Социокультурная ситуация зависит от образовательных и организационных возможностей населённого пункта, направленных на реализацию профильного обучения. К этим 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; е) транспортные возможности.

Воспользуемся типологией, предложенной А.М. Цирульниковым[388], сведя их в таблицу:

Таблица 30

		Культурно-историческая традиция	
		+	–
Социально-культурный фон	+	Школа в культурном центре	Школа в потенциальном очаге культуры
	–	Школа в бывшем очаге культуры	Школа в социокультурной пустыне

Разнообразие социокультурных ситуаций, в первую очередь, будет влиять на: а) темпы и качество (а может и вообще возможность) реализации профильного обучения в населённом пункте; б) многообразие направлений профильно-

[388] *Цирульников А.М.* Ориентировка на местности // Сельская школа со всех строн. 2000. № 1. С. 4-5.

го обучения в населённом пункте; в) масштаб необходимости повышения квалификации педагогов в населённом пункте.

Многообразие организационных моделей профильного обучения в условиях сельского социума обусловлено многообразием типов, видов и форм организации профильного обучения.

Таблица 31

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Профильное обучение</td><td colspan="3">Формы организации</td></tr>
<tr><td>сетевая</td><td>внутришкольная</td><td>свободная</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Типы</td><td>индивидуальный</td><td colspan="3" rowspan="3">Многообразие организационных моделей</td></tr>
<tr><td>социализирующий</td></tr>
<tr><td>предвузовский</td></tr>
</table>

Для детализации моделей профильного обучения в сельской школе считаем необходимым выделить факторы, обуславливающие это многообразие. К их числу мы относим: а) количество школ в населенном пункте; б) размеры школ (полная или малочисленная); в) социокультурная ситуация. Задача сводится к тому, чтобы грамотно сопоставить основные организационные модели с социокультурными (включая, экономические) и педагогическими условиями конкретного села, деревни, станицы. Для этого выделим основные типовые ситуации.

Типовые ситуации по количеству школ в населенном пункте. Наиболее типичные для нашей страны ситуации таковы.

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.

Эти ситуации сведём в таблицу:

Таблица 32

	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 этой типологии речь идет о школах, осуществляющих обучение по программам полного среднего общего образования.

Основные организационные модели профильного обучения. Полагаем, что имеет смысл выделить семь основных моделей[389] профильного обучения в сельских школах: четыре межшкольные (сетевые) и три внутришкольные. Они таковы.

Модель *a*. Межшкольное распределение профилей. Профили распределяются между несколькими школами, которые можно назвать однопрофильными. При этом возможен вариант наличия непрофильных (универсальных) школ, не предполагающих углублённого (или расширенного) обучения.

Модель *b*. Муниципальный ресурсный центр. 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 *c*. Школа – ресурсный центр. В этом случае все образовательные ресурсы сосредотачиваются в основном на базе одной школы, как правило,

[389] Для моделей *b, c, f* использованы определения, предложенные Л.В. Байбородовой (г. Ярославль)

расположенной в районном центре (базовая школа), где создается координационный совет по решению управления образованием муниципального округа. В определенный день (один раз в неделю) учащиеся всех учреждений собираются в школе для занятий по выбору.

Модель *d*. Ассоциация двупрофильных школ. Межшкольное распределение профилей, при котором школы являются дву- (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 этом населенном пункте имеются только в этой школе.

Модель *e*. Межклассное распределение профилей внутри одной школы. Тогда такая школа называется многопрофильной. При этом возможен вариант наличия непрофильных (универсальных) классов, не предполагающих углублённого обучения.

Модель *f*. Социально-педагогический комплекс. В социально-педагогические комплексы объединяются самые разные организации: школа, профессиональные училища или лицеи, 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. Эта модель предложена нами ранее в рамках федерального эксперимента по реструктуризации сети сельских школ[390]. Подробное описание этой модели размещено в конце этой главы.

---

[390] *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.

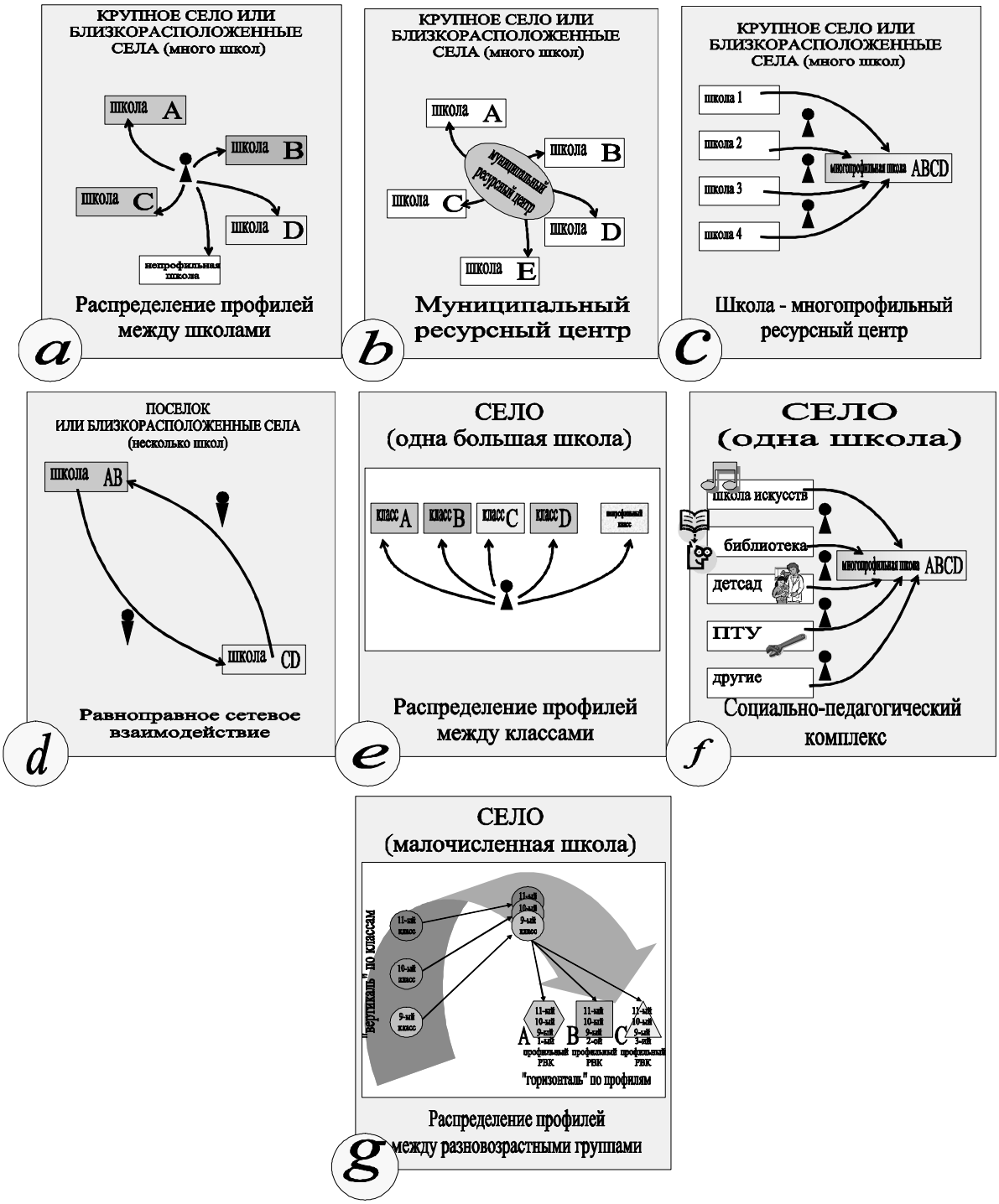


Рис. 47-53

Далее попробуем свести в единую схему все варианты ситуаций с вариантами моделей.

Соответствие типовых ситуаций по количеству школ в населенном пункте типовым моделям профильного обучения. Очевидным является то, что описанные ситуации имеют разное количество степеней свободы (вариативности) в реализации имеющихся вариантов. Так к ситуации **A** применимы

все четыре предложенные модели, тогда как к ситуации **D** применима лишь модель ***g***. Сведем все возможные варианты в одну схему.

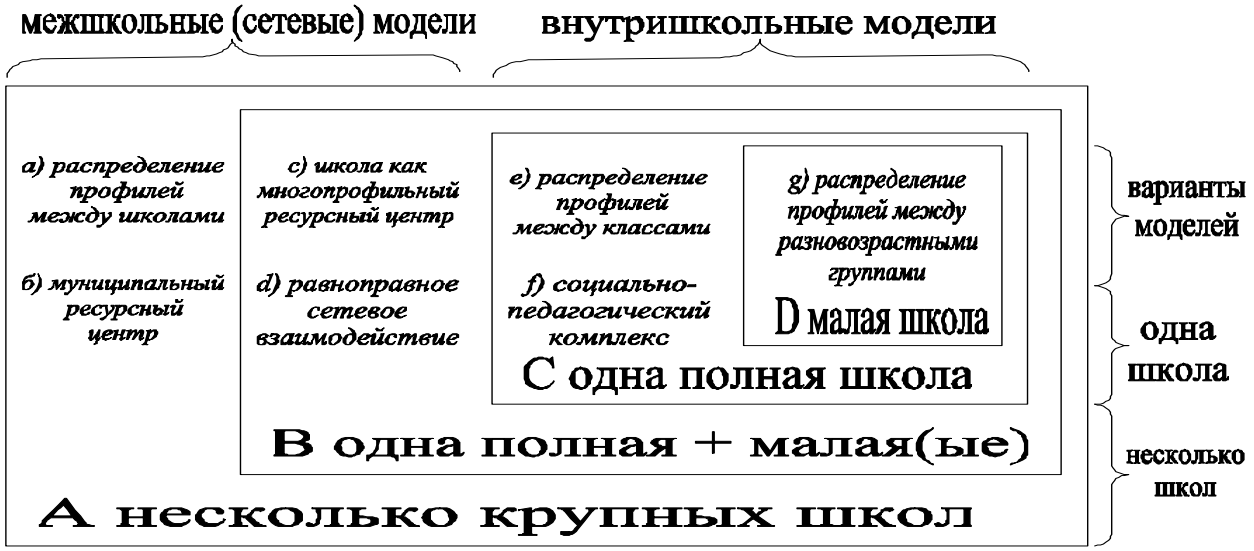


Рис. 54

Эта схема показывает, что возможны 16 вариантов соответствия типовых ситуаций организационным моделям, причем по мере уменьшения количества детей в населенном пункте количество степеней свободы выбора организационных моделей неуклонно уменьшается.

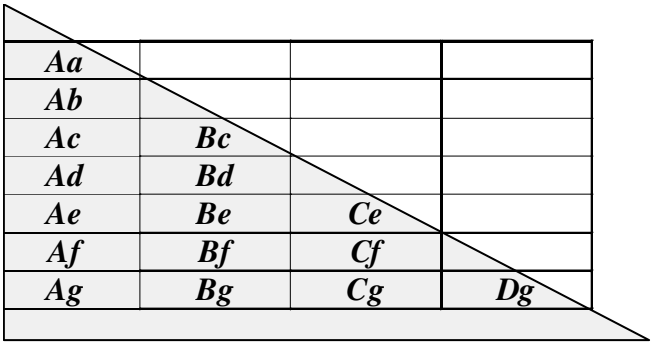


Рис. 55

Поскольку модель распределения профилей между разновозрастными группами применима для всех типовых ситуаций (в т.ч. и городских), а сама модель наиболее экзотична считаем возможным описать её более детально.

Организационная 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. Заметим, что эта модель может быть успешно применена и в других типах школ.

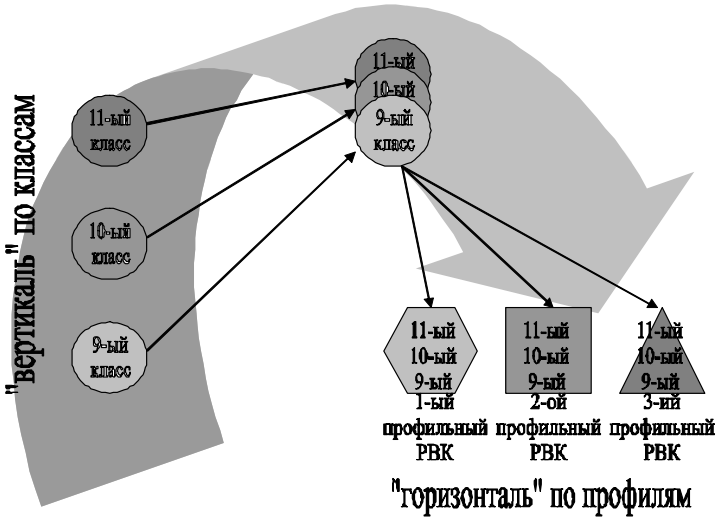


Рис. 56

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-ых, 10-ых и 11-ых классов. Комплектация и количество РВК в школе, имеющей одну параллель 9-11 классов, на наш взгляд, может колебаться от трех до пяти временных коллективов, в чем и состоит вариативность организационного аспекта. Соответственно и расписание занятий составляется таким образом, что профильные и элективные занятия для всех трех классов ставятся одновременно и каждый ученик на это время уходит в свою профильную разновозрастную группу. Такой организационный подход имеет, на наш взгляд, ряд преимуществ, заключающихся 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 *вре-*

менном 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.

Временно́й 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) распределенному обучению (в течение дня шесть-семь разнопредметных уроков), последний – соответствует инновационной технологии концентрированного обучения, разработанной нами детально. Известно, что оба варианта имеют ряд несовпадающих недостатков, поэтому оптимальным, на наш взгляд, должно являться чередование *распределенного* и *концентрированного* обучения, причем распределенному обучению соответствуют общеобразовательные курсы, а концентрированному – профильные и элективные. Таким образом можно достичь разумного баланса (и взаимной компенсации недостатков) между традиционным распределенным и профильным концентрированным обучением. Сохранению устойчивости профильного интереса способствует его концентрированность (сосредоточенность), а интерес к общеобразовательным предметам можно поддерживать их чередованием.

Содержательный аспект. Данная модель не предполагает перекраивать содержание общеобразовательных курсов, поскольку их изучение проходит в одновозрастных постоянных коллективах (классах). Что же касается про-

фильных 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. Батербиев[391]. Совместная с ним разработка (более чем десятилетней давности) показала необходимость перехода на крупноблочное планирование содержания образования и создания нескольких (в нашем случае – трех) вариантов программ (программы **I, II, III**). Причем ученик **А** может начать изучение профильного и элективного курсов с варианта **I**. В следующем учебном году младший на год ученик **Б** вместе со старшим учеником **А** будут изучать вариант **II**, а на третий год ученики **А, Б** вместе с учеником **В** осваивают программу **III**. Любая из последовательностей изучения программ (**I-II-III, II-III-I, III-I-II**) должна обеспечивать равную степень освоения профильных и элективных курсов. Такой подход предполагает трехкратное (и трехгодичное) «прокручивание» ядра предмета, что обеспечивает его эффективное усвоение (см. рис. 10), так как соблюдается разумный баланс межу *«целостью»* (термин В.В. Розанова) и *«эпизодичностью»* (термин С.И. Гессена) подачи знаний, баланс между интеграцией и дифференциацией (интедиффия – термин В.Ф. Моргуна).

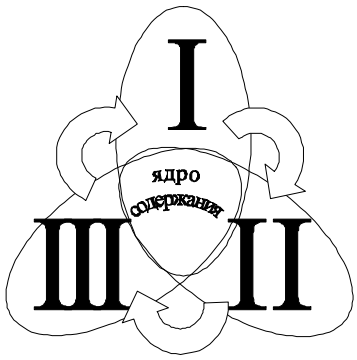


Рис. 57

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 доступно-

[391] *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с.

сти) и, с другой стороны, интенсивность развития (при преодолении трудностей). Технологически это предполагает регулярное чередование обучения, взаимообучения и самообучения (учения), контроля, взаимоконтороля и самоконтроля, оценки, взаимооценки и самооценки. Также предполагается чередование индивидуального обучения с групповым и коллективным, а группового и коллективного с фронтальным.

Изложенные выше положения сведем в таблицу.

Таблица 33

Аспект	Разумный баланс Антиномическое чередование (пульсация)	Формы вариативности (степени свободы)
Организационный	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.
Содержательный	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 (взаимоценки) и самоконтроля (самооценки);	Вариативное чередование индивидуальных групповых, коллективных и фронтальных занятий.

2.6. Инструментальная антиномия концептуального и инструментального. Полнота и классификация дидактического инструментария учителя (преподавателя)

Один из способов определить квалификацию мастера (в том числе и учителя) – познакомиться с его инструментами. Их может быть много или мало, они могут быть совершенны или нет, в конце концов, они могут быть уместны или нелепы. Плоскогубцами при желании можно, конечно, забивать гвозди, но эффективнее эту работу выполнять при помощи молотка, причём молотки бывают разных размеров и разной формы. Как правило, хорош тот мастер, у кого инструментов много, они исправны и всегда под рукой, то есть находятся в порядке.

Опыт работы с учителями и преподавателями профессионального образования свидетельствует, что большинство из них не просто не владеют своим инструментарием, а зачастую даже не подозревают о его многообразии. А говорить о порядке в этих инструментах и вовсе не приходится, ибо ясности по поводу того, чем метод обучения отличается от способа, а методика от технологии, в учительской среде нет и подавно. Да и откуда ей взяться, если большинство самых современных учебников дидактики всячески запутывают читателя. Разные авторы принципиально по-разному трактуют одни и те же понятия. Складывается впечатление, что большинство из них плохо владеют элементарными правилами и законами классификации чего-либо. Вот несколько примеров из самых современных учебников дидактики.

В одном из учебников приведена классификация организационных форм учебных занятий: урок, лекция, семинар, групповая форма занятий, деловая игра и т.д. Так и хочется спросить: а что, лекция не может быть на уроке? А семинар не может проходить в групповой форме? Вспомните, элементарную классификацию животных из школьного учебника. Могут ли кишечнополостные быть моллюсками или земноводные млекопитающими? Нет, конечно.

Читаем в другом учебнике перечисление видов обучения, снова претендующее на классификацию: обучение бывает индивидуальным, развивающим, дистанционным, эвристическим и т.д. Так и вспоминается давняя шутка: «Было у отца три сына: один – рыжий, другой – Васька, а третий – в колодец упал».

Профессор В.В. Гузеев неоднократно применительно к дидактике писал, что «к сожалению, ни одна из этих классификаций (а у него количество приме-

ров занимает полтора десятка страниц. – А.О.) не является настоящей классификацией в строгом смысле этого слова»[392]. 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»[393]. В дальнейшем мы будем сверять наши рассуждения с этими двумя элементарными общеизвестными положениями.

Нас могут упрёкнуть в том, что мы слишком много внимания уделяем сугубо теоретическому вопросу, что он не интересен учителю, ибо он не имеет практического выхода. С этим мы не согласимся, ибо убеждены, что от наличия ясной классификации дидактических инструментов зависит ясность мышления учителя и преподавателя. А ясность мышления обусловливает 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. Хотя очень хочется, чтобы учёные-дидакты когда-нибудь смогли договориться о терминах.

Первое, о чём следует договориться, – это о толковании понятия «учебный процесс». Мы предлагаем **под *учебным процессом* понимать процесс обретения человеком знаний, умений и навыков.** Причём для этого понятия не важна направленность процесса: *меня обучают* или *я сам учусь*, хотя эти два варианта учебного процесса имеют в русском языке разные названия: «обучение» и «учение». Таким образом, мы полагаем, что понятие «учебный процесс» шире понятий «процесс обучения» и «процесс учения» и включает в себя последние два. В педагогической литературе зачастую эти понятия либо смешиваются, либо отождествляются. Здесь мы абсолютно солидарны с И.Д. Фрумины, который утверждает, что «необходимо в теории разделить учение и обучение. Обучение не является процессом, гарантирующим активность уче-

[392] *Гузеев В.В.* Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 20.
[393] Там же.

ния»[394]. 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»[395] 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. Количество обучаемых/учащихся. 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);
- два человека (примером может служить обучение в парах сменного состава А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко);
- от трёх до семи человек (примером может служить экипажная работа в условиях концентрированного обучения);
- одна учебная (академическая) группа;
- несколько учебных (академических) групп;
- значительное количество людей (примером может служить практика сектантов проповедовать и обучать огромное количество людей на стадионах или в больших концертных залах).

Мы считаем, что учебный процесс можно классифицировать по признаку количества учеников. Тогда полученные путём классифицирования компоненты можно было бы назвать **способами** учебного процесса или **способами** обучения/учения. Я даю себе отчёт в том, что понятие «способ» здесь не вполне корректно и буду впредь использовать его лишь до тех пор, пока не будет найден более подходящий термин. В этой книге будем считать это понятие рабочим и неустоявшимся. В этом случае классификация видов учебного процесса по количеству людей, обретающих знания, умения и навыки, представляется чрезвычайно простой:

- **индивидуальное** обучение/учение (один человек);

[394] *Фрумин И.Д.* Учение как ресурс // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2000. С. 43–51.
[395] Там же.

- **парное** обучение/учение (два человека);
- **групповое** (или экипажное) обучение/учение (от трёх до семи человек);
- **академическое** обучение/учение (одна академическая группа);
- **поточное** обучение/учение (несколько академических групп);
- **массовое** обучение/учение (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 как частный случай и т.д. Но другая классификация должна удовлетворять тем же требованиям. Какая из них правильнее, дискутировать бессмысленно. Разделение учебного процесса по признаку количества людей, одновременно обретающих знания, умения и навыки можно назвать термином **«способ обучения/учения»**, а можно и по-другому. Это как раз-то и должно стать предметом договорённости учёных-дидактов. Важно, чтобы классификация дидактических инструментов осуществлялась грамотно и квалифицированно. А пока предложенную идею изобразим графически.

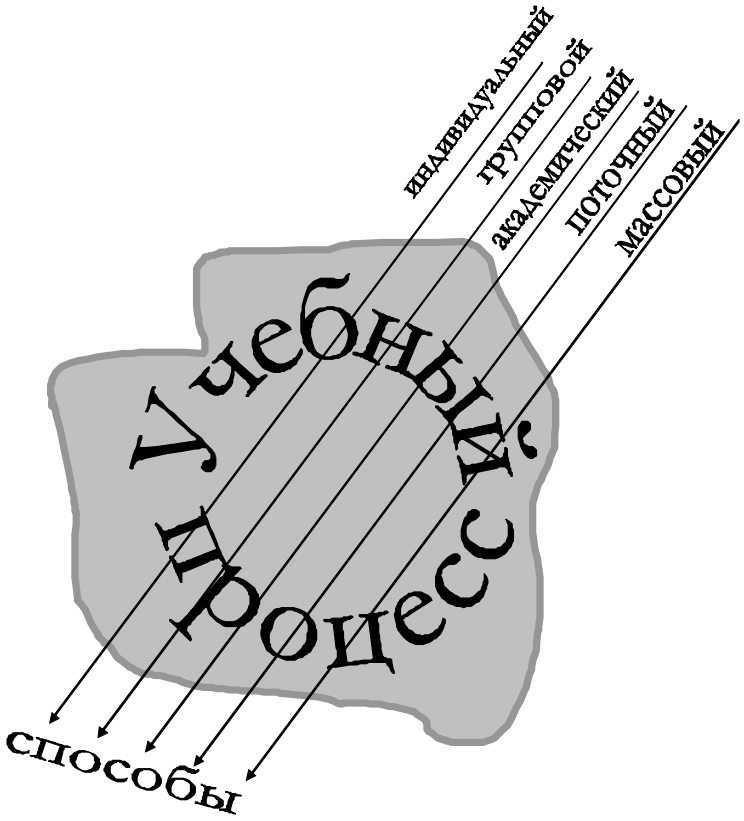


Рис. 58

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

Таблица 34

Количество обучающихся	Название способа	Обозначение
1	Индивидуальный	Инд
2–7	Групповой	Гр
Одна академическая группа	Академический	Акад
Несколько академических групп	Поточный	Пот
Большое количество обучаемых	Массовый	Масс

При этом парное обучение будем считать частным случаем группового и не выделять как самостоятельный метод.

2. Метод обучения/учения. Второй признак, по которому легко классифицировать дидактические инструменты, — «открытость элементов процесса обучения для ученика»[396]. Раскроем это детально, опираясь на исследование В.В. Гузеева, и приведём предложенную им[397] упрощённую модель процесса обучения/учения для одного учебного периода[398].

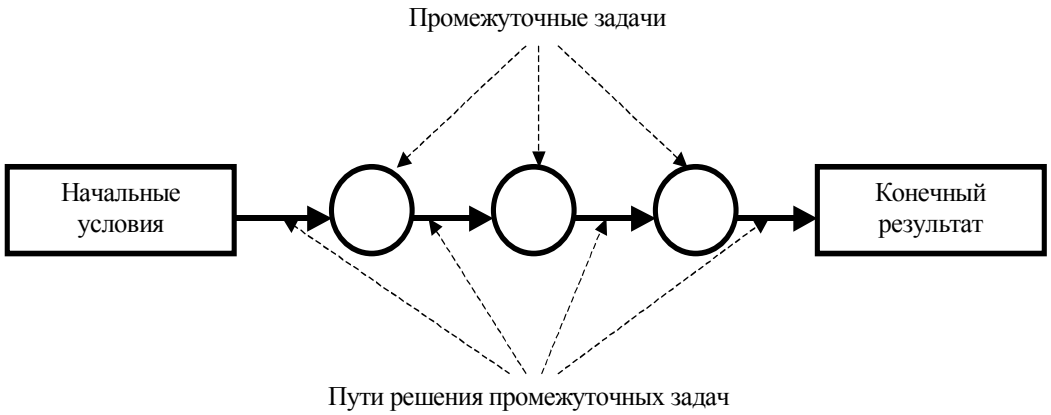


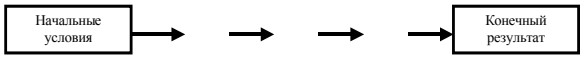
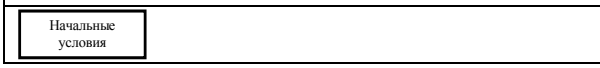
Рис. 59

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.

[396] *Гузеев В.В.* Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 21.
[397] *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь,1996. С. 12.
[398] Под учебным периодом В.В. Гузеев понимает «промежуток учебного времени, в течение которого достигаются цели обучения, воспитания и развития обучаемых» (Там же. С. 111).

Таблица 35

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

Видно, что при движении по таблице сверху вниз меняется позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой учебной информации к субъекту учения, самостоятельно добывающему информацию и конструирующему необходимые способы действий. Меняется и позиция учителя: из транслятора он превращается в организатора коммуникаций и эксперта»[399].

За 15 лет эта классификация была многократно опубликована, на неё имеются десятки ссылок, поэтому детали повторять мы не будем. Время показало продуктивность и простоту этого подхода к классификации методов.

Вячеслав Валерьянович Гузеев

При этом совершенно очевидно то, что эта классификация далека до полноты, поскольку пятью методами не исчерпываются комбинации четырёх элементов учебного процесса (начальные условия, промежуточные результаты, пути решения задач, предполагаемый результат). Элементарные школьные знания комбинаторики подсказывают, что таких комбинаций 16. Разберёмся в них, одновременно примеряя их признаки к упоминаемым в дидактической литературе методам и давая ясные определения описываемым методам.

Базовые методы обучения. Очевидно, что из пяти предложенных в таблице методов первые четыре привычны и понятны. А пятый (модельный) тако-

[399] *Гузеев В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат … докт. пед. наук. М, 1999. С. 17-18.

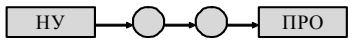
вым не является. Общее и привычное для первых четырёх методов – это открытость для ученика начальных условий и предполагаемых результатов. Они даются ученику готовыми.

Определение 1. Базовыми называются методы обучения с открытыми начальными условиями и предполагаемыми результатами.

Рассмотрим все четыре базовых метода отдельно.

1. Если ученик знает, из чего надо исходить, через какие промежуточные результаты пройти в изучении темы, как их достичь, то его функции в обучении сводятся к тому, чтобы запомнить все это и в должный момент воспроизвести. Таким образом, можно говорить о *репродуктивном* или *объяснительно-иллюстративном методе* (ОИ).

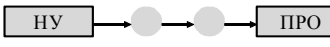
Определение 1.1. *Репродуктивным (или объяснительно-иллюстративным) называется метод обучения со всеми открытыми элементами учебного процесса.*

Схематично метод изобразим так: 

, где НУ – начальные условия, ПРО – предполагаемые результаты обучения, кружочками обозначим промежуточные задачи, а стрелочками – пути их решения.

2. Если до ученика не доводятся промежуточные результаты, но открыто все остальное, то имеем *программированный метод* (ПГ) обучения. Действительно, ученик знает, из чего исходить и что делать. Получив результаты по первой части программы действий, надо перейти к выполнению второй части программы и так далее до получения планируемых результатов.

Определение 1.2. *Программированным называется метод обучения с открытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами, путями достижения промежуточных задач, но с закрытыми промежуточными задачами.*

Схематично метод изобразим так: 

.

3. Если промежуточные результаты открыты, но способ их получения ученику не сообщается, то приходится пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Так повторяется после получения каждого объявленного промежуточного результата. Перед нами стандартная схема эвристического поиска, то есть мы говорим об *эвристическом методе* (Э) обучения.

Определение 1.3. *Эвристическим называется метод обучения с открытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами, промежуточными задачами, но с закрытыми путями достижения промежуточными задачами.*

Схематично метод изобразим так:

.

4. Если не известны и промежуточные результаты, и пути их достижения, ученик сталкивается с противоречием между имеющимися знаниями и необходимыми, то есть попадает в проблемную ситуацию. Его поиск приобретает более сложный характер. В этом случае учитель использует *проблемный метод* (ПБ) обучения.

Определение 1.4. *Проблемным называется метод обучения с открытыми начальными условиями и предполагаемыми результатами, но с закрытыми промежуточными задачами и путями их достижения.*

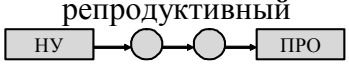
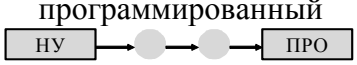
Схематично метод изобразим так:

.

Сведём четыре схемы в матрицу базовых методов.

Таблица 36

Классификационная матрица базовых методов

Начальные условия и предполагаемые результаты ***открыты***		**Промежуточные задачи**	
		открыты	***закрыты***
Пути решения промежуточных задач	***открыты***	репродуктивный 	программированный 
	закрыты	эвристический	проблемный

Полагаем, что приводить примеры реализации четырёх базовых методов обучения излишне по причине их очевидности.

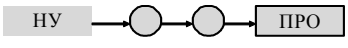
Модельные методы обучения. Рассмотренные методы строились на том, что ученик знал исходные условия. Это достигалось с помощью домашнего задания, вводного повторения, специальных форм опроса и так далее. Однако в последнее время все большей популярностью пользуется обучение, при котором исходные условия не выделяются учителем, а отбираются самим учеником в зависимости от его понимания задачи. Из этих условий он получает результаты, сравнивает их с планируемыми. При наличии расхождений с целью ученик возвращается к начальным условиям, вносит в них изменения и вновь проходит весь путь. Этот процесс повторяет процесс моделирования, вследствие чего и метод получил название *модельного* (М). Мы полагаем, что модельный метод имеет разновидности, поэтому считаем правильно говорить не о

единичном модельном методе, а о группе модельных методов. Главный признак модельного метода – самостоятельный отбор учащимися начальных (исходных) условий в зависимости от собственного понимания задач.

Определение 2. Модельными называются методы обучения с закрытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами.

Подробно все четыре разновидности описала С.П. Санина[400]. Рассмотрим все четыре варианта отдельно, использовав её результаты исследования.

1. ***Определение 2.1.*** *Модельно-репродуктивным (или модельно-иллюстративным) называется метод обучения с закрытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами, промежуточными задачами и путями их решений.*

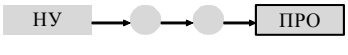
Схематично это выглядит так: 

.

«Так, реализацией *модельно-иллюстративного* метода может быть урок (или несколько уроков), когда вначале организуется дискуссия учащихся и выдвижение гипотез, а вся дальнейшая инициатива по разворачиванию деятельности моделирования принадлежит учителю. Следовательно, можно сказать, что освоение учащимися моделирования происходит на репродуктивном уровне»[401].

2. Следующая разновидность модельного метода появляется тогда, когда вместе с начальными условиями неизвестны и промежуточные задачи, однако задан конечный, планируемый результат и способы его достижения (деятельность моделирования).

Определение 2.2. *Модельно-программированным называется метод обучения с закрытыми начальными условиями и промежуточными задачами, но открытыми предполагаемыми результатами и путями достижения промежуточных задач.*

Схематично это выглядит так: 

.

«Деятельность учителя, который выбирает модельно-программированный метод, заключается в том, чтобы подготовить для учащихся обучающую про-

---

[400] *Санина С.П.* Модельный метод обучения как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования // Педагогические технологии. 2008. № 1. С. 46-55. Собственно о разновидностях модельного метода см., напр., *Санина С.П.* Возможности использования модельного метода и его разновидностей в обучении учащихся основной школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО: журн. теорет. и приклад. исследований. Екатеринбург, 2008. № 1 (49). С. 97-105.

[401] *Санина С.П.* Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореферат … канд. пед. наук. М., 2010. С. 14.

грамму, а именно: задание, содержащее конечный продукт, модель или виды моделей, совокупность материала и предписание по работе с ним. Главный результат такого обучения – усвоение каждым учащимся действий моделирования и логики решения поставленной проблемы с помощью модели, но еще без умения делать это самостоятельно»[402].

3. Если учителем не задаются начальные условия задачи и способы решения промежуточных задач, но сообщаются сами промежуточные задачи, то такой метод можно назвать *модельно-эвристическим.*

Определение 2.3. *Модельно-эвристическим называется метод обучения с закрытыми начальными условиями и путями достижения промежуточных задач, но открытыми предполагаемыми результатами и промежуточными задачами.*

Схематично это выглядит так:

.

«В зависимости от поставленной задачи учащиеся могут сами выбирать наиболее подходящий для решения конкретной задачи метод. Таким образом, учащиеся как бы восстанавливают, «реконструируют» деятельность моделирования»[403].

4. Если ученику помимо начальных условий не открываются и промежуточные задачи, и способы их решения, то такой метод можно назвать *модельно-проблемным.*

Определение 2.4. *Модельно-проблемным называется метод обучения с закрытыми начальными условиями, промежуточными задачами и путями их достижения, но открытыми предполагаемыми результатами.*

Схематично это выглядит так:

.

«Модельно-проблемный метод предоставляет учащимся возможность и необходимость самостоятельно выстраивать ориентировочную схему действий, а, следовательно, дает возможность организовать обучение на вариативном уровне. Выйти на этот уровень возможно, если предварительно организовать обучение учащихся моделированию с использованием других разновидностей модельного метода»[404].

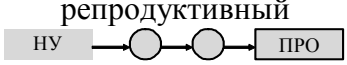
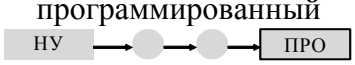
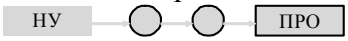
Сведём четыре схемы в матрицу модельных методов.

---

[402] Там же.
[403] Там же. С. 14-15.
[404] Там же. С.15.

Таблица 37

Классификационная матрица модельных методов

Начальные условия ***закрыты***, а предполагаемые результаты ***открыты***		**Промежуточные задачи**	
		открыты	***закрыты***
Пути решения промежуточных задач	***открыты***	модельно-репродуктивный 	модельно-программированный 
	закрыты	модельно-эвристический 	модельно-проблемный

Игровые методы. Как правило, игра определятся как «вид деятельности, цель которого заключается в самой деятельности». Именно отсутствием цели как предполагаемого результата игра и отличается от других видов деятельности – труда, учёбы, общения. Одним словом, игра – это процесс ради процесса, деятельность ради деятельности.

«Игра – непродуктивная деятельность, которая осуществляется *не ради практических целей*, а служит для развлечения и забавы, доставляя радость сама по себе»[405]. Яндекс выдает целый спектр словарных определений: «Игра – деятельность, производимая ради сопряженного с ней удовольствия, *независимо от полезной цели*, противоположна работе, труду» (Словарь Брокгауза и Ефрона), «Игра – вид непродуктивной деятельности, где основной мотив лежит в удовольствии, связанном *не только с результатом, но и с самим процессом* деятельности» (Кругосвет). «Игра – разновидность физической и интеллектуальной деятельности, *лишенная* прямой практической *целесообразности*» (Энциклопедия постмодернизма), «Игрой называют форму свободного самовыражения человека, *не связанную с достижением утилитарной цели* и доставляющую радость саму по себе» (Словарь по общественным наукам). (Везде курсив мой. – А.О.).

По всей видимости, опираясь на эти определения, мы можем попробовать дать определение группы игровых методов обучения.

Определение 3. Игровыми называются методы обучения с открытыми начальными условиями и закрытыми предполагаемыми результатами.

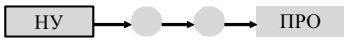
[405] Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 168.

Процесс обучения в этом случае проходит успешно благодаря его собственной увлекательности, а не стремлению к учебному результату. Многообразие смыслов слова «игра» в русском языке, видимо, легче всего определить вопросом: играть кого? играть на чём? играть во что? играть как? Английские слова *game* и *play* как раз и помогают развести эти смыслы. Игра как *game* – это игра по правилам и соответствует вопросам «во что?», «как?», а игра как игра по сценарию и ей подходят вопросы «кого?», «на чём?». Игра как *play* – это игра с вполне очевидным и понятным заранее ходом игры, итогом и финалом, который прописан в сценарии (по пьесе, по нотам). А игра как *game* – это игра, ход и итог которой заранее неизвестен и незапланирован (спортивная игра, азартная игра, etc.).

Вернёмся к игровым методам обучения.

1. По всей видимости, игра по заранее известному (открытому) сценарию соответствует игровому методу с открытыми путями решения задач. Вполне логично такой метод назвать *программированно-игровым*.

Определение 3.1. *Программированно-игровым называется метод обучения с закрытыми предполагаемыми результатами и промежуточными задачами и открытыми начальными условиями и путями решения промежуточных задач.*

Он соответствует схеме 

.

2. Если игра задана не сценарием, а заранее известными (открытыми) правилами (как *game*), где флажками-ограничителями служат промежуточные задачи (а забьём гол или нет, заранее неизвестно, но бегать научимся). Тогда этот игровой метод логично назвать *эвристически-игровым*.

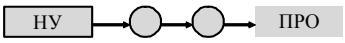
Определение 3.2. *Эвристически-игровым называется метод обучения с закрытыми предполагаемыми результатами и путями решения промежуточных задач и открытыми начальными условиями и промежуточными задачами.*

Он может соответствовать схеме

.

3. Если в игровом методе заранее известен и сценарий, и правила, то это *репродуктивно-игровой* метод.

Определение 3.3. *Репродуктивно-игровым называется метод обучения с закрытыми предполагаемыми результатами и открытыми начальными условиями, промежуточными задачами и путями их решения.*

Его схема такова 

.

Если ничего заранее неизвестно (учебная игра и без правил, и без сценария), то это *проблемно-игровой* метод.

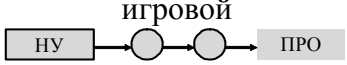
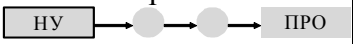
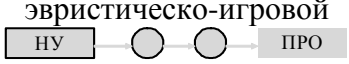
Определение 3.4. *Проблемно-игровым называется метод обучения с закрытыми предполагаемыми результатами, промежуточными задачами и путями их решения и открытыми начальными условиями.*

1. Его схема такова

Осталось всё свести в третью таблицу.

Таблица 38

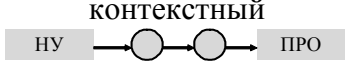
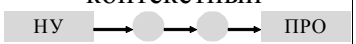
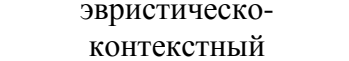
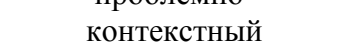
Классификационная матрица игровых методов

Начальные условия ***открыты***, а предполагаемые результаты ***закрыты***		**Промежуточные задачи** (по правилам, игра как *game*)	
		Правила ***открыты***	*Правила* ***закрыты***
Пути решения промежуточных задач (по сценарию, игра как *play*)	Сценарий ***открыт***	репродуктивно-игровой 	программировано-игровой 
	Сценарий ***закрыт***	эвристическо-игровой 	проблемно-игровой

Контекстные методы. Определение 4. Контекстными называются методы обучения с открытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами. Идея контекстного обучения предложена А.А. Вербицким[406] для профессионального образования и требует дополнительного анализа и опытно-экспериментальной работы. Пока же я ограничусь таблицей для классификации контекстных методов.

Таблица 39

Классификационная матрица контекстных методов

Начальные условия и предполагаемые результаты ***закрыты***		**Промежуточные задачи**	
		открыты	***закрыты***
Пути решения промежуточных задач	***открыты***	репродуктивно-контекстный 	программировано-контекстный 
	закрыты	эвристическо-контекстный 	проблемно-контекстный 

Все 16 описанных методов несложно свести в единую матрицу.

[406] *Вербицкий А.А.* От абстрактного метода школы к контекстному обучению: психолого-педагогический аспект // Культура, образование, развитие индивида. М., 1990. С. 117-131.

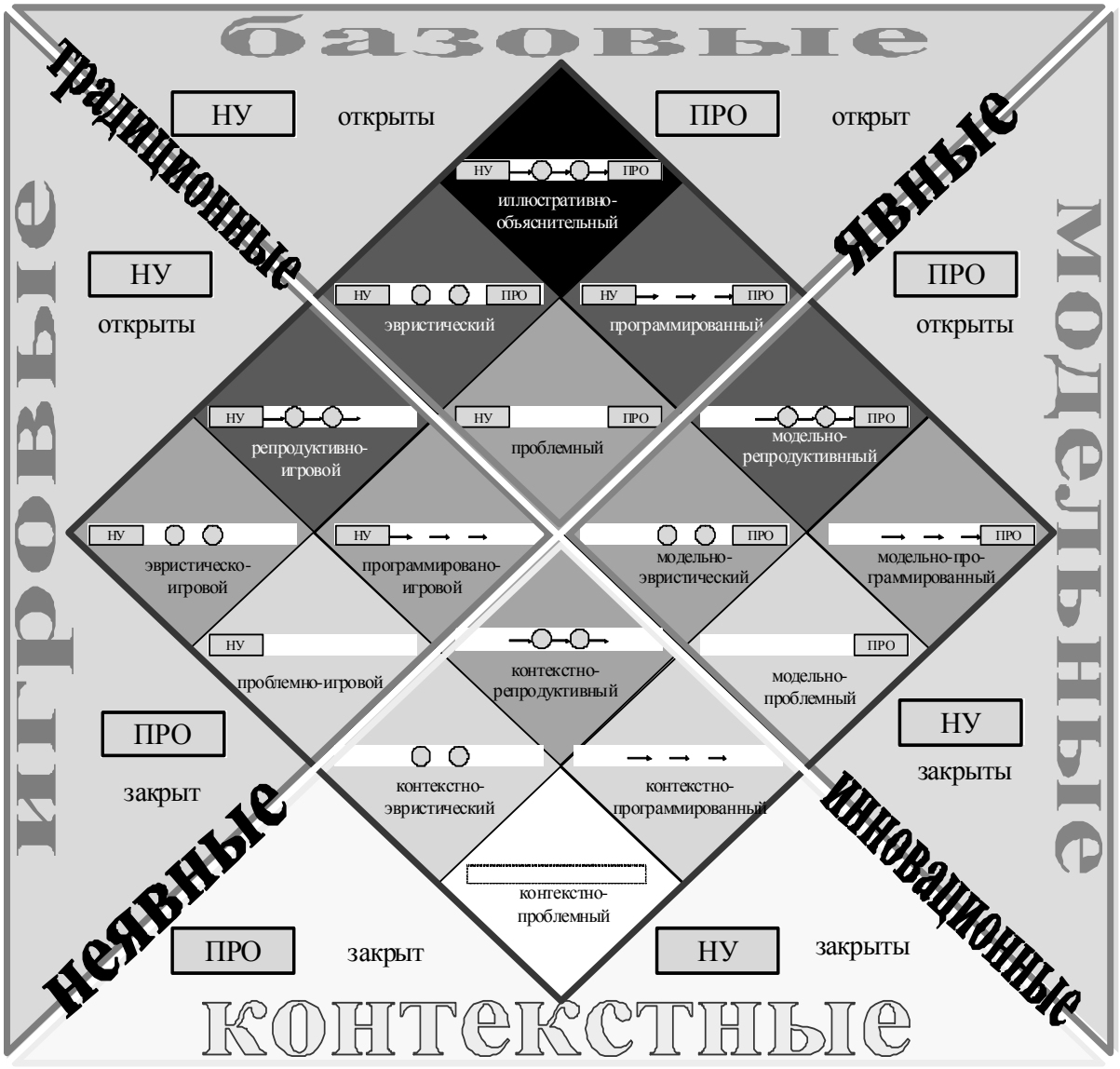


Рис. 60

В нашей матрице очевиден ясный признак классификации – это количество открытых/закрытых элементов процесса обучения для ученика, что позволяет разделить методы по уровню активности и самостоятельности учеников. *Пассивные методы – это методы, в которых ученикам открыты все элементы процесса обучения* (на матрице выделены чёрным цветом). Активные методы – *это методы, в которых ученикам закрыты все элементы процесса обучения* (на матрице выделены белым цветом). *Полуактивные методы – это методы, в которых ученикам частично открыты элементы процесса обучения* (на матрице выделены разными градациями серого цвета). Таким образом, можно выделить разные уровни активности методов. Показателем активности метода может служить число закрытых для ученика элементов процесса обучения.

Таблица 40

Степень активности (число закрытых для ученика элементов учебного процесса)	Названия методов (цвет заливки ячеек таблицы соответствует цвету на матрице)	
0	пассивные	иллюстративно-объяснительный
1	полуактивные	эвристический, программированный, репродуктивно-игровой, модельно-репродуктивный
2		проблемный, эвристическо-игровой, программировано-игровой, модельно-эвристический, модельно-программированный, репродуктивно-исследовательский
3		проблемно-игровой, исследовательско-эвристический, программировано-исследовательский, модельно-проблемный
4	активные	самостоятельно-исследовательский

Проанализируем учебный процесс по признаку «открытость элементов процесса обучения для ученика», учитывая, что мы уже анализировали его по признаку количества учеников. При этом для избегания громоздких схем и таблиц ограничимся лишь базовыми методами.

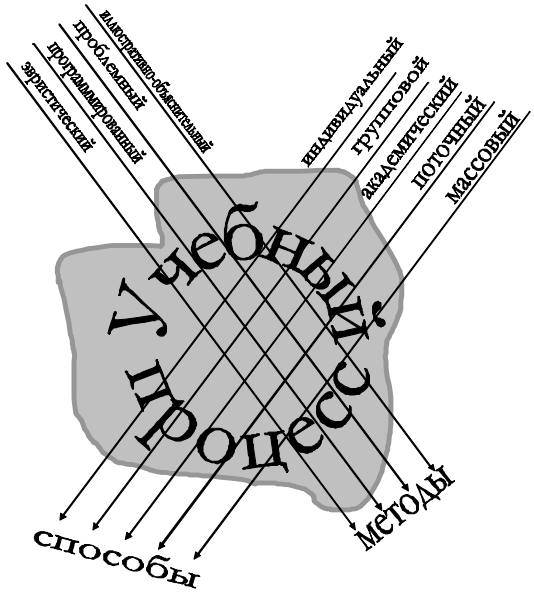


Рис. 61

Очевидно, что полная классификация методов, предложенная В.В. Гузеевым (на основании классификации В.А. Оганесяна), также удовлетворяет требованиям теории множеств, только по другому признаку. При этом естествен-

но, что каждый способ может совмещаться с любым методом. Так, индивидуальное обучение беспрепятственно может быть проблемным, а групповое – эвристическим, поскольку способ и метод учебного процесса определяются по принципиально разным признакам. Пересечение линий на схеме указывает на многообразие вариантов дидактических подходов с позиций сочетания способов и методов обучения. Пять выделенных способов и четыре базовых метода (а их ведь 16) дают двадцать возможных вариантов этого сочетания.

3. Режим учебного процесса. Третий признак, по которому целесообразно классифицировать инструменты учебного процесса, – «характер распределения информационных потоков»[407] или, точнее, их направленность. В.В. Гузеев вводит[408] понятие «информационных режимов обучения» и их деление на **интраактивный, экстраактивный** и **интерактивный**. Мы вступали в дискуссию с В.В. Гузеевым на страницах журнала «Школьные технологии»[409], указывая, что эта классификация, видимо, не обладает достаточной полнотой. Поэтому, пробуя её дополнить, мы ранее ввели понятия **внешнего** и **внутреннего педагогического процесса**[410]. Считаем необходимым детализировать и уточнить эти положения, увязав их с классификацией В.В. Гузеева. Говоря об интраактивном режиме, он пишет, что «ученики выступают здесь как субъекты учения, то есть *учащиеся*», а при экстраактивном режиме «выступают в роли *обучаемого*» (курсив мой. – **А.О.**). В интерактивном режиме происходит чередование этих ролей. На наш взгляд, полнота социальных ролей ученика состоит не из двух составляющих (*учащий=ся* и *обучаемый*), а из трёх (*учащий=ся*, *обучаемый* и *обучающий* или *учащий*). Соответственно, и весь информационный режим трёхчастен. Мы считаем, что имеет смысл вести речь о трёх организационных компонентах педагогического процесса: ***из-внешнем, внутреннем*** **и** ***во-внешнем***.

Таблица 41

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

[407] *Гузеев В.В.* Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 47.
[408] Там же. С. 48.
[409] *Остапенко А.А.* Каковы «размеры» дидактического ящика? (По поводу доклада В.В. Гузеева «К формализации дидактики») // Школьные технологии. 2003. №2 С. 228–230.
[410] *Остапенко А.А.* Личность или индивидуальность? // Школьные технологии. 2001. № 1. С. 33–37.

Теперь сопоставим это с классификацией В.В. Гузеева. Очевидно, что экстраактивный режим соответствует из-внешнему процессу, интраактивный – во-внешнему, а интерактивный – и тому и другому, чередуясь. Схематически это выглядит так:

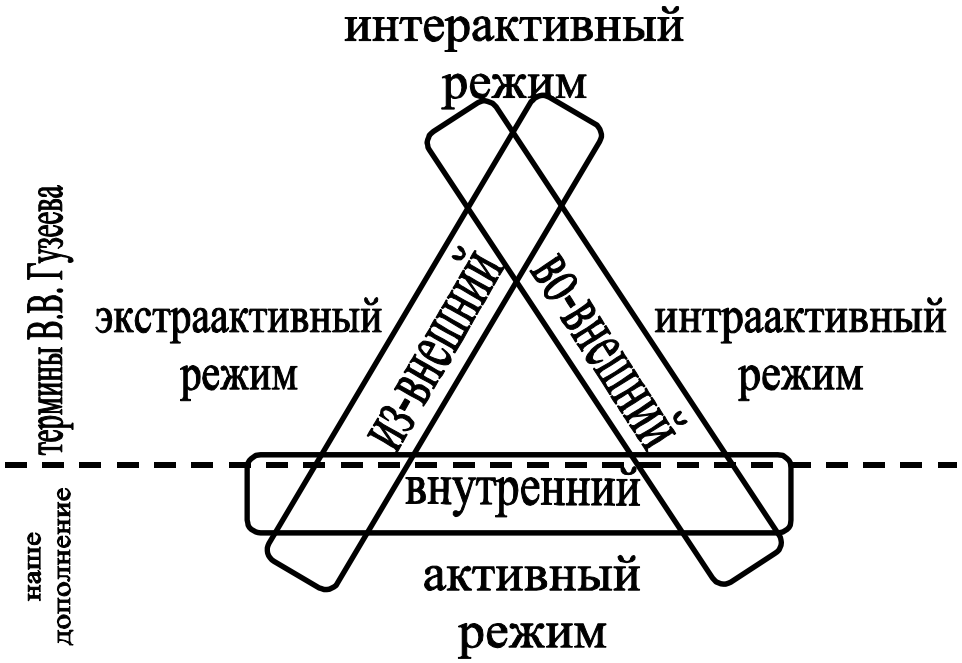


Рис. 62

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:

И ещё три терминологических нюанса.

Первый. Непонятно, почему В.В. Гузеев использует термин «экстрактивный». Насколько я помню, приставка **экстра-** означает «сверх», «над» (например, **экстра**ординарный), а не «из». Поэтому правильнее, видимо, использовать

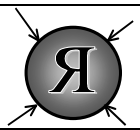
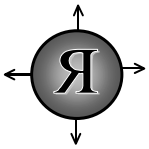
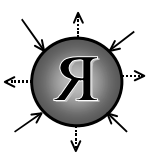
приставку **экс-**, которая как раз и означает «из» (например, **экс**порт), тогда и термин будет, соответственно, «**экс**активный» (показывает направление активности), а не «**экстра**активный» (как сверхактивный).

Второе. Непонятно, почему режим, в котором активность ученика направлена *наружу*, В.В. Гузеев называет **интроа**ктивным (**интра**активным), ведь приставка **интро-** означает «внутрь», а не «наружу». Считаю целесообразным поменять местами термины «**интроа**ктивный» и «**экс**активный». Под *интро*активным следует понимать режим, когда «информационный поток направлен от обучающей системы ***к*** учащимся» (словами В.В. Гузеева) или по-другому – **внутрь** (интро-) ученика. Под **экс**активным следует понимать режим, когда информационный поток направлен ***от*** учащегося (на другого). Таким образом, объектом по отношению к которому идут информационные потоки следует считать ученика (а не обучающую систему).

Рис. 63

Третье. Не очень благозвучный термин «**интро**активный» предлагаю заменить простым и понятным термином «пассивный», а главным признаком активных режимов считать наличие процесса «я сам» (см. таблицу ниже).

Таблица 42

Название режима	Схема направлений информационных потоков	Позиция ученика	Процесс	Обозначения
Из-внешний (пассивный)		Меня учат (я **обуч**аемый)	**Обуч**ение	П
Внутренний (активный)		**Я сам** учусь (я **уч**ащийся)	**Уч**ение	А
Во-внешний (эксактивный)		**Я сам** учу другого (я **обуч**ающий)	**Обуч**ение	ЭА
Чередование из-внешнего и во-внешнего (интерактивный)		**Я сам** учусь с другим (я **обуч**аемый и **обуч**ающий в диалоге)	Взаимо**обуч**ение	ИА

Первый режим – это «вы обучаете меня» (обучение меня). Второй режим – «я учусь сам, без вас» (учение). Третий режим – «я обучаю вас, при этом сам начинаю лучше понимать» (снова обучение, но обучение *вас мной*). Понятно, что четвёртый (интерактивный) режим (взаимообучение) есть гибрид первого и третьего режимов.

Вернёмся к нашей схеме многообразия дидактических инструментов, дополнив её четырьмя упомянутыми режимами учебного процесса.

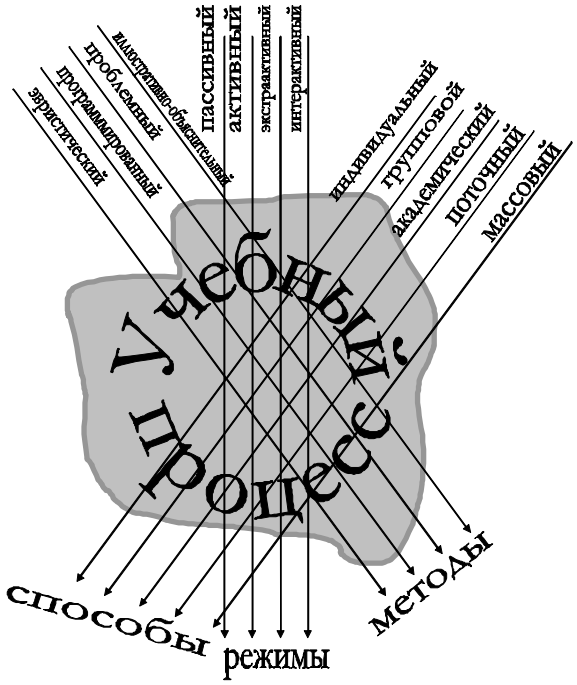


Рис. 64

Мы видим, что сочетание пяти способов, четырёх базовых методов и четырёх режимов даёт множество в восемьдесят вариантов организации учебного процесса.

4–5. Этапы и организационные формы учебного процесса. В большинстве учебников по педагогике нет существенных расхождений в том, что процесс усвоения знаний и умений имеет определённые этапы. Выделено шесть различных элементов: организационный (Орг), изучение нового материала (ИНМ), повторение (П), закреплёние (З), контроль (Кон), коррекция (Кор)[411]. Очевидно, что каждый из элементов может реализовываться любым **способом**, любым **методом** и в любом **режиме**. Это сочетание (пересечение линий) даёт ещё большее многообразие дидактических инструментов, которые, видимо, и следует назвать ***организационными формами*** *учебного процесса*.

[411] *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогичесий поиск», 2003. С. 95.

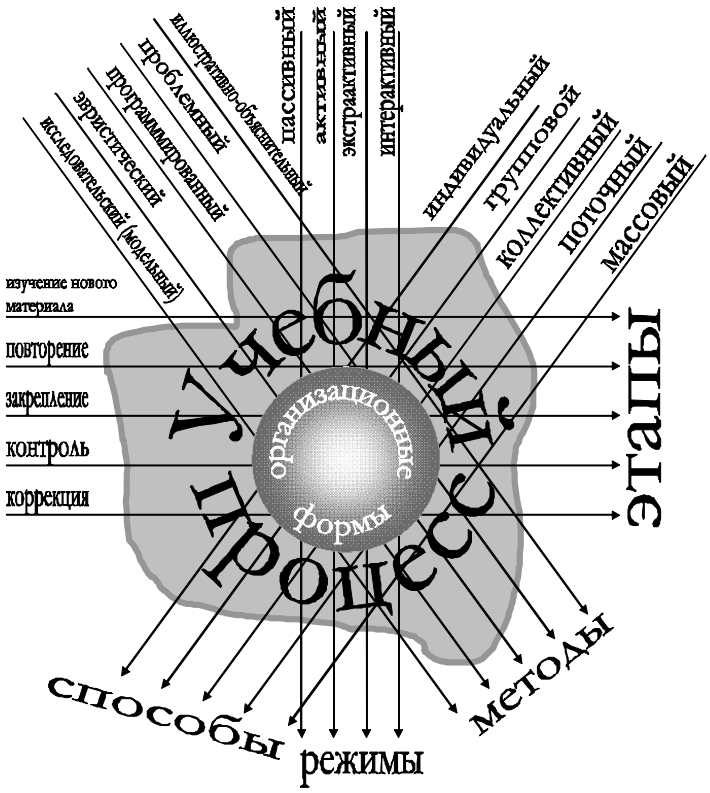


Рис. 65

При таком подходе очевидно, 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.

Дидактическими ящиками меня увлёк В.В. Гузеев, когда я ещё в середине 90-х читал его давнюю книжку[412]. С тех пор эти ящики у него присутствовали почти во всех его книжках. Его ящики совершенствовались и по форме и по содержанию, у меня появлялись свои. Пришло время их перетряхивать и сводить к чему-то схожему. А там, гляди, ещё кто-то к нам присоединится. И появится у нас некая дидактическая ферма, где в ящичках сельская профессура разводит рассаду некой научной (как нам хочется) мысли.

[412] *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. 112 с.

Начну вот с чего. В.В. Гузеев многократно в своих трудах[413] описал дидактический ящик и матрицу многообразия организационных форм учебного процесса. Он даже разработал классификатор организационных форм[414], в основу которого положил три параметра учебного процесса: а) представленность воспитания/развития; б) информационный режим; в) размеры дидактической единицы. Каждый из параметров у него имеет определённое небольшое количество значений, и они легко были сведены в таблицу[415].

Таблица 43

Параметр	Символ	Значение	Символ
Представленность воспитания	В/Р	Эксплицитное (организованное)	О
Представленность развития		Имплицитное (косвенное)	К
Информационный режим	ИР	Экстраактивный Интерактивный Интроактивный	Экстра Интер Интро
Дидактическая единица	ДЕ	Укрупнённая Ограниченная	У О

Эти три параметра позволили В.В. Гузееву выстроить трёхмерный (по количеству параметров) дидактический ящик, дать формальные определения организационным формам и этот ящик отчасти заполнить. У него вот что получилось[416].

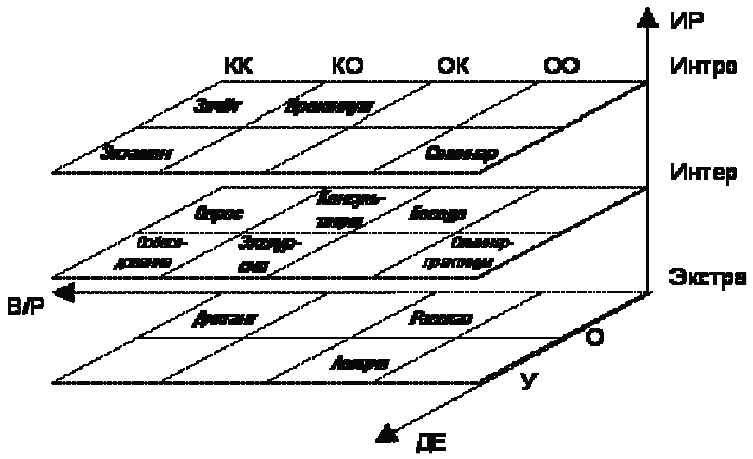


Рис. 66

[413] Здесь и далее мы будем, в основном, ссылаться на самую свежую книгу нашего уважаемого собеседника: *Гузеев В.В.* Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.
[414] Там же. С. 84-97.
[415] Там же. С. 86.
[416] Там же. С. 89.

Для примера возьму хотя бы два определения из предложенного моим собеседником перечня: «**рассказом** называется организационная форма обучения, в которой осуществляется организованное воспитание и косвенное развитие при экстраактивной обработке ограниченной дидактической единицы (формула ОКЭкстраО); **лекцией** называется организационная форма обучения, в которой осуществляется организованное воспитание и косвенное развитие при экстраактивной обработке укрупнённой дидактической единицы (формула ОКЭкстраУ)»[417].

А теперь уберите выделенные жирным шрифтом слова и представьте себе, что вы разгадываете кроссворд. У вас есть определения, а нет слов из шести или семи букв. Сможете ли вы угадать эти слова, имея *такие* определения? Я нет. И тут дело даже не в формулах. А, видимо, в отсутствии сущностных признаков (параметров) определяемых форм. Есть ощущение, что блестяще выбранный В.В. Гузеевым метод морфологического анализа (ящик) «хромонул» из-за не вполне точно выбранных признаков этого анализа.

Попробую выявить «сбой» и предложить на основе того же ящичного метода иную структуру.

Первое. У меня нет ни малейшего сомнения в точности выбора Вячеславом Валерьяновичем в качестве одного из морфологических признаков *информационного режима*. Есть лишь некая неудовлетворённость предложенными названиями самих режимов (см. о режимах выше). Поэтому, помня мысль В.В. Гузеева, что информационный режим определяется направлением информационных потоков по отношению к обучаемому, пока условно выделю их четыре и назову по-русски (понимая неудачность слов): 1) «меня учат» (я обучаемый); 2) «я сам учусь» (я учащийся); 3) «я сам учу другого» (я обучающий); 4) «я сам учусь с другим».

Второе. Параметр «представленность воспитания/развития», имеющий у В.В. Гузеева два значения (явное/неявное, эксплицитное/имплицитное), ранее был нами успешно применён для классификации методов учебного процесса (см. диалог о методах). И в ту часть теоретических дидактических конструкций он, как мне кажется, вписался органично. Здесь же он представляется мне искусственно привлечённым.

Третье. Параметр «размер/объём/структура дидактической единицы» мне кажется здесь вовсе неуместным, ибо он касается содержания образования (и

[417] Там же. С. 87-88.

его структуры), а мы всё находимся в части педагогических средств (а не содержания).

Четвёртое. Взамен двух мной волюнтаристски вытесненных морфологических признаков (представленность воспитании/развития и размер/объём/структура дидактической единицы) предлагаю ввести два других – метод учебного процесса и элемент (этап) учебного процесса. В качестве значений первого признака взять четыре выделенные нами ранее (см. диалог о методах) базовые методы (объяснительный, эвристический, программированный, проблемный) обучения. В качестве значений второго признака взять пять общепринятых элементов учебного процесса (изучение нового, закрепление, повторение, контроль, коррекция).

Пятое. На базе трёх морфологических признаков (режим – 4 значения; метод – 4 значения, элемент – 5 значений) выстроить морфологический ящик из 80-ти (4×4×5) элементов. Приблизительно он будет выглядеть так.

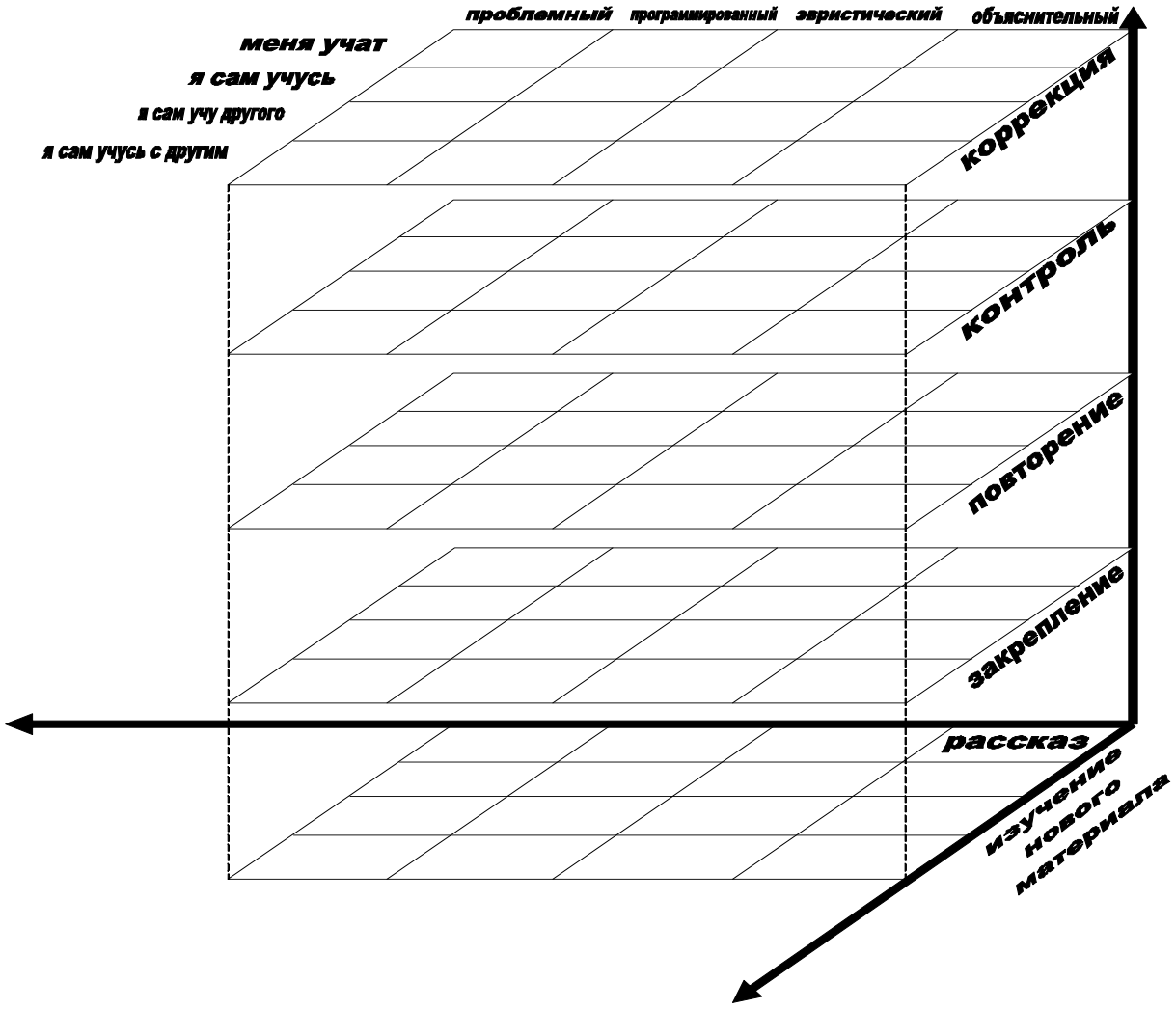


Рис. 67

Пять уровней (по вертикали) этого ящика дают пять групп организационных форм учебного процесса: а) формы изучения нового; б) формы закрепления; в) формы повторения; г) формы контроля; д) формы коррекции. Каждая из форм имеет различие по режиму и по методу. И тогда, например, определение рассказа (см. угловую ячейку нижнего уровня ящика на рис. 2.6.9) как оргформы учебного процесса может быть следующим: *рассказ – это пассивная (по Гузееву экстраактивная) (ЭА) объяснительная (ИО) форма изучения нового (ИНМ) (формула ЭА-ИО-ИНМ).* Имея такое определение, как мне кажется, кроссворд разгадать легче.

Во всяком случае, меня плохо устраивает определение типа «опросом называется организационная форма обучения, в которой осуществляется косвенное воспитание и косвенное развитие при интерактивной обработке ограниченной дидактической единицы (формула ККИнтроО)»[418]. Из этого определения я не вижу сущностных признаков этой формы. Из определения не следует, что речь идёт об опросе как *форме контроля*. Определение *опроса* (формулирую навскидку) *как интерактивной репродуктивной формы контроля* меня устраивает больше. В нём больше определ***ё***нности и опред***е***ленности.

Осталось заполнить ячейки…

Есть, конечно, четвёртый морфологический признак оргформ, который игнорировать нельзя. Речь идёт о *количестве* одновременно *обучаемых.* Этот признак имеет целый ряд значений (индивидуальное, групповое, академическое, поточное, массовое обучение), которые бы наш ящик сделали четырёхмерным и громоздким. Но эти значения вполне приемлемы в виде прилагательных к формам – индивидуальная беседа, групповой зачёт или… массовый ЕГЭ. Но об этом необходимо писать самостоятельную книгу об организационных формах учебного процесса.

Перечень организационных форм огромен и открыт, 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»[419].

6. Учебный период. Приведём определение: «**Учебный период** – промежуток времени, в течение которого достигаются определённые цели обуче-

[418] Там же. С. 89.
[419] *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь,1996. С. 109.

ния, воспитания и развития обучаемых»[420]. Далее В.В. Гузеев как раз и указывает, что *минимальный* учебный период – **урок**, а *основной* учебный период в рамках учебного процесса – **блок уроков**. Мало того, рамки блока уроков он очерчивает рамками «относительно автономной темы учебного курса»[421]. Из этого определения можно предположить, что продолжительность учебного периода в первую очередь зависит от содержания темы или её объёма. И тогда моменты начала и завершения учебного периода как временно́го промежутка точно совпадают с моментом постановки цели и моментом достижения результата, а сам учебный процесс по В.В. Гузееву выглядит следующим образом, где условным обозначением $Т_{уч}$ обозначен учебный период.

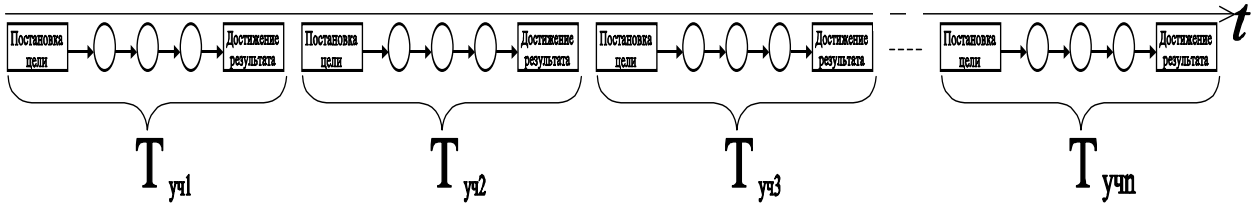


Рис. 68.
Модель учебного процесса (по В.В. Гузееву)

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 дело в том, что именно такая структура урока или блока уроков далеко не самая эффективная. Мы это исследовали и многократно описали[422] (см. п. 2.4 этой книги). Опираясь на экспериментальную психологию (эффект Зейгарник), синергетику (устойчивость и неустойчивость сложных систем), мы выявили, что эффективный урок или блок уроков не всегда завершается подведением итогов, он должен прерываться незавершённым действием и, соответственно, начинаться в следующий раз с продолжения этого действия, а не с постановки задач. Урок (блок уроков) должен завершаться на самом интересном месте (как серия грамотно снятого телесериала), тогда и следующий урок начнётся с увлечением и «без раскачки». На уточнённой модели начало и конец учебного периода «сдвинуты» относительно моментов постановки целей и достижения результата.

---

[420] *Гузеев В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат … докт. пед. наук. М, 1999. С. 17.
[421] Там же.
[422] *Остапенко А.А.* Непрерывность образования. Краснодар: Кубанский учебник, 2001. С. 20–28.

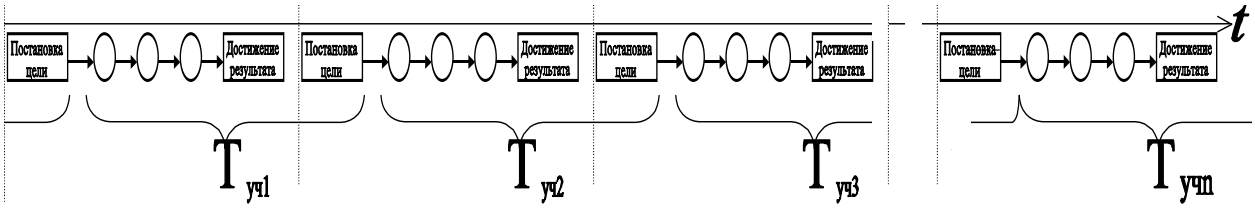


Рис. 69
Уточнённая модель учебного процесса,
обладающего более высоким уровнем эффективности

Из этого следует, что с позиции временно́й организации и временно́й 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 скорректировать определение учебного периода, опустив в нём упоминание целей, а, соответственно, и упоминаний процессов воспитания и развития. Иначе надо вводить понятия «воспитательный период», «развивающий период». Таким образом, ***учебный период*** *– это промежуток учебного времени*. Он может быть длинным, коротким, минимальным (урок), основным (блок уроков), оптимальным, продолжительным и т.д.

На наш взгляд, учебный период – это понятие, связанное с **внешней** составляющей временно́й организации и временно́й 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;
- учебная неделя;
- учебный триместр (четверть);
- учебное семестр (полугодие);

- учебный год;
- нормативный срок обучения.

Если кто-то этот список будет уточнять, расширяя или укорачивая его, то никаких возражений с нашей стороны не последует. Главным признаком классификации учебных периодов должна быть, на наш взгляд, их продолжительность (длительность).

7. Учебная ситуация. Учебный период включает последовательно сменяющиеся учебные ситуации, которые отличаются друг от друга и/или организационными формами (Ф), способами (С), и/или методами (М), и/или режимами (Р) и/или этапами (Э). ***Учебная ситуация*** *– это часть учебного периода со своим индивидуальным набором параметров учебного процесса, отличающаяся определённой организационной формой (С + М + Р + Э = Ф).* Продолжительность учебных ситуаций и их количество внутри учебного периода могут быть различными. Последовательная смена учебных ситуаций будет составлять **внутреннюю** структуру учебного периода.

Понимание внутренней структуры учебного периода – удобное средство анализа деятельности учителя или преподавателя.

Обратим внимание на то, что в эту схему мы принципиально не включаем элементы **внутренней** логики учебного процесса (цели, промежуточные задачи, пути их решения и т.д.), но отдаём себе отчёт, что эффективность учебного процесса во многом зависит от удачного вписывания **внутренней** логики процесса (цель-процесс-результат) во **внешнюю** структуру учебного процесса, состоящую из смены учебных ситуаций внутри учебного периода и чередования самих учебных периодов (режим перемен, выходных и каникул). Такая временна́я синхронизация **внутренней** логики и **внешней** структуры учебного процесса, на наш взгляд, должна рассматриваться как **ритмика и метрика** учебного процесса, которая смоделирована нами и детально проанализирована[423].

8. Методика обучения/учения. Проведём мысленный эксперимент. Представим себе, что завуч школы решил сделать сравнительный анализ уроков, проведённых по одной и той же теме разными учителями в параллельных

[423] 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»).

классах. Что он обнаружит? С высокой степенью уверенности можно сказать, что разные учителя будут по-разному учить своих учеников одному и тому же. Что значит по-разному? Пользуясь введённой профессором В.В. Гузеевым и дополненной нами терминологией, можно сказать, что завуч увидит принципиально различные последовательности смены учебных ситуаций.

В виде дидактической «формулы» обобщённая модель урока как учебного периода будет выглядеть так:

$$T_{уч} = УС_1 + УС_2 + УС_3 + ... + УС_n \quad (1),$$

где $T_{уч}$ – учебный период, а $УС$ – учебные ситуации.

При этом учебный период будет являться своеобразной «функцией» четырёх переменных (способ, метод, режим, этап), определяющих организационную форму:

$$T_{уч} = \sum \Phi(C; M; P; Э) \quad (2),$$

где Φ – организационная форма, C – способ, M – метод, P – режим, $Э$ – элемент.

В развёрнутом виде «формула» учебного периода выглядит так:

$$T_{уч} = \underbrace{\Phi_1(C_1 + M_1 + P_1 + Э_1)}_{УС_1} + \underbrace{\Phi_2(C_2 + M_2 + P_2 + Э_2)}_{УС_2} + \underbrace{\Phi_3(C_3 + M_3 + P_3 + Э_3)}_{УС_3} + ... + \underbrace{\Phi_n(C_n + M_n + P_n + Э_n)}_{УС_n} \quad (3).$$

При этом, помня, что каждый способ, метод, режим, элемент имеет своё многообразие значений, найти две одинаковые формулы-последовательности учебных ситуаций, а значит организационных форм, у разных учителей практически невозможно. Каждый учитель по-своему решает одну и ту же учебную задачу. Таким образом, мы постепенно подошли к понятию «методика».

*Под **методикой обучения/учения** мы предлагаем понимать своеобразную для каждого педагога последовательность учебных ситуаций, необходимую для достижения той или иной учебной цели*. Разные методики требуют разных затрат (временных, энергетических, материальных и т.д.), одни методики легко тиражируемы, другие уникальны и неповторимы (помнится учительская реплика после посещения открытого урока у коллеги: «Это здорово, но я так не смогу!»). Какие же методики из бесконечного их многообразия должен рекомендовать завуч коллегам?

9. Технология обучения/учения. Можно ли рекомендовать всем для внедрения методику ленинградского учителя литературы Е.Н. Ильина? Вряд ли, потому что Ильин *неповторим*, и это признают практически все, кто видел его уроки. Можно ли рекомендовать методу оценивания знаний учителя

В.Ф. Шаталова, который позволяет своим ученикам многократно пересдавать любую оценку до «пятёрки» («Любая нежелательная оценка может быть исправлена и не ставится навечно»[424])? Вряд ли, ибо не каждый учитель, имея большую недельную нагрузку, может позволить себе значительные временные *затраты,* чтобы многократно выслушивать своих учеников. Можно ли рекомендовать методику развивающего обучения (хоть по Занкову, хоть по Давыдову с Элькониным), если в «развивающие» классы учителя повсеместно проводят специальный отбор? Вряд ли, ибо тем самым они утверждают, что *результата у всех* учеников *быть не может*. Как же учителю не растеряться в том многообразии инструментария (методик), который наизобретали методисты? И здесь я солидаризируюсь с выверенной и взвешенной коллективной позицией сотрудников редакции старейшего педагогического журнала «Народное образование» (причём солидаризируюсь и как исследователь, и как сотрудник этой редакции), издающей, в том числе, журналы «Школьные технологии», «Образовательные технологии» и «Педагогические технологии». А позиция наша состоит в следующем: веление времени таково, что из всего многообразия педагогических изобретений необходимо отобрать те, которым будут «присущи определённые признаки:

1. Системность и чёткий алгоритм действий («делай раз, делай два, делай три»).
2. Воспроизводимость (как гарантия того, что любой пользователь, независимо от своих качеств, профессионального уровня может пользоваться ею).
3. Прогнозируемый гарантированный результат.
4. Исчерпывающая оптимальность (как характеристика необходимого и достаточного).

Можно назвать ещё одно качество, присущее всем антропологическим технологиям: природосообразность»[425].

Таким образом, мы подошли к понятию **технологии**, указывая на то, что отличием технологии от методики является ***системность (алгоритмичность), воспроизводимость (тиражируемость), гарантия результата, оптимальность и природосообразность***. Наиболее ёмкое и краткое, на наш взгляд, определение дал А.М. Кушнир: «Педагогические технологии — это оптимальные

---

[424] *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. С. 194.

[425] 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. Кваша. Краснодар: Институт им. К. Россинского, 1999. С. 69–74.

способы достижения педагогических задач в заданных условиях»[426]. 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 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** $\frac{\textit{методикой}}{\textit{технологией}}$ ***обучения/учения*** **мы предлагаем понимать** $\frac{\text{своеобразную для каждого педагога}}{\text{универсальную, воспроизводимую, оптимальную}}$ **последовательность учебных ситуаций, необходимую для** $\frac{-}{\text{гарантированного, природосообразного}}$ **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»[427]. 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»[428].

---

[426] *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.

[427] *Гузеев В.В.* Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. 2003. № 6. С. 15.

[428] *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. 264.

10. Классификация дидактических инструментов. Сведём изложенные выше положения в таблицу.

Таблица 44

	Классификационный признак	Класс дидактических инструментов	Виды дидактических инструментов	
Учебный процесс	Количество учеников	Способ	Инд Гр Акад Пот Масс	Множество организационных форм учебного процесса
	Открытость элементов учебного процесса для учеников	Метод	ОИ ПГ Э ПБ М	
	Направление информационных потоков	Режим	Пасс Акт ЭкстраА ИнтерА	
	Этап усвоения знаний, умений, навыков	Элемент	ИНМ Повт Закр Кон Кор	

* * *

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»[429]. Приёмы составляют специальную область дидактики, называющуюся педагогической техникой или педагогическим мастерством. Приёмы можно описывать, накапливать, коллекционировать, но систематизировать их весьма непросто, и в этой книге рассматривать их мы не планировали.

Мы не будем рассматривать и такие параметры учебного процесса как добровольность/обязательность и дистанционность/непосредственность.

[429] *Гузеев В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат … докт. пед. наук. М, 1999. С. 16.

Мы не претендуем на завершённость предлагаемой классификации, но приглашаем к диалогу учёных-дидактов и учителей-практиков. Цель диалога проста и понятна — договориться о терминах, навести порядок в нашей дидактической отрасли, привести понятия к общему знаменателю. Это избавит нас от вредного терминологического плюрализма и добавит уважения к дидактике, которую наукой-то пока можно называть с определённой натяжкой. А порядок в умах учёных-дидактов есть необходимое условие порядка в действиях учителей-практиков.

2.7. Временная антиномия вре́менного и вечного

— Давай играть в антонимы!
— Давай!
— Чёрное!
— Белое!
— Высокое!
— Низкое!
— Прошедшее!
— Будущее!
— Настоящее!
— ?… Понарошечное!!!

Из подслушанного диалога моих младших дочерей-дошкольниц

Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полноцельности) 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. Ухтомский[430]. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлечённые точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгнове-

[430] Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 67–71.

ния, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего»[431]. 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 х р о н о т о п о м (что значит в дословном переводе – «времяпространство»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введён и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»[432]. С начала 1990-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно – пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый – это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй – феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от 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»[433]. 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»»[434].

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 терми-

[431] *Ухтомский А.А*. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267
[432] *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ.. лит., 1975. С.234.
[433] *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.
[434] *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

на «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли «пространства внутренний избыток», которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство* и *историческое время* (курсив мой. – А.О.)?» Следуя идее «функциональных органов» А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и определяет у В.П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И. Несмелова и «субъективной реальности» В.И. 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»[435].

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановлённое время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие чёрт наглядности у хронотопа связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»[436].

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования[437] понятия «хронотоп». Приведём эту схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

[435] *Флоренский П.А.* Соч. В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 477.
[436] *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm).
[437] *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.

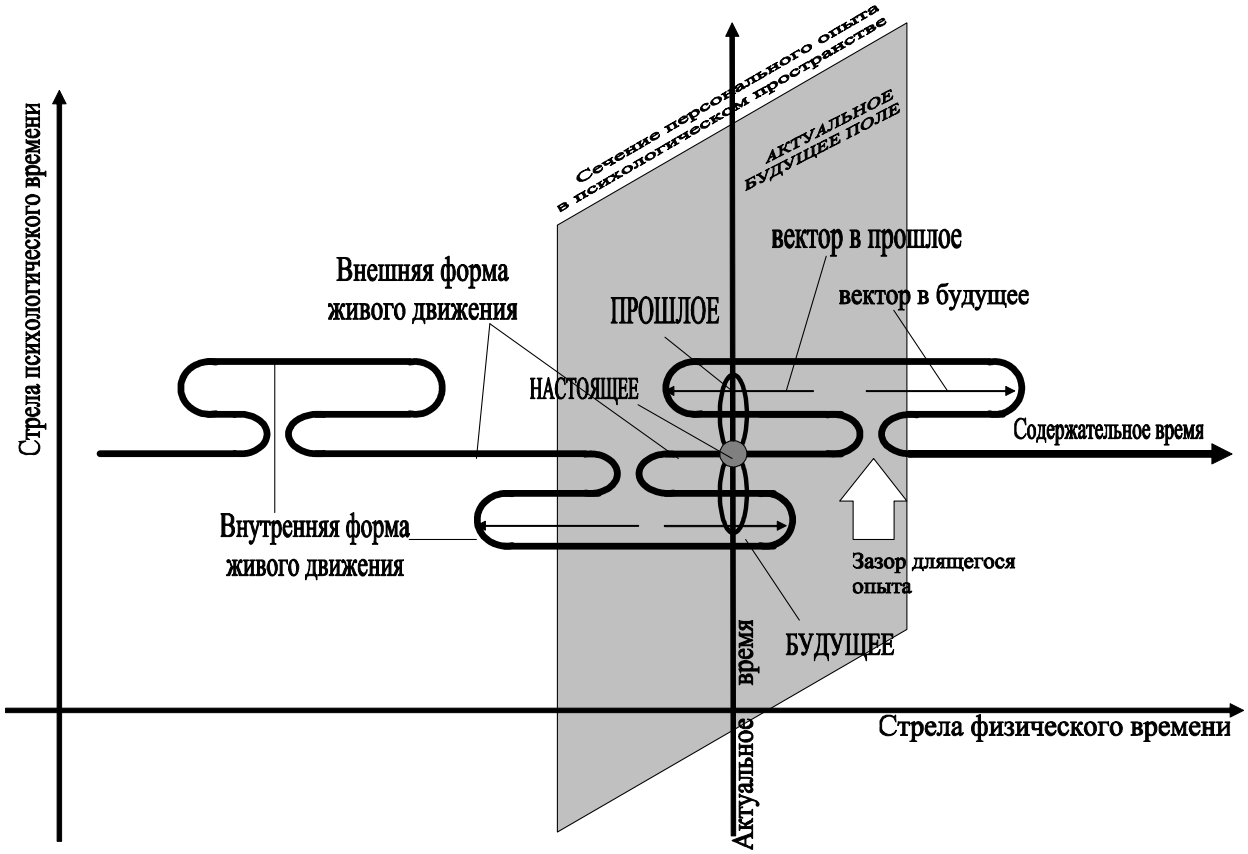


Рис. 70

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 развёртывания действия в нём присутствуют объективное время и субъективное пространство; в следующий момент происходит смена и образуется новое единство: субъективное время и объективное пространство. Действие может сохранять приспособительный смысл и осуществляться как таковое лишь при условии чередования объективности-субъективности пространства-времени.

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»[438].

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если он субъективно их не объединяет в себе, то становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня** (*настоящее*) накопленный **опыт** (*прошедшее*), идёт к поставленной **цели** (*будущее*). Проиллюстрируем эту мысль, вычленив и «увеличив» центральную часть схемы хронотопа В.П. Зинченко.

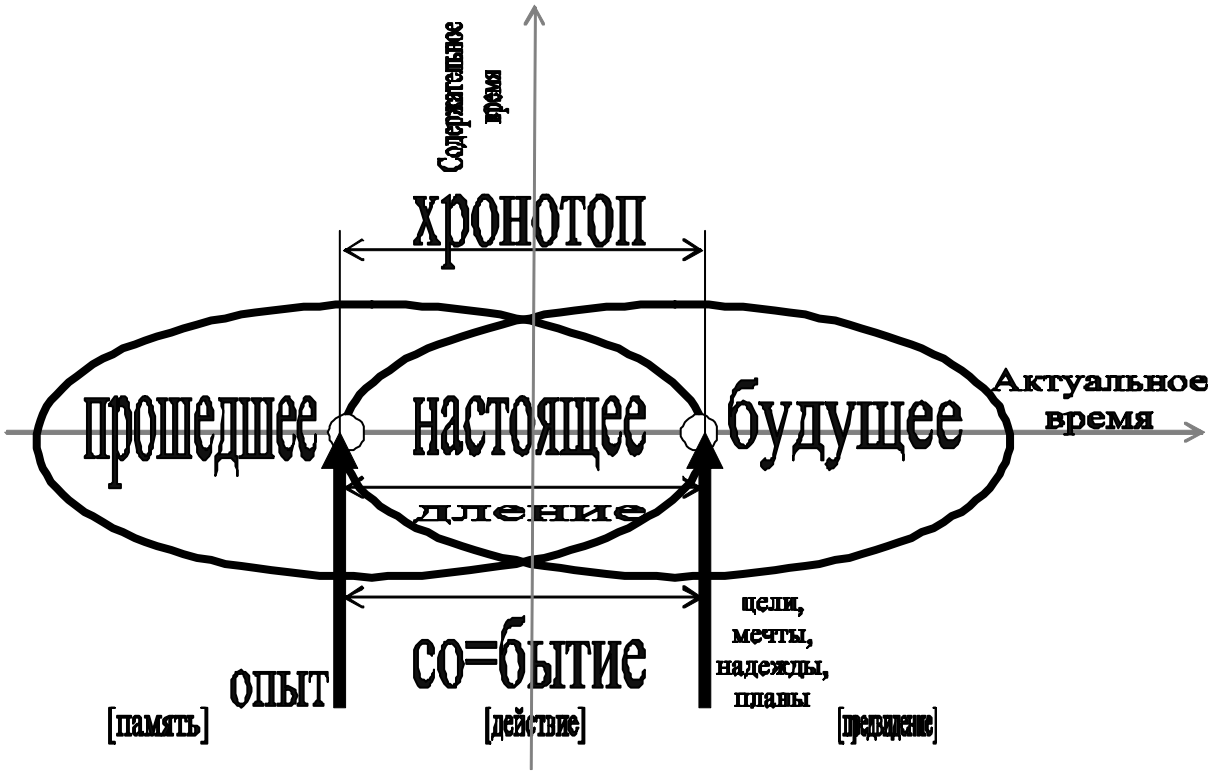


Рис. 71

Модель сочетания «цветов» времени (времён) в хронотопе

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами,* наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными 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»[439]. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Хронотоп на**полн**ен, с одной

[438] *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm).

[439] *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89–90.

стороны, *памятью и опытом* и, с другой – *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон** *смыслом*, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»[440]. 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* (настоящесть) *мечтаний, планов и надежд* нисколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Всё дело в том, что обе приведённые в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем не в меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события – это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М. Бахтину, время – это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»[441]. Сравним это положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуясь тремя пространственными и двумя временными размерностями – энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»[442]. Под негэнтропийной составляющей времени И.А. Аршавский понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспиты-

[440] *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.
[441] Там же. С. 32.
[442] *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития – индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.

вающемуся 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»[443]. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»[444]. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжирится», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

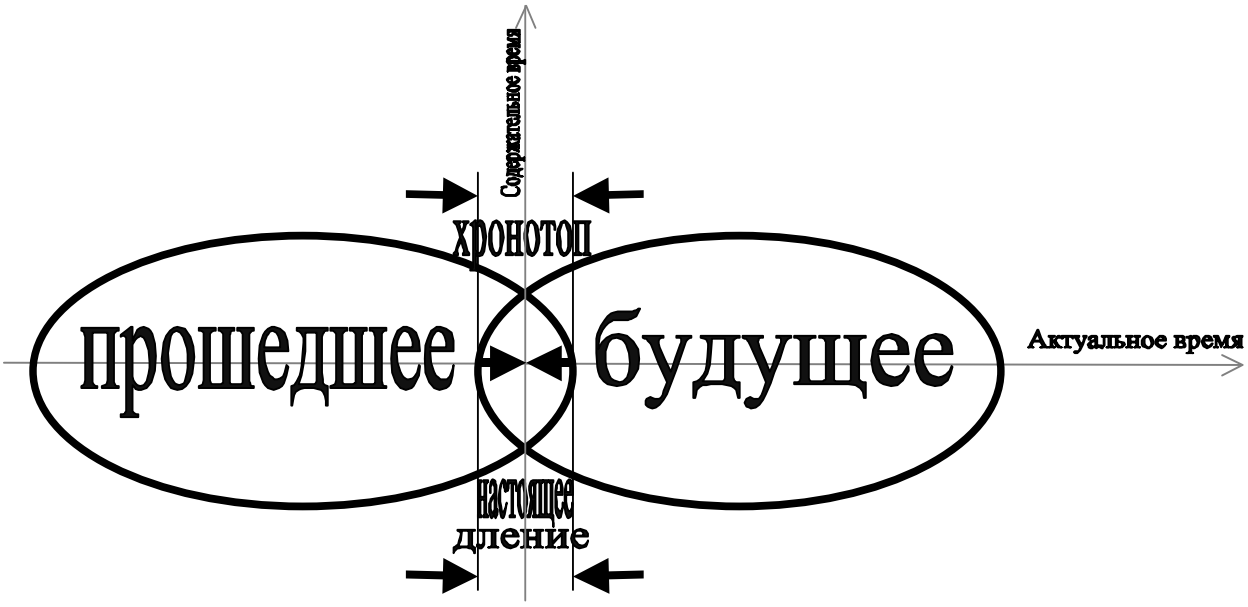


Рис. 72

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущем», то исчезает ось содержательного времени, т.е. исчезает, выражаясь словами И.А. Аршавского, негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели,

[443] *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.
[444] Там же. С. 41.

мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки.

Рис. 73

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты* ***вечности*** сохраняется лишь *энтропийная компонента* ***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 суетой. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука – тягостное чувство от косного, праздного, недеятельного состояния души; томленье бездействия»[445]; «суета – суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мірское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»[446]. 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 – бесцельная деятельность, а скука – это бесцельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. По определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а, следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как

[445] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.
[446] Там же. С. 624.

«понарошечности», как суррогата настоящести. Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми – это, видимо, знак бесцельности и безнадёж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь – игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра – ведущий вид деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора, ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра – явление, выходящим за пределы хронотопа ребёнка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация возникает в случае, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом, на наш взгляд, и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, а, значит, порождают опыт и мудрость) и **воспитанием мероприятиями** (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

2.8. Организационо-содержательная антиномия концентрированного и распределённого, или похожи ли процессы усвоения знаний и освоения умений[447]

2.8.1. Незыблема ли аббревиатура «ЗУН»?

Всякий учитель знает, что основная цель его работы — научить знаниям, умениям и… навыкам. Мы сознательно перед словом «навыки» поставили отточие. Дело в том, что вопрос о рядоположности этих понятий практически не поднимался и аббревиатура «ЗУН» сомнений не вызывала. А напрасно.

Представьте себе профессора антропологии, который утверждает, что все особи вида homo sapiens делятся на мужчин, женщин и… бабушек. «А что, бабушки – это не женщины?», – спросим мы у странного профессора. «Да женщины, только имеющие внуков», – лукаво ответит тот. Точно так же профессор дидактики на вопрос «А что, навыки – это разве не умения?» отвечает: «Да, умения, только доведённые до автоматизма».

Значит, содержание обучения составляют знания, умения и… умения, доведённые до автоматизма.

Чтобы разобраться и внести ясность, придётся начать издалека. Попытаемся выявить смысл образовательной деятельности вообще.

Примем за исходный постулат, что мир стоит на трёх китах: материи, энергии, информации. Можно обсуждать их взаимосвязь и взаимопереходы, искать границу науки и паранауки, осмысливать место и роль человека в этом мире, значение образования для человека. Но нам пока будет достаточно вашего согласия на широкое понимание термина «информация», при котором она включает в себя всё, что нельзя отнести к материи или энергии, а именно:

факты, описывающие внутренний и внешний мир; способы деятельности (взаимодействия с этими мирами); ценностные ориентации и эмоционально-личностные отношения, в том числе – мнения и оценочные суждения.

Любая гуманитарная система (система с участием человека) в качестве системообразующего фактора имеет деятельность. Следы деятельности мы будем называть текстами, то есть полагать, что текст — это любое порождение гуманитарной системы. Все тексты, порождённые гуманитарной системой, составляют её культуру. В этом смысле можно говорить о культуре отдельного

[447] Глава написана в соавторстве с профессором Вячеславом Валерьяновичем Гузеевым.

человека, семьи, учреждения, социума, нации, общества в целом. Выделим как частный случай гуманитарной системы общество, рассматривая далее только некоторые гуманитарные системы – такие, как социум, сообщество, социальные институты, и, соответственно, их культуры.

Но тексты бывают материальные и идеальные. Материальные тексты составляют материальную культуру гуманитарной системы, идеальные тексты образуют духовную культуру. Материальная культура – выражение духовной культуры и может рассматриваться как её носитель. Деятельность гуманитарной системы – в создании, накоплении и систематизации культуры, цель этой деятельности – выживание и развитие системы. Важнейшая и неотъемлемая часть гуманитарной системы – образовательная деятельность. Подсистема гуманитарной системы, включающая субъекты и объекты образовательной деятельности, составляет социальный институт образования.

Будем рассматривать в качестве единственной цели образовательной деятельности передачу молодому поколению (обобщённому «ученику») различных элементов духовной культуры, обеспечивающих преемственность, то есть выживание и развитие сообщества. Можно считать, что речь идёт о некотором ядре духовной культуры, которое общество каким-то образом смогло выделить и описать. Это ядро мы будем называть содержанием образования. И тогда суть образовательной деятельности будет состоять в интериоризации учеником некоторого объёма информации, соответствующего культурным нормам и этическим ожиданиям общества, в котором растёт и развивается ученик.

В нашем контексте мы будем пользоваться понятием интериоризации в том смысле, в каком он был введён французской социологической школой (Жане) для обозначения переноса общественных представлений в сознание отдельного человека[448]. Управляемый процесс передачи новому поколению элементов духовной культуры предыдущих поколений (управляемая образовательная деятельность) называется образованием, а сами передаваемые элементы культуры – содержанием образования.

Интериоризованное содержание образования (результат образовательной деятельности) применительно к субъекту интериоризации также называется образованием (иногда – образованностью). Содержание образования составляют идеальные тексты, то есть частный случай информации. Поэтому в содержании

[448] См.: Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.

образования могут присутствовать те же компоненты, что и в других видах информации: факты, способы, ценности.

Будем считать, что в любом фрагменте содержания образования в явном или скрытом виде присутствуют все три компонента, которые и являются объектами интериоризации. В конкретных фрагментах, разделах, предметах, дисциплинах содержания образования любой из этих компонентов может оказаться ведущим.

Примем в качестве ещё одного постулата двухуровневый характер интериоризации: интериоризацию, не затрагивающую подсознание, будем называть усвоением, а интериоризацию, затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий), – присвоением.

Усвоение и присвоение способов деятельности мы будем называть также освоением.

Логично называть:

усвоенные факты представлениями, присвоенные – знаниями,

усвоенные способы деятельности – умениями, присвоенные – навыками,

усвоенные ценностные ориентации и эмоционально-личностные отношения – нормами, присвоенные – убеждениями или смыслами (см. таблицу «Компоненты содержания образования»).

Таблица 45

Компоненты содержания образования

Экстериорные объекты	Интериорные объекты	
	Усвоенные	Присвоенные
Факты	Представления	Знания
Способы	Умения	Навыки
Ценности, отношения	Нормы	Убеждения, смыслы

Например, ребёнок застёгивает пуговицу с трудом, не всегда попадая в петельку, прихватывая часть ткани. При застёгивании он постоянно размышляет и боится сделать что-то не так. Значит, ребёнок *усвоил*, но не *присвоил* способ застёгивания пуговицы (он знает, как это делать, но автоматизма в действии пока нет). Взрослый застёгивает пуговицы, не задумываясь, на уровне подсознательных автоматизмов, у него есть соответствующий навык. Значит, взрослым этот способ *присвоен* (освоен).

Если главная цель обучения – присвоение учеником фактических сведений, то во главе образовательного процесса окажутся знания. Если же главная

цель – присвоение способов, то краеугольным камнем станут навыки. Для ведущих ценностей и отношений (характерных целей воспитания) весь процесс будет направлен на убеждения и смыслы. А потому и сами разделы содержания, например, – школьные предметы, могут называться «знаниевыми», «умениевыми» и т.д.

Мы берёмся утверждать, что вместо привычной и устойчивой, но внутренне противоречивой фразы «знания, умения и навыки», если хотим сохранить привычную аббревиатуру ЗУН, было бы правильнее употреблять «знания, умения и нормы».

Сосредоточимся на двух элементах нашей обновлённой триады ЗУН: ***знаниях*** и ***умениях***.

2.8.2. Чем отличаются знания от умений?

В учебном плане школы искусств по классу фортепиано фигурируют два основных учебных предмета: сольфеджио и специальность (фортепиано). И по окончании музыкальной школы дети должны будут ***знать*** сольфеджио и ***уметь*** играть на фортепиано. Таким образом, очевидно, что сольфеджио — предмет ***знаниевый***, а фортепиано – предмет ***умениевый***. По окончании водительских курсов обладатель водительского удостоверения должен ***знать*** правила дорожного движения и ***уметь*** управлять автомобилем. Выпускник хореографического училища должен ***знать*** теорию и историю танца и ***уметь*** танцевать.

Между ***знать*** и ***уметь*** имеются принципиальные различия. ***Первое различие*** в том, что *два эти процесса по-разному происходят во времени*. Речь идёт о длительности и повторяемости как временн***ы***х характеристиках. Подготовиться к экзамену по сольфеджио можно за три вечера, сконцентрировавшись (сосредоточившись) на предмете, обложившись учебниками и конспектами. Подготовиться к академическому концерту и выучить три произведения (полифонию, крупную форму и пьесу) за три вечера невозможно. Нужно в течение долгого времени, ежедневно (хотя бы по 15 минут) упражняться в умении играть на инструменте. Верно и то, что историю и теорию танца (так же, как и правила дорожного движения) можно выучить в результате многочасового мозгового штурма, а вот овладевать танцевальными па, а тем более соединять их в связную нить движений танца (так же, как и водить автомобиль) необходимо путём регулярных (пусть и коротких) тренировок и репетиций.

Таким образом, ***знания*** целесообразно и природосообразно *усваивать* ***концентрированно*** во времени, а ***умения*** *осваивать* регулярно и ***распределённо*** во времени. Это первое принципиальное различие между знаниями и умениями как компонентами содержания образования.

Второе различие состоит в принципиальной неодинаковости процессов ***усвоения*** знаний и ***освоения*** умений, поскольку в них задействованы разные психические функции.

Так, *для* ***усвоения знаний*** необходимо *увидеть (или услышать), восхититься, осмыслить и запомнить*. В процессе усвоения знаний участвуют восприятие, мышление и память. Причём для качественного усвоения зачастую достаточно ***однократного*** в*и*дения-восхищения-осмысления-запоминания. Если знание было представлено целостно, системно, концентрированно, эмоционально да ещё и и с включением всех каналов восприятия (зрительного, слухового, тактильного, моторного), то никакого *повторения может и не понадобиться*. Мало того, для представления знаний обучаемому не всегда нужен учащий. *Знание может существовать* и быть представлено *без человека* – в увлекательном учебнике, в захватывающей обучающей программе, на ярком учебном плакате или карте.

Совсем иная картина предстаёт перед исследователем процесса ***освоения умения***. Во-первых, умение есть качество человека, его «способность, опытность»[449]. Сколько бы мы ни показывали ученикам полотна гениальных мастеров живописи как результаты их выдающихся умений, научить умению держать кисть мы не сможем, не показав это на *живом* примере. Умение надо *перенять* у другого человека, а затем путём упражнений (тренировок, репетиций) *наработать* и довести до состояния навыка. Причём доводка умения до навыка происходит путём ***многократного*** повторения (тренинга) одного и того же упражнения, ибо упражнение — «это занятие для навыка, наторенья»[450]. Необходимо «навыкать, получать навык к чему-либо, набивать руку, наостриться, навыреть»[451], а навыкать приходится долго и регулярно.

Таким образом, ***усвоение знания*** может происходить путём ***однократного в*и**денья-восхищения-осмысления-запоминания, а ***освоение умения и доводка его до навыка*** происходит путём ***многократного*** повторения упражнений.

---

[449] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс, 1994. Т. 4. С. 1024.
[451] Там же. Т. 4. С. 1047.
[451] Там же. С.1015.

Третье принципиальное ***различие*** состоит в том, что ***целостное знание*** усваивается путём ***от общего к частному***, а ***целостное умение – от частного к общему***.

Совершенно очевидно, что для успешного усвоения знаний по химии или по физической географии необходимо начинать с таблицы Менделеева или физической карты мира, которые должны висеть в кабинете (или в комнате ученика). Тогда в течение всего курса будет ясно, где тот или иной элемент (город, океан) находится в системе целостного знания. Было бы нелепо использовать таблицу Менделеева или географические карты только в конце изучения курса для обобщения знаний.

Совсем иная картина наблюдается при освоении целостного сложного умения. Такого, например, как умение играть на музыкальном инструменте или быть живописцем. Ученик школы искусств многие годы осваивает отдельные частные фрагментарные навыки владения каждым пальцем каждой руки отдельно. Для этого он часами ежедневно много месяцев подряд гоняет гаммы, арпеджио и этюды Черни. Навыки владения кистями разных размеров отрабатываются также путём длительных и регулярных тренировок. И здесь гарантией успеха зачастую становятся не талант и сообразительность, а терпение и усидчивость.

Справедливости ради заметим, что целостное умение нельзя освоить, не давая возможности ученику пробовать умело совершать целостное действие. Нельзя много лет отрабатывать только гаммы, арпеджио и этюды и не играть целостные завершённые (пусть и несложные) произведения. Нельзя годами отрабатывать хореографические па, не объединяя их в танец. Необходимо помнить, что умение есть лишь средство, тогда как знание может быть и целью.

Мало того, есть элементарные целостные умения, которые и вовсе не следует делить на частные составляющие (хотя это не значит, что такие составляющие нельзя совершенствовать по отдельности) при освоении этого умения. Умение ездить на велосипеде освоить легче, чем мысленно расделить это действие на элементы в их последовательности. Кстати, умение читать освоить значительно легче целиком, плавно перенимая его у взрослого, не анализируя и не раделяя на составляющие.

Подведём промежуточный итог. Учебное содержание состоит из знаний и умений (навыков), обретение которых человеком происходит различными путями в различной временной последовательности и периодичности (таблица «Пути обретения знаний и умений»).

Таблица 46

Пути обретения знаний и умений

		Компоненты учебного процесса	
		знания	умения (навыки)
Учебные средства	Как обретаются?	Усваиваются (понять и запомнить)	Осваиваются (перенять и наработать)
		Целостно (от общего к частному)	Фрагментарно (от частного к общему)
	Природосообразная технология	Концентрированное (во времени) обучение	Распределённое (во времени) обучение

2.8.3. Как построить график учебного процесса для знаниевых и умениевых предметов?

Многие годы один из автор этой книги успешно и с удовольствием преподаёт школьную астрономию. Все, кому приходилось это делать, хорошо знают, что учебник астрономии — это тоненькая книжечка, которую надо изучить за 34 урока (по количеству недель в учебном году). Эти уроки растащены на целый учебный год. Пока дойдёшь до десятого параграфа, забудешь, что было в первом. И, спасибо завучу, — стоят в расписании пятым уроком по пятницам.

А теперь представьте, что вы везёте своих одиннадцатиклассников в школьном автобусе на три дня в ближайшую обсерваторию. Ночуете в палатке (или на чердаке университетской обсерватории), общаясь с *живыми* астрономами, глядя на *живое* звёздное небо через *настоящий* телескоп. И всё это происходит в сентябре-октябре. За три дня вы исчерпываете отведённые вам 34 часа, возвращаетесь домой и… больше никогда не проигрываете олимпиады по астрономии. Это не фантастическая ситуация. Это обычная модель технологии концентрированного обучения, которая называется «выездная школа». Между прочим, вы не нарушили ни одного установленного государством документа: госстандарт выполнили с лихвой, БУП соблюли, СанПиН не нарушали, ибо между занятиями астрономией у вас были динамические паузы или занятия музыкой с гитарой у костра.

Другой вариант: в 44-й гимназии Новокузнецка (экспериментальная площадка Вячеслава Гузеева) учитель О.В. Уфимцева уложила весь курс астрономии в пять деятельностно-ценностных задач образовательной технологии ТО-

ГИС[452]. Работа заняла неделю, а отсроченное тестирование показало качество усвоения материала 94–100%. Это другой вариант технологии концентрированного обучения, построенный на совсем других основаниях. И опять: госстандарт выполнили с лихвой, БУП соблюли, СанПиН не нарушали, ибо между занятиями астрономией были другие уроки или занятия спортом.

А теперь вернёмся к теории. Совершенно очевидно, что астрономия – это учебный предмет, в котором преобладают знания, а не умения. *Природосообразно, чтобы преподавалась она целостно, системно, концентрированно во времени, от общего к частному при многообразии форм учебных занятий*. А за три дня выездной школы или неделю ТОГИС-практикума вы используете такое их многообразие, что в привычной школе вам и не снилось.

Если сравнивать разные этапы обучения в школе, то на этапе начальной школы в расписании преобладают ***умениевые*** предметы (уметь писать, уметь читать, уметь считать, уметь, уметь, уметь…), поэтому чередующееся *разнопредметное в течение дня* расписание 2-го или 3-го класса ни у кого не вызывает вопросов. *Умениевые* предметы природосообразно преподавать *распределённо во времени*. А вот в 11-м классе, где точно преобладают *знаниевые* предметы, «калейдоскопическая многопредметность» (фраза П.П. Блонского) совершенно неполезна. Представьте себе день жизни одиннадцатиклассника: у него сегодня семь разнопредметных знаниевых уроков и домашнее задание ещё по четырём предметам. За день он вынужден заниматься одиннадцатью-двенадцатью разносодержательными, не связанными между собой видами учебной деятельности. Это всё равно, что целый день смотреть по одной серии из разных сериалов. Это и есть главный фактор угробления здоровья старшеклассников. Через каждые 40 минут меняется содержание их деятельности, а через каждые 10 минут – форма работы. А потом мы жалуемся, что у наших школьников клиповое сознание и они не способны сосредоточиться более чем на пять минут. Более ста лет назад В.В. Розанов рекомендовал, «чтобы входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею»[453]. Видимо, сегодня эти сумерки сгустились ещё больше.

---

[452] Самый свежий текст по этой технологии можно получить на диске: *Гузеев В.В.* Образовательная технология ТОГИС // Эффективные образовательные технологии [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые, граф., зв., видео дан. (57,2 Мб). Вып. 1. М.: ООО «Дистанционные технологии и образование», 2008.

[453] *Розанов В.В*. Сумерки просвещения. М.: Педагогика. 1990. С.96.

Природосообразно, чтобы знаниевые предметы преподавались концентрированно во времени (модель одно- или двупредметного «погружения»), а умениевые – распределённо между знаниевыми. Тогда учебный план следует составлять, разделив предметы на концентрированные знаниевые и распределённые умениевые.

Как интенсифицировать учебный процесс для знаниевых и умениевых предметов?

Выпускник сегодняшней школы естественным образом должен быть более подготовленным, нежели выпускник середины или конца XX века. В школьных расписаниях появились новые предметы, каких не было 20–30 лет назад. К примеру, сегодняшняя школьная физика не может обходить открытий Жореса Алфёрова, на которых базируется изобретение мобильной связи и лазерных компакт-дисков. А ведь для всего этого необходимо учебное время. И его в последние десятилетия действительно добавляли. Мы учились в школе 10 лет, наши дети учатся 11 лет, всё ещё не утихают разговоры о 12-летке. Европейская школа стремительно переходит к 14-летнему обучению. В сельском хозяйстве такой подход называется ***экстенсивным*** – увеличение урожая путём расширение посевных площадей. Ясно и очевидно, что это путь тупиковый. При таком экспоненциально растущем шквале новой информации мы через 50–70 лет будем вынуждены учиться в школе до пенсии.

Сегодня, когда на головы наших учеников неизбежно выплёскиваются всё новые и новые объёмы подлежащих усвоению и присвоению знаний и умений, необходимо думать об ***интенсивных*** путях организации учебного процесса. Выражаясь математически, о необходимости увеличить насыщенность (плотность) (ρ) учебного времени ($_{учебное}t$) объёмом учебных знаний ($V_{знаний}$), что можно выразить формулой:

$$\rho = \frac{V_{знаний}}{_{учебное}t}.$$

Проблему интенсификации можно сформулировать двояко: как за прежнее время учить большему? или как учить тому же за меньшее время?

Решать эту проблему для знаниевых и умениевых предметов приходится по-разному. Для предметов, где преобладают ***знания***, путь интенсификации учебного процесса заключается в переходе на блочно-модульные и цельноблочные методики и технологии.

Для начала уточним понятия и термины. Учебный процесс регулируется двумя государственными документами: учебное содержание определено государственным образовательным стандартом, а учебное время – базисным учебным планом. Традиционно учебное содержание «нашинковано» на мелкие порции, именуемые *пунктами* и *параграфами*, а учебное время – на мелкие промежутки, именуемые *уроками.* Таким образом, традиционное школьное обучение – это обучение пунктно-урочное или параграфно-урочное. Интенсификация учебного процесса предполагает укрупнение единиц учебного содержания в модули (главы), и укрупнение единиц учебного времени в структуры, которые называются блоками. Акцентируем: модуль – понятие содержательное, а блок – понятие временно́е.

Таблица 47

Единицы учебного содержания и времени

	Учебное содержание (госстандарт)	Учебное время (учебный план)
Традиционное обучение	параграф	урок
Интенсивное обучение	модуль – укрупнённая дидактическая единица содержания	блок – крупная единица учебного времени

К блочно-модульным технологиям относятся концентрированное, фреймовое, цикловое (конвейерное) обучение, отчасти КСО и другие варианты организации учебного процесса, предполагающие укрупнение содержания обучения в модули и укрупнение времени в блоки. В цельноблочных технологиях (интегральная, ТОГИС и др.) содержательное понятие модуля совпадает с временным понятием блока и охватывает целую крупную тему учебного курса (обычно несколько глав учебника). Все перечисленные дидактические системы дают эффект экономии учебного времени, который и есть главный признак интенсификации образовательного процесса.

Принципиально иной путь интенсификации у процесса освоения ***умений***. Здесь неуместны укрупнение и концентрация. Они несовместимы с природосообразной временно́й распределённостью процесса. Здесь на помощь приходят знания психологии ***произвольности*** и ***непроизвольности***. В последние годы об этом многократно напоминал А.М. Кушнир: «Произвольный режим деятельности характеризуется энергоёмкостью и трудозатратностью. В непроизвольном же режиме человек работает, не замечая времени, не чувствуя усталости. Ком-

фортный для человека режим деятельности характеризуется доминированием непроизвольных процессов в сравнении с произвольными. *Это соотношение в норме составляет, примерно, 80% – непроизвольность и 20% – произвольность.* Такое соотношение и следует закладывать в общих педагогических технологиях»[454]. Как это положение реализовать в процессе освоения умений?

Для того чтобы умение нарабатывалось путём упражнений и тренировок ***непроизвольно***, а значит быстро и эффективно, необходимо изменить установку и отношение ученика к осваиваемому умению. Умение (в том числе навык) есть средство, а в школе мы его превратили в цель. Цель урока — освоить умение каллиграфично писать крючки, решать в столбик, писать грамотно, читать бегло, вырезать ножницами, забивать гвозди и т.д. Ученику такая цель мало понятна. Ему умение и навык нужны не вообще, а для чего-то: чтобы поздравить маму, чтобы найти клад, чтобы помочь другу. Если цель урока понятна и близка ученику и состоит в том, что необходимо найти спрятанный клад, а для этого надо расшифровать текст тайного послания, которое поддаётся прочтению только путём подстановки букв, которые будут соответствовать числам, полученным путём складывания в столбик многозначных чисел, то… суперсложные примеры из многозначных чисел будут решаться ***между делом*** с такой скоростью, которую невозможно получить, если на доске будет красоваться тема урока «Сложение многозначных чисел в столбик». Необходимо сделать так, чтобы умения и навыки осваивались ***между делом.*** А для этого *они должны оставаться средствами реализации близких и понятных ученикам целей*.

Аналогичные эффекты возникают при использовании образовательных технологий, построенных на фундаменте закона парадоксальных интенций Франкла-Куринского (правда, такая технология пока существует в единственном числе – спроектированная Вячеславом Гузеевым), и уже упоминавшейся технологии ТОГИС.

Поскольку умения и навыки преобладают в содержании образования начальной школы, этот вопрос наиболее актуален именно в этом звене. Не может в начальной школе тема урока звучать: «Безударные гласные» или «Написание крючка с секретиком». Она ученика не трогает, а отработку умений и навыков превращает в произвольную, нудную, рутинную процедуру.

---

[454] *Кушнир А.М.* Принцип природосообразности как методологический базис технологизации образования // Технологизация образования – требование времен. М.: ФИРО, 2007. С. 106.

В практике автора книги идея косвенного освоения умений при решении содержательных задач в начальной школе была успешно реализована посредством организационной модели «погружения» в образ[455]. Сходные идеи лежат в основании разработанной А.А. Нестеренко технологии проблемно-оринтированного обучения[456].

* * *

В этой главе мы показали лишь некоторые дидактические аспекты, связанные с различием процессов ***усвоения знаний*** и ***освоения умений***, пытаясь попутно уточнить некоторые понятия и термины дидактики. Несмотря на повальное увлечение темой ***компетентностей***, вопрос ***знаний и умений*** далеко не исчерпан. Здесь непочатый край работы учёным-дидактам. Особенно тем, кто занимается формализацией этой отрасли педагогики. Это тот самый случай, когда эффективнее не расширять область науки новыми экзотическими изобретениями, а свежим взглядом посмотреть на издавна привычные понятия, разобраться в них и внести ясность в их значения.

2.9. Антиномия текущей и итоговой оценки

Может ли школьная оценка быть хорошей и справедливой? Может ли оценка не раздражать? Можно ли сделать так, чтобы ученики не боялись оценки? Может ли оценка не быть «костылём хромой педагогики», как её обозвал Шалва Амонашвили? Наверное, может, но при одном условии — оценка должна быть **справедливой**!

Изначально договоримся о том, что мы не принимаем позицию педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям. Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливыми будут разные отношения к разным людям, к разным коллективам. «Нельзя со всеми обращаться

---

[455] См.: *Остапенко А.А.* Дидактические возможности концентрированного обучения в начальной школе // Начальная школа. 2001. № 3. С. 62–64; *Остапенко А.А.* «Погружение» в образ как модель концентрированного обучения, адаптированная к начальной школе // Школьные технологии. 2005. № 4. С. 58–61; *Остапенко А.А., Терскова С.А.* «Погружение» в образ как природосообразная модель концентрированного обучения для начальной школы // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 116–118.

[456] *Нестеренко А.А., Белова Г.В.* Мастерская знаний: инструменты проблемно-ориентированного обучения на базе ОТСМ-ТРИЗ // Эффективные образовательные технологии [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые, граф., зв., видео дан. (57,2 Мб). М.: ООО «Дистанционные технологии и образование», 2008. Вып. 1. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : зв., цв.; 12 см. 9,72 Мб.

одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»[457].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что фундаментальных исследований справедливости оценки нет, так же как нет классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний, умений и навыков. Даже в новом издании «Российской педагогической энциклопедии» нет статьи об оценке. А нет по причине отсутствия системы признаков (параметров) для такой классификации. Попробуем их предложить, не претендуя на полноту и завершённость положений. На наш взгляд, таких параметров должно быть шесть: три качественных и три организационных.

Для удобства рассуждений представим себе двух персонажей, к которым и будем обращаться на протяжении всего повествования. Первый персонаж — трудолюбивый, старательный, прилежный, но малоспособный ученик, которому учёба даётся трудно, да и домашних условий для полноценного развития маловато. Назовём его Саша. Второй персонаж – способная, развитая, хватающая всё налету, но манерная, с ленцой, «новорусская» ученица, имеющая все возможные домашние условия для учёбы. Назовём её Маша.

2.9.1. Качественные признаки оценки

Оценка развития и оценка состояния. Проведём мысленный эксперимент. В класс приходит завуч с секундомером проверять технику чтения. Запускает секундомер: «На старт, внимание, марш!» Саша читает 10 слов в минуту, а Маша – 120 слов (цифры условны). Ясно, что, исходя из норм оценивания, соответствующих возрасту, Саша получит «двойку», а Маша — «пятёрку».

Проходит месяц-другой и завуч снова проверяет технику чтения в этом же классе. Трудолюбивый Саша целый месяц старался, занимался, прочитал 29 слов в минуту. Маша же, имея «пятёрку с запасом», показала результат 121 слово в минуту. Согласно той же норме оценивания, Саша снова получает «двойку», так как до 30 слов в минуту, что соответствовало бы «тройке», он маленько не дотянул, а Маша вновь получает «пятёрку», так как опять значительно превзошла установлённый норматив. В результате – желание учиться «отбито» у обоих. 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 «пя-

[457] *Св. Иоанн Златоуст.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

тёрку» за полное отсутствие роста темпа чтения. А коли так, то можно и впредь не напрягаться.

Подобная привычная система оценивания, при которой результаты учеников *сравнивают между собой и с* существующим утверждённым (якобы общепринятым) *нормативом*, не учитывая рост каждого ребёнка, – мало прогрессивна, ибо она не стимулирует стремление ребёнка к развитию.

А.М. Кушнир называет подобную практику **оценкой состояния**. «Пятёрка 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 розмыслы о жёсткой и чёткой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом – прогрессивном – кругу речь идёт об **оценке** состояния»[458]. А.М. Кушнир предлагает другой тип оценки – «**оценку собственно развития – оценку изменения состояния»**, которая *не сравнивает детей между собой и с нормативом*, а «выставляется исключительно за позитивное изменение состояния *в сравнении с собственным же состоянием* (курсив мой. – А.О.) минуту, день, месяц, год назад»[459].

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* ребёнка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребёнка.

На первый взгляд, *оценка развития* прогрессивнее *оценки состояния*, но… Представьте себе конец полугодия и вспомните уже знакомых нам Сашу и Машу. Допустим, что всё полугодие учитель работал с ними в режиме *оценки развития*, хваля медленно растущего Сашу и журя способную, но ленивую Машу. Но на конец полугодия хвалёный, но малоспособный Саша так и не «догнал» Машу и полугодовую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, ибо они были в большей степени даны за старания, а не за знания или умения. Таким образом *оценка развития* порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Этим недостатком оценка состояния не обладает.

[458] *Кушнир А.М.* Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 106–107.
[459] Там же. С. 107.

Таблица 48

	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.

Оценка накопительная и оценка вычитательная. Чтобы получить «пятёрку» на ЕГЭ или на централизованном тестировании, *нет необходимости решить верно* ***все*** *задания* теста. Достаточно набрать около 75 % положительных ответов. Причём набрать их можно как «мытьём», так и «катаньем», как «качеством», так и «количеством»: Саша может решить много простых задачек (ему так легче), а Маша – несколько сложных, но итоговый оценочный результат при этом будет одинаков. Такая система оценивания в дидактике получила название **накопительной (или кумулятивной)**.

Более привычна **вычитательная** система оценивания, при которой учащийся должен верно выполнить все предложенные задания. 100% правильно выполненных заданий соответствуют максимальному баллу («пятёрке»). Если задания выполнены не полностью, из «пятёрки» вычитается (отсюда – вычитательная) соответствующее количество баллов.

Две выполненные на «пятёрку» контрольные работы, оценённые по **накопительной** системе, различаются, тогда как две «пятёрочные» работы, оценённые по **вычитательной** системе, похожи, как две капли воды. Всем хорошо известно, что две медальные выпускные работы по математике могут отличаться разве что количеством запятых.

Таким образом, **накопительная** оценка подчёркивает, в первую очередь, *то, что ученик* ***уже*** *выучил*, а **вычитательная** – *то, чего он* ***ещё*** *не выучил.*

На первый взгляд накопительная система оценки кажется прогрессивнее вычитательной, так как предоставляет ребёнку право выбора и в большей степени учитывает его индивидуальность, но… именно накопительная система оставляет «пробелы» в обязательных знаниях. Ученик на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не может, и в результате эта «прореха» остаётся навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум?

Таблица 49

	Что фиксирует?	Право выбора и учёт индивидуальности	
Вычитательная оценка	«Пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объём обязательных знаний
Накопительная оценка	Наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику 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 статичная и оценка динамичная. Вспомним когда-то новаторскую идею листов открытого учёта знаний В.Ф. Шаталова, согласно которой в эти листы ручкой выставлялись только «пятёрки», остальные отметки вписывались карандашом и их можно было исправить, они не оставались неизменными: «все иные оценки, кроме отличных, выставляются простым карандашом. Их можно стирать ластиком и заменять другими по мере устранения пробелов в знаниях по отдельным разделам программы»[460]. Эта очевидная идея казалась новаторской, так как повсеместной практикой была и по сей день есть оценка, которую нельзя изменить. Оценку, в лучшем случае можно «закрыть», но не исправить. Итоговая (четвёртная или годовая) выводится как средняя арифметическая оценка. И если, не дай бог, в начале года ученик «нахватал» кучу «двоек», то получить итоговую «пятёрку» за год ему «не светит», несмотря на то, что все «двоечные» задания он уже давным-давно выучил на «пятёрку». Полученная по недоразумению «троечка» на первом курсе, которую за пять лет учёбы можно было бы (если бы было можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. А по большому счёту такая оценка становится причиной нежелания доучивать то, что когда-то давно

[460] *Шаталов В.Ф.* За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988. С. 51.

было сдано на «государственную троечку». Но ведь задача школы и вуза – стимулировать учение, а не отбивать охоту учиться.

Оценку, полученную один раз и навсегда без права пересдачи, назовём **статичной.** Она не изменяется во времени и в пространстве, несмотря на то, что человек стал другим. Представим себе Сашу, который не выучил наизусть «Я помню чудное мгновенье» по причине домашних вечерних неурядиц с нетрезвым отцом. Поскольку ему неловко говорить в классе при всех о причинах невыученного урока, он получит свою законную «двоечку». Но, помня его старательность, совестливость и усердие, мы можем наблюдать на другой день следующую картину. Саша подходит к учительнице и робко говорит: «Мариванна! Я выучил «Чудное мгновение», можно я пересдам?» И что он может услышать в ответ? «Двойку» по Пушкину ты можешь «закрыть» «пятёркой» по Лермонтову!» Бедный Лермонтов!

Оценку, которую можно изменить, пересдать, доучив недоученное и доделав недоделанное, назовём **динамичной**.

На первый взгляд, динамичная оценка кажется прогрессивнее статичной, но… именно она становится причиной того, что ученик не спешит сдавать то, что при статичном оценивании уже давно бы «сдал и забыл». Именно динамичная оценка причина того, что ученик получает возможность «откладывать на завтра» то, что следовало бы сдать ещё вчера, и тем самым она «тормозит» (вернее «откладывает») его развитие.

И ещё, мне вспомнилась телевстреча с В.Ф. Шаталовым в киевском доме учителя, переданная лет двадцать назад по украинскому телевидению. Учительница, находящаяся в зале задала Виктору Фёдоровичу вопрос: «Какая же у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позволить себе и ученикам многократно приходить пересдавать несданное? Не транжирите ли Вы время и не развращаете ли этим учеников?»

Очевидно, что обе системы: и статичная и динамичная имеют свои достоинства, и свои прорехи, которые надо компенсировать.

Таблица 50

	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учет индивидуальности	
Статичная оценка	Состояние ребенка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамичная оценка	Изменение состояния ребенка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра»

* * *

Имея три пары независимых друг от друга характеристик оценки, можем сформулировать матрицу многообразия форм оценки. Матрица многообразия – это своеобразная «линейка», «мерило» для завуча, который может проанализировать и выявить «плюсы» и «минусы» системы оценки того или иного учителя.

Мы ни в коем случае не предлагаем отказываться от тех или иных форм оценки. В разных организационных ситуациях нужны разные формы оценки. Так, выпускной государственный экзамен не может оцениваться динамичной оценкой, но при этом текущая оценка за знание стихов Пушкина не может быть статической: «двойку» по Пушкину нельзя закрывать «пятёркой» по Лермонтову. Полнота системы оценки предполагает взаимную дополняемость пар качественных признаков. Только при этом мы можем компенсировать недостатки одной крайности достоинствами противоположной. Поэтому прежде чем рассматривать целесообразность использования тех или иных качественных форм оценки, рассмотрим три организационных признака оценки.

2.9.2. 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**»[461]. В связи с этим есть смысл сравнить очень схожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ), так как это сравнение демонстрирует разницу между обязательной и добровольной оценками. Обе процедуры предполагают схожее тестирование, обе процедуры имеют сходные технологии проверки и оценивания выполненных работ, в результате обоих испытаний выдаётся сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но… общественного шуму вокруг ЕГЭ значительно больше, чем вокруг. А принципиальная разница ЕГЭ и ЦТ заключается в том, что ЕГЭ – обязателен, а ЦТ – добровольно. Разница между обязательной и добровольной оценкой в том, что результаты **добровольного** испытания учащийся может проигнорировать и вообще скрыть от других, и в итоге он **решает сам** будет ли эта оценка влиять на его судьбу или нет. **Обязательная** оценка неизбежна: неизбежно возвышающая и также неизбежно

[461] *Фирсов В.* Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 10.

унижающа (если низка). Она обязательно **известна всем** (многим): значит всеобщий триумф или позор. Добровольная оценка сообщается индивидуально и даже конфиденциально. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ (кроме тех, которые касаются разговоров о потраченных деньгах).

Таким образом:

Таблица 51

Обязательная оценка	Объявляется всем	Не даёт права выбора
Добровольная оценка	Может быть объявлена конфиденциально	Даёт право выбора

Но вернёмся к уже цитированной статье В. Фирсова.

Оценка базового уровня и оценка повышенного уровня. «…обязательная оценка должна отвечать на один вопрос: освоен ли **базовый уровень** учебного материала? <…> Добровольная оценка — это оценка усвоения **повышенного уровня**»[462]. Актуальность тезиса об *обязательности оценивания базового уровня* несомненна, так как этот тезис практически не реализован в повседневной педагогической практике: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки **всего** базового уровня, а только тех знаний, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как предусматривает возможность выбора заданий; традиционная практика ежедневных школьных опросов не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как учитель сегодня опрашивает одних учеников, а завтра других (и если ученик уже получил оценку за закон Ома для участка цепи, то вероятность того, что завтра его спросят о законе Ома для полной цепи стремится к нулю). Таким образом, традиционная педагогическая практика не предполагает оценивать **все** знания базового уровня ни в текущей ни в итоговой форме оценки. Поэтому говорить об объективности оценки базового уровня в таком случае не приходится. Нам могут возразить, что для того, чтобы проверить **весь** базовый уровень, необходимы колоссальные временные затраты. Конечно, если учитель всё и всех будет проверять и оценивать **сам**, они неизбежны, но есть резерв чередования оценки, самооценки и взаимооценки, контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Однако это тема для иного исследования.

[462] Там же.

Таблица 52

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 53

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 объёму знаний базового уровня и др.

Сведём все описанные признаки в целостную модель, основанную на **принципе дополнительности** и обладающую, на наш взгляд, **признаком полноты и справедливости.**

2.9.3. Организационная модель системы школьной оценки

Мы полагаем, что итоговая оценка складывается из двух форм текущих оценок: обязательных и добровольных. *Обязательные текущие оценки выставляются за освоение базового уровня, добровольные текущие оценки выставляются за освоение повышенного уровня*. Добровольные текущие оценки могут быть выставлены за добровольное написание реферата или иной творческой работы, за добровольную подготовку доклада, за добровольное участие в обучении других, за добровольное участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д. Надо понимать, что любая добровольная попытка достижения может быть неудачной. Неудача всегда оценивается отрицательно, но добровольная неудачная попытка не должна влиять на будущую итоговую оценку, тогда как

удача, победа может и должна положительно влиять на общий итог. Поэтому *добровольная текущая оценка*, выставляемая учителем, *может быть только хорошей или отличной*. Если она таковой не является, то она может быть сообщена ученику только *конфиденциально* по его просьбе и, естественно, *никуда не выставляется*. Наиболее адекватно добровольную текущую оценку отражает идея индивидуального портфолио. *Количество таких оценок жёстко определятся не может.*

Текущая же *обязательная оценка бывает разной*, ибо она отражает знание обязательного уровня. *Количество таких оценок должно быть строго определённым.*

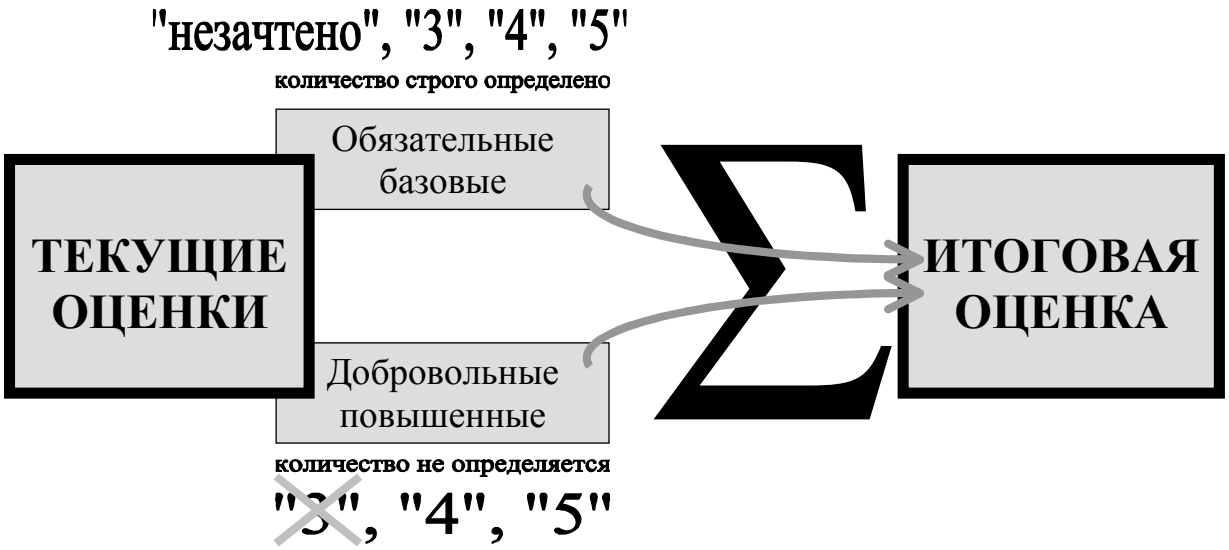


Рис. 74

Сопоставим эту модель с качественными признаками оценки. На наш взгляд, полноценная система оценки – это система, в которой присутствуют **все** типы качественных и организационных принципов, только в этом случае система может претендовать на полноту. В каждой паре выделенных признаков есть свои «плюсы» и свои «минусы», которые при условии антиномического чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополнительности.

Разберёмся с текущими оценками.

Обязательные базовые текущие оценки должны быть:

— *вычитательными* – базовый минимум должен быть усвоен и оценен на 100%;

— *динамичными* – знания базового минимума в пределах установлённого 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;

— *статичными* – добровольный результат (даже если он отрицательный) не требует пересдачи, так как его и сдавать (не то что пересдавать) необязательно;

— *оценками состояния* – это в первую очередь касается добровольного участия в конкурсных испытаниях (соревнованиях, олимпиадах), которые чаще всего предполагают выстраивать рейтинг (хотя бы для победителей) участников, а значит сравнивают учащихся между собой.

Суммирование (Σ) всех текущих оценок даёт полноту итоговой оценки, так как учитывает все пары признаков:

Текущие базовые обязательные оценки

	Текущие базовые обязательные оценки	**вычитательные**	**динамичные**	**развития**
+	**Текущие повышенные добровольные оценки**	**накопительные**	**статичные**	**состояния**
	Итоговая оценка	**полнота**	**полнота**	**полнота**

Полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием вычитательной и накопительной оценки, динамичной и статичной оценки, оценки состояния и оценки развития. Для общего образования решающей (доминирующей) является базовая обязательная текущая оценка, для профильного – добровольная повышенная (портфолио).

В виде многомерной логико-смысловой модели (по В.Э. Штейнбергу) полноту модели оценочной системы можно изобразить так:

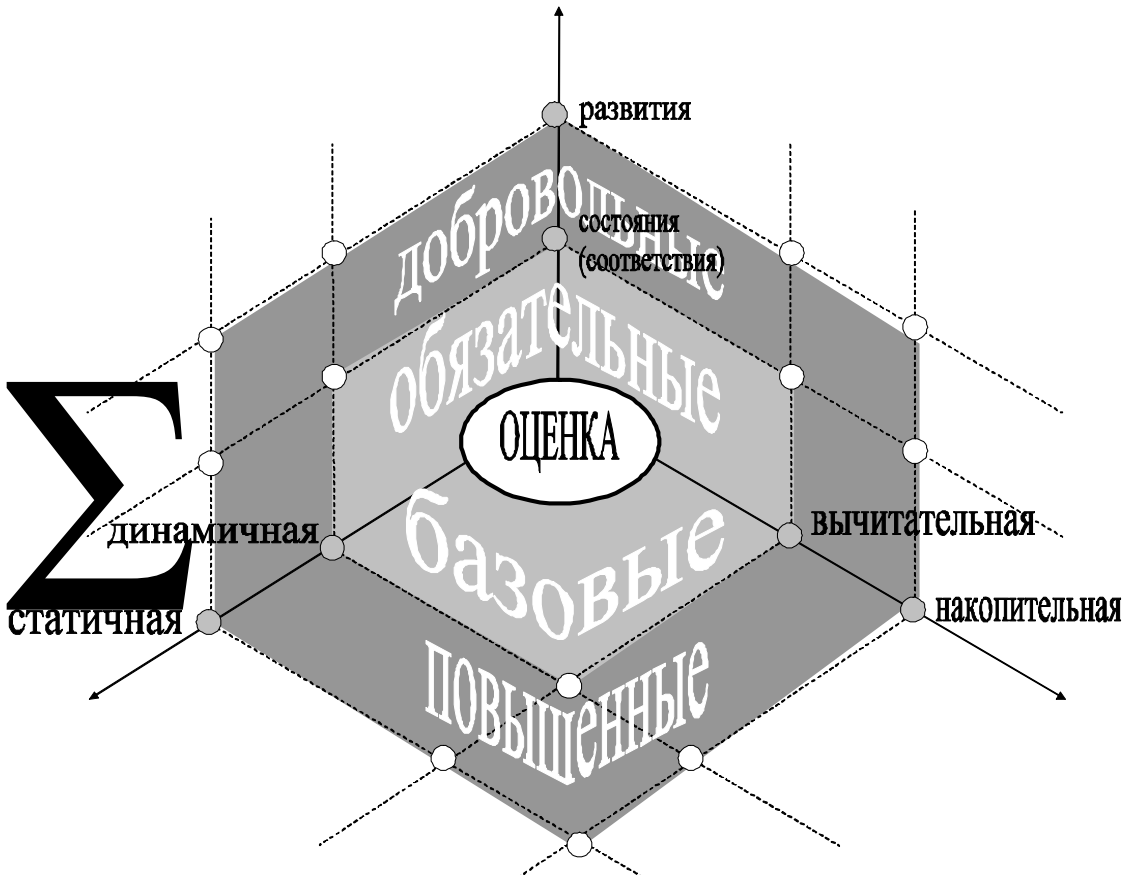


Рис. 75

А что же наши персонажи – Саша и Маша? Как на них скажется такая система оценки? Представим, что они уже одиннадцатиклассники, определившиеся в своих будущих планах. Саша решил поступить в техническое училище и очень любит физику, а Маша решила стать юристом и ей физика в общем-то не нужна. Саша любит физику, но даётся она ему с трудом, Маше она даётся легко, но для поступления в вуз она ей не нужна.

Маша, зная обязательный минимум, зная формы контроля и количество обязательных текущих оценок, легко, не напрягаясь, «сдаст» физику на «четвёрку» и высвободит себе время для занятий по профильному обществознанию. Дополнительные добровольные текущие оценки по физике ей не нужны. А вот Саша, который с трудом получает текущие обязательные «троечки» по физике, умудрился добровольно подготовить доклад о Ньютоне и реферат об Эйнштейне и получил за это добровольные текущие «пятёрки». В итоге у него «четвёрка» в аттестате, как и у Маши.

Две «четвёрки», которые в аттестатах выглядят одинаково, но содержание у этих «четвёрок» различное. Одна, может быть, – за талант, а другая – за прилежность и старание. И нам кажется, что это справедливо. Мы попробовали учиться так, и у нас получилось.

2.9.4. Эскиз инструкции для завуча

Попробуем составить некую инструкцию для завуча, пытающегося создать в школе справедливую систему оценки.

Основные определения

Оценка состояния – это оценка, в которой сравниваются знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников.

Оценка развития – это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием.

Вычитательная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное их усвоение и не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания.

Накопительная (кумулятивная) оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определённого количества заданий из множества предлагаемых.

Статичная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл.

Динамичная 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 *четвёртные* (триместровые, семестровые), *полугодовые* и *годовые.*
3. **Текущие** оценки делятся на **текущие обязательные оценки базового уровня** и на **текущие добровольные оценки повышенного уровня**. Текущая обязательная оценка является вычитательной, динамической оценкой состояния, а текущая добровольная — накопительной, статической оценкой развития.
4. Выставляемая в журнал добровольная текущая оценка *может быть только хорошей или отличной* и влиять на итоговую оценку только в сторону повышения. Добровольная текущая оценка ниже хорошей может быть сообщена только ученику конфиденциально по его просьбе. В число добровольных текущих оценок входят: а) результаты участия ученика в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и т.п.; б) результаты участия ученика во взаимообучении других (доклады, реферат и пр.); в) отзывы на творческие работы. Эти оценки могут подтверждаться соответствующими сертификатами и составляют индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио).
5. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с обязательным образовательным минимумом, количеством обязательных текущих оценок, соответствующих этому минимуму, формами контроля и критериями оценивания.
6. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с возможностями и условиями получения добровольных текущих оценок повышенного уровня.
7. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с количеством итоговых оценок и установить крайний срок их выставления. Как правило, крайним сроком выставления четвёртных (триместровых, семестровых), и полугодовых оценок, является последний день очередных каникул.

8. До установлённого срока выставления итоговой оценки в классный журнал учитель самостоятельно может выставлять *только отличные оценки*, более низкие оценки выставляются учителем по согласованию с учащимся. В установлённый срок выставления итоговой оценки выставляются все текущие оценки.

9. Текущую обязательную оценку ниже отличной ученик может пересдавать один раз в срок, согласованный с учителем. Повторная пересдача возможна только с разрешения учителя.

10. Итоговая оценка не может быть:

- отличной, если не выставлены более 1/10 текущих обязательных оценок;
- хорошей, если не выставлены более ¼ или ⅓ (в зависимости от уровня школы, лицея, гимназии) текущих обязательных оценок;
- выставлена вообще, если не выставлены более ½ текущих обязательных оценок. Сроки и условия пересдачи итоговой оценки устанавливаются руководителем образовательного учреждения.

2.10. Организационно-временная антиномия продолжительного и краткого, или Сочетание концентрированного и распределённого обучения

Вопрос сочетания продолжительного/краткого и 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, защищенная в 1998 году кандидатская диссертация[463]. Но проблема дающего полноту образовательному процессу антиномического сочетания концентрированного и распределённого обучения мы тогда не рассматривали. Сейчас эта проблема закономерно и органично входит в наше исследование.

В этой части книги будут описаны *различные модели, в которых сочетаются технологии концентрированного обучения с традиционным распределённым обучением*. Причём каждой ступени общего образования (начальное, основное, полное среднее) мы предлагаем свою модель сочетания концентрированного и распределённого обучения. Так, в начальной школе мы апробируем

[463] *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология. Диссертация … канд. пед. наук. Краснодар: КубГУ, 1998. 200 с.

сочетание недельных «погружений» в образ и традиционное обучение, в основной школе – сочетание двупредметного блочно-модульного обучения с распределённым, в старших классах – двупредметных «погружений» с распределённым обучением. Таким образом, каждой возрастной ступени соответствует своя образовательная модель. Модели, описываемые ниже, были полностью или частично реализованы в Азовском педагогическом лицее и в экспериментальных школах Кубани: 54-й гимназии Краснодара и сельской школе хутора Уташ близ Анапы.

Реализация этих моделей дала следующие результаты.

1. Сочетание концентрированного и распределённого обучения компенсирует трудно устранимые недостатки (большой перерыв между погружениями, пропуск значительного числа занятий в случае болезни ученика и др.) каждой отдельно взятой технологии, сохранив известные достоинства (повышение уровня обученности, глубину и цельность знаний, экономию учебного времени, состояние комфорта при обучении – для концентрированного обучения; последовательность, постепенность, управляемость – для распределённого).

2. Использование предлагаемой модели позволило повысить мотивацию к учению у школьников в тот период развития (12–15 лет), когда учебная деятельность для них не является ведущей.

Единство подходов на разных этапах общего образования дало возможность углубить процесс преемственности в переходных стадиях.

Сочетание технологий позволило создать реальную модель непрерывного образования, технологическая основа которой – разумное антиномическое (балансирующее) сочетание концентрированного и распределённого обучения. Основополагающими принципами построения этой модели следующие:

- разумный баланс внешнего (социализация) и внутреннего (индивидуализация) педагогических процессов;
- разумный баланс интеграции и дифференциации образовательного процесса;
- сочетание единства подходов при многообразии технологических моделей (в особенности применительно к разным возрастным группам);
- ритмизация образовательного процесса.

В соответствии с законами онтогенеза человека мы предлагаем для разных возрастов нами предлагаются разные модели сочетания концентрированного и распредёленного обучения.

Таблица 54

<table>
<tr><th></th><th>Ступени научного образования (по С.И.Гессену)</th><th>Основные модели</th><th>Переходные модели</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Средняя (полная) школа</td><td rowspan="2">Научный курс</td><td rowspan="2">Сочетание двупредметных «погружений» с распределенным обучением.</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Пробные двупредметные обобщающие «погружения» в 9-ом классе.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Основная школа</td><td rowspan="2">Систематический курс</td><td rowspan="2">Сочетание двупредметного блочно-модульного обучения с распределенным обучением.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Пробное двупредметное обобщающее блочно-модульное обучение в 4 классе.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Начальная школа</td><td rowspan="2">Эпизодический курс</td><td rowspan="2">Сочетание недельных «погружений» в образ и традиционного обучения</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Модель для начальной школы. Дидактические возможности технологии концентрированного обучения велики: это и экономия учебного времени (до 32%), и получение учащимися системных знаний, и высокая мотивация к учёбе, и т.д. Однако далёко не все модели подходят для начальной школы, а некоторые просто вредны.

Наиболее целесообразна для работы с младшими школьниками разработанная нами модель «погружения» в образ. Её суть в том, что при неизменном традиционном расписании (разные предметы в течение дня) абсолютное большинство уроков независимо от предмета в течение недели «работают» на создание единого (духовно-нравственного, праздничного) образа всей учебной недели. Если неделя объявлена «Пушкинской», то и математика, и рисование, и музыка, и все остальные предметы ведутся в едином контексте творчества А.С. Пушкина, но при этом и математика, и рисование, и музыка «выигрывают» в цельности, эмоциональности (что так важно для младших школьников), а связи между уроками не просто межпредметные, а органические. Кроме того, такая модель «погружения» несёт в себе огромные воспитательные возможности, которые органично сплетены с учебными.

Тематические недели (одна неделя – оптимальное время для такой работы) можно условно разделить на **общекультурные** и **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 55

КАЛЕНДАРЬ		
фенологический (народный земледельческий)	православный	светский
“Осенины”. “Масленица”. “Весенняя” (Встреча птиц).	“Радонежская”. “Рождественская” (Святочная). “Пасхальная”. “Родительская” (Радоница). “Кирилло-Мефодиевская” (Славянская).	“Неделя знаний”. “Новогодняя” “Папина” (23 февраля). “Мамина” (8 марта). “Космическая” (12 апреля). “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 самоценность каждого урока. Скажем, решение математических примеров завершается разгадкой математической шифровки, отгадкой которой станет слово, ключевое для следующего урока. А тексты упражнений по русскому языку часто опережают по содержанию будущие уроки чтения, природоведения или истории.

Предусмотрено, что некоторые из таких недель заканчиваются важным событием. Так, новогодняя неделя заканчивается праздничным утренником, весенняя – выходом в лес, рождественская – театральными постановками, 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, в основе которых – знания, органично проникающие в разные предметы. Приме-

ром 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 – с временами глаголов, на уроках истории — с историческим летосчислением, на уроках музыки – с длительностью нот. Другой пример межпредметных недель – недели, связанные с персоналиями, внесшими значительный вклад в разные отрасли науки и культуры. 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 кл.) ведущая модель концентрированного обучения – «погружение» в предмет, необходимо, чтобы в 3-м (4-м) классе прошли первые пробные **предметные** недели. Это важно, чтобы дети привыкали к переходу в новое качество – учеников основной школы. Такие недели проводят совместно ведущий учитель начальных классов и учитель-предметник, к которому дети придут в 5-й класс. Так, мы считаем целесообразным проводить недельные «путешествия» в страну геометрии, истории, литературы и т.д. Опыт показывает, что **предметные** недели в начальной школе целесообразно проводить ближе к концу учебного года. В это время систематизируется и обобщается пройденный материал.

Таким образом, к моделям учебных недель (общекультурные, 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 (временно́е соотношение) обучения в начальной школе выглядит следующим образом:

Таблица 56

<table>
<tr><td>Класс</td><td colspan="4">Традиционное обучение</td></tr>
<tr><td>1-ый</td><td>Общекультурные (календарные) недели</td><td colspan="3">Традиционные недели</td></tr>
<tr><td>2-ой</td><td>Общекультурные (календарные) недели</td><td>Предметнонаправленные и межпредметные недели</td><td colspan="2">Традиционные недели</td></tr>
<tr><td>3-ий и 4-ый</td><td>Общекультурные (календарные) недели</td><td>Предметнонаправленные и межпредметные недели</td><td>Предметные недели</td><td>Традиционные недели</td></tr>
<tr><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>5-ый</td><td colspan="4">Блочно-модульная технология</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Концентрированное обучение</td></tr>
</table>

Ступенчатое наращивание доли концентрированного обучения позволяет учителю, решившему перейти на эту технологию, делать это поэтапно, нарабатывая опыт, создавая и накапливая методическое обеспечение новой технологии.

Модель для основной школы. Эта модель предполагает принципиальное перераспределение учебных часов и переструктурирование учебного материала по математике, литературе, естественным наукам и истории.

Таблица 57

	Распределённое обучение	Концентрированное обучение
Единица учебного времени	Урок	Блок
Единица учебного материала	Параграф	Модуль

Под **блоком** мы понимаем единицу учебного времени (процесса), состоящую из двух или нескольких уроков одного предмета, не разделённых уроками других предметов. Под **модулем** мы понимаем укрупнённую (соответственно блоку) единицу учебного материала в сочетании с дидактическими целями, задачами и методическим обеспечением этого материала. Вариант концентрированного обучения модулями в рамках блоков уроков мы называем **блочно-модульным обучением.** Такая модель вне сочетания с другими технологиями имеет недостатки, которые, на наш взгляд, легко устраняются, если блочно-модульное обучение сочетать с распределённым. Мы предлагаем следующий вариант такого сочетания.

1. Время и учебный материал каждого из учебных предметов распределяются на трёх- или четырёхнедельные блоки-модули, причём в первой неделе часы концентрируются (4–5 уроков) в два дня, а в остальные недели распределяются по одному в неделю. Это даёт возможность реализовать принцип восхождения от общего к частному, что является обязательным условием развития интеллекта.

2. Концентрированная часть уроков идёт в режиме двупредметного «погружения», остальные – в режиме распределенного обучения в течение остальных двух-трёх недель.

3. Расчёт количества учебных часов ведётся по общегодовому исчислению с последующим переводом в средненедельные часы.

4. Схематически модель расчасовки одного четырёхнедельного периода учебного времени для одного предмета выгладит так (в сравнении с традиционным расписанием):

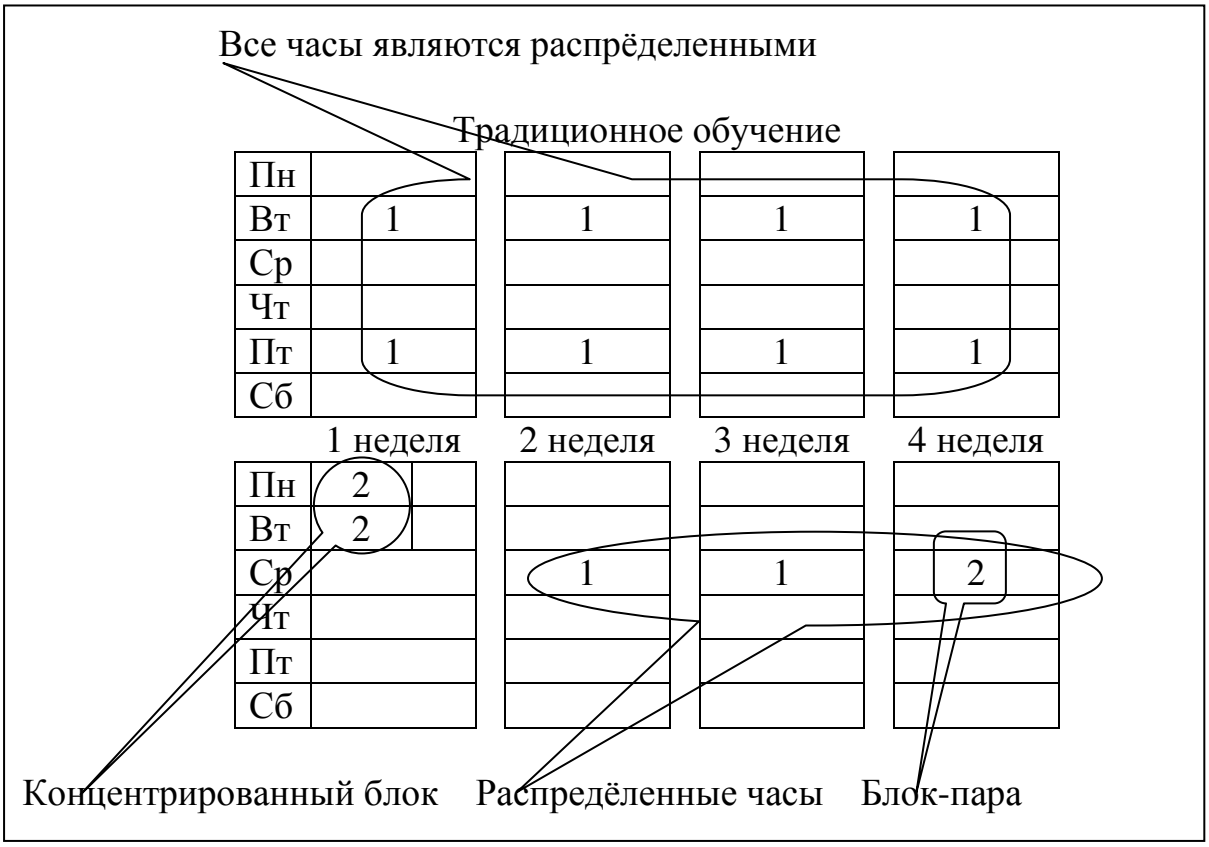


Рис. 76

Концентрированный блок повторяется через каждые три недели, что позволяет сделать ритмичной структуру образовательного процесса. Каждую неделю концентрированно «вводятся» два предмета (понедельный график являет-

ся 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 двупредметного «погружения» ведутся два дня подряд. Наиболее оптимальны, на наш взгляд, понедельник и вторник.

2.11. Эмоциональная антиномия положительного и отрицательного

Импульсом к началу исследования этого аспекта послужили: а) концепция интедиффии («пульсирующего взаимоперехода между интеграцией и дифференциацией») образования, предложенная в середине 1990-х годов В.Ф. Моргуном[464]; б) результаты исследований по дидактике искусства Е.Ю. Ароновой[465] и Л.В. Макмак[466] – представителей научной школы профессора Кубанского госуниверситета В.П. Бедерхановой. Основная идея исследования эмоционального аспекта в том, что под непрерывностью образования понимается не традиционная преемственность, а непрерывность (как полнота, цельность, сплошность, неразрывность) педагогических условий, впечатлений, влияний, способностей и т.д., способствующих становлению Личности, в святоотеческом её понимании – как духовно-душевной полноты природы человека.

Вряд ли у кого вызывает сомнение необходимость создания «школы радости». Это словосочетание стало чуть ли не педагогической идиомой, а вот кто и как будет создавать «школу печали», «школу страдания», «школу юмора» и нужны ли они – об этом история педагогики умалчивает. Соглашаясь с В.Ф. Моргуном в том, что эмоциональная полнота развития Личности обеспечивается чередованием (пульсацией, интедиффией) положительных, амбивалентных и отрицательных впечатлений в душе ребёнка[467], мы выдвигаем ряд *гипотетических положений,* проверка которых начата, но на данный момент не имеет репрезентативных результатов. Эти положения таковы:

1. Эмоциональная полнота становления личности осуществляется при разумном балансе человеческих эмоций, которые описываются эстетическими ка-

---

[464] *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.

[465] *Аронова Е.Ю.* Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.

[466] *Макмак Л.В.* Технология образования в сотворческой деятельности педагога и ученика. Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001.

[467] *Моргун В.Ф.* Інтеграція і диференціація освіти: особистістний та технологічний аспекти // Постметодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 42.

тегориями: положительные (прекрасное, возвышенное), отрицательные (отвратительное, низменное), амбивалентные (трагическое, комическое).

2. Ведущая роль в обеспечении эмоциональной непрерывности принадлежит амбивалентным эмоциям, способным выводить душу ребёнка в состояние катарсиса (технология Е.Ю. Ароновой) и озарения-инсайта (технология Л.В. Макмак).

3. Становлению чувственной глубины души ребёнка способствуют переживания юмора (комическое) и печали (трагическое) как «аффекты противоположного свойства»[468].

Печаль и юмор имеют общее свойство парадоксальности (съединения крайностей): утешение смехом и обретение потери. Изложенные положения представлены нами ниже графически в виде схемы.

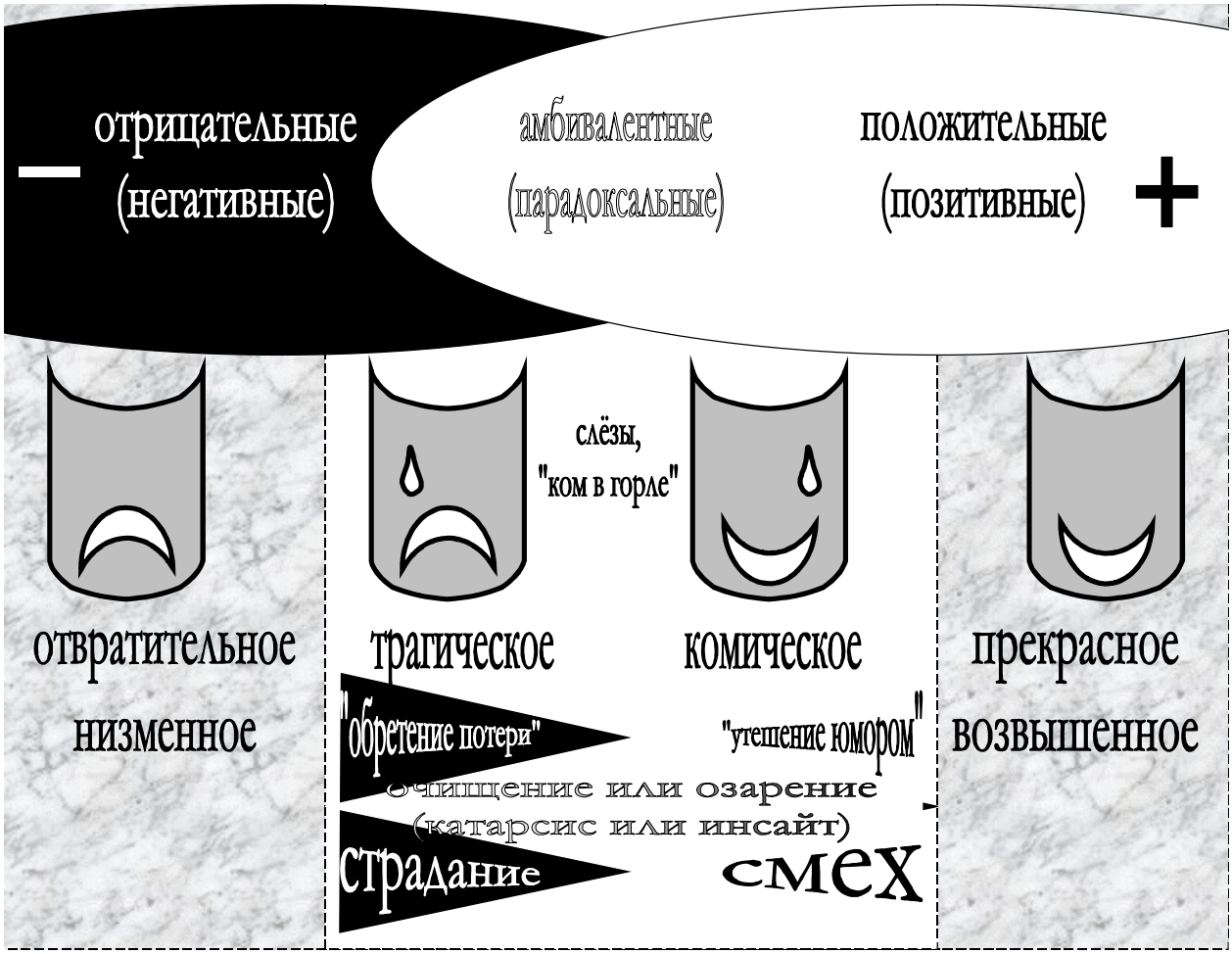


Рис. 77

[468] *Аронова Е.Ю.* Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000. С. 361.

Суть исследования сводится: а) к проверке выдвинутых гипотез; б) к созданию технологического обеспечения этих положений (включая анализ рамок применимости технологий Е.Ю. Ароновой и Л.В. Макмак).

В 2004 году А.В. Любченко[469] подготовила под нашим руководством дипломную работу, где предпринималась попытка раскрыть пути социально-педагогической поддержки школьников в ситуации острого горя. Эта работа — начало серии исследований эмоционального аспекта модели, которая ещё впереди.

2.12. Уровневая антиномия доступного и трудного

С 1994 по 2007 гг. в нашем Азовском лицее Краснодарского края успешно работала детская школа искусств. В отличие от обычной музыкальной или художественной школы, где абсолютное большинство учебных занятий ведутся в индивидуальном режиме (ученик один на один с преподавателем), наибольших успехов мы достигли там, где работа шла в разновозрастных детских коллективах. Детский оркестр народных инструментов «Славяне», детский образцовый фольклорный ансамбль «Белый день», детский хореографический ансамбль народного танца «Перезвоны», детская студия народной вышивки, детская изостудия – все эти коллективы и отдельные их участники победители и лауреаты неимоверного количества конкурсов, фестивалей и выставок всех уровней. Конечно же, успех обусловлен, в первую очередь тем, что с каждым коллективом работал хороший профессионал. Но вторая причина состоит в том, что для работы этих коллективов создана *методика коллективного разновозрастного творчества*, принципиально отличающаяся от традиционной.

Суть методики состоит в *чередовании доступности и высокого уровня трудности в разноуровневом (разновозрастном) детском коллективе*. Представьте себе, что вы присутствуете на первых репетициях оркестра народных инструментов. В состав оркестра входят новички, которые впервые взяли в руки инструмент и никогда в жизни не видели нот, но изъявили желание играть в школьном оркестре, и опытные (не всегда старшие) участники оркестра, которые уже не первый год играют в оркестре и могут даже «пересаживаться» с одного инструмента на другой. Первые репетиции посвящены разучиванию элементарных музыкальных произведений типа «Во саду ли в огороде» или «Та-

[469] *Любченко А.В.* Социально-педагогическая поддержка школьников в ситуации острого горя. Дипломная работа. Шуя, 2004 (рукопись).

нец маленьких утят». Мы обращаем внимание на то, что разучивание *целостных произведений* начинается с первых занятий. Мы не готовимся играть (как это происходит три года в музыкальной школе), а берём и играем простейшие произведения. Причём первые репетиции проходят по принципу «Делай как я»: держи инструмент как я, ставь пальцы на гриф балалайки как я, извлекай простейшие звуки как я. Причём, весь этот процесс происходит в режиме взаимообучения «опытными» оркестрантами новичков. В результате через несколько репетиций на подражательном уровне (посмотрел и повторил) новички вместе со «старичками» (а это, как правило, старшеклассники, иногда студенты, изредка взрослые учителя немузыкальных предметов, которые когда-то учились в музыкальной школе) создают первый концертный репертуар из трёх-четырёх простейших (наипримитивнейших) пьесок. Этот концертный репертуар обязательно необходимо быстро выдать в импровизированном концерте. Понятно, что с таким уровнем мы не будем карабкаться ни на сцену Колонного зала Дома Союзов, ни даже на сцену станичного дома культуры. Мы сыграем на переменке для лицеистов и, конечно же, для родителей на собрании. А уж родители, которые увидят своё чадо впервые в жизни музицирующим на домре или даже бубне или трещотке, умиляясь, простят все музыкальные огрехи и неточности и щедро вознаградят бурными аплодисментами. Тем более что эти огрехи будут почти незаметными, так как в оркестре основную роль сыграют опытные «старички» и оркестр, как говорят музыканты, «не расползётся». А после родители будут рассказывать соседям о том, что мой сын играет в школьном оркестре. Этот этап работы мы называем **закреплением первоначального успеха для новичков**. Теперь они *наши* – **они хотят** быть участниками этого творческого коллектива (оркестра, ансамбля, студии), чего и требовалось достичь.

На ближайшей репетиции их ждёт кроме повторения привычного простенького репертуара начало разучивания сложной пьесы, которую лучше показать в видеозаписи в хорошем исполнении (чтобы захотелось так сыграть) и которую разучить без нот уже невозможно. На закреплённый доступным материалом успех накладываем предельно трудное задание, которое опять-таки будут помогать старшие и продвинутые. И здесь, конечно, темп продвижения будет равен одному-двум тактам за репетицию, которая после труднейших двух тактов (непонятные ноты, мозоли на пальцах от железных домровых струн, мышечная боль кисти и прочие неожиданные трудности) обязательно заканчивается привычным успешным исполнением простенького родного репертуара….

…В течение всего года репетиции коллектива носят контрастный характер. Они начинаются и заканчиваются простенькими успешными исполнениями (в удовольствие) привычных доступных пьесок, а центральная часть занятии состоит в кропотливом совместном со старшими (не обязательно взрослыми) разборе сложных партитур и сведении их в единую многослойную музыкальную ткань произведения.

… К концу года оркестр имеет «странный» репертуар: две-три сложные (на уровне третьего-четвёртого класса музшколы) концертные пьесы и огромный (8-12) набор простеньких пьесок в два-три аккорда. За несколько лет разновозрастной оркестр имеет полноценный концертный репертуар на 35-40 минут самостоятельного выступления или выступления совместно с вокальным или танцевальным коллективом.

Столь публицистично изложенную методическую идею «переведём» на язык педагогической науки, абстрагируясь от успехов конкретного разновозрастного музыкального коллектива.

***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).*

Лев Семёнович Выготский

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)»*[470]. Задачи, предлагаемые ребенку из зоны ближайшего развития, могут быть «расположены» на разном «расстоянии» от зоны актуального развития (ЗАР). *Расстояние между*

[470] *Обухова Л.Ф.* Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. М.: БРЭ, 1993. С. 331.

«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»[471].

Рассмотрим это положение на рисунке.

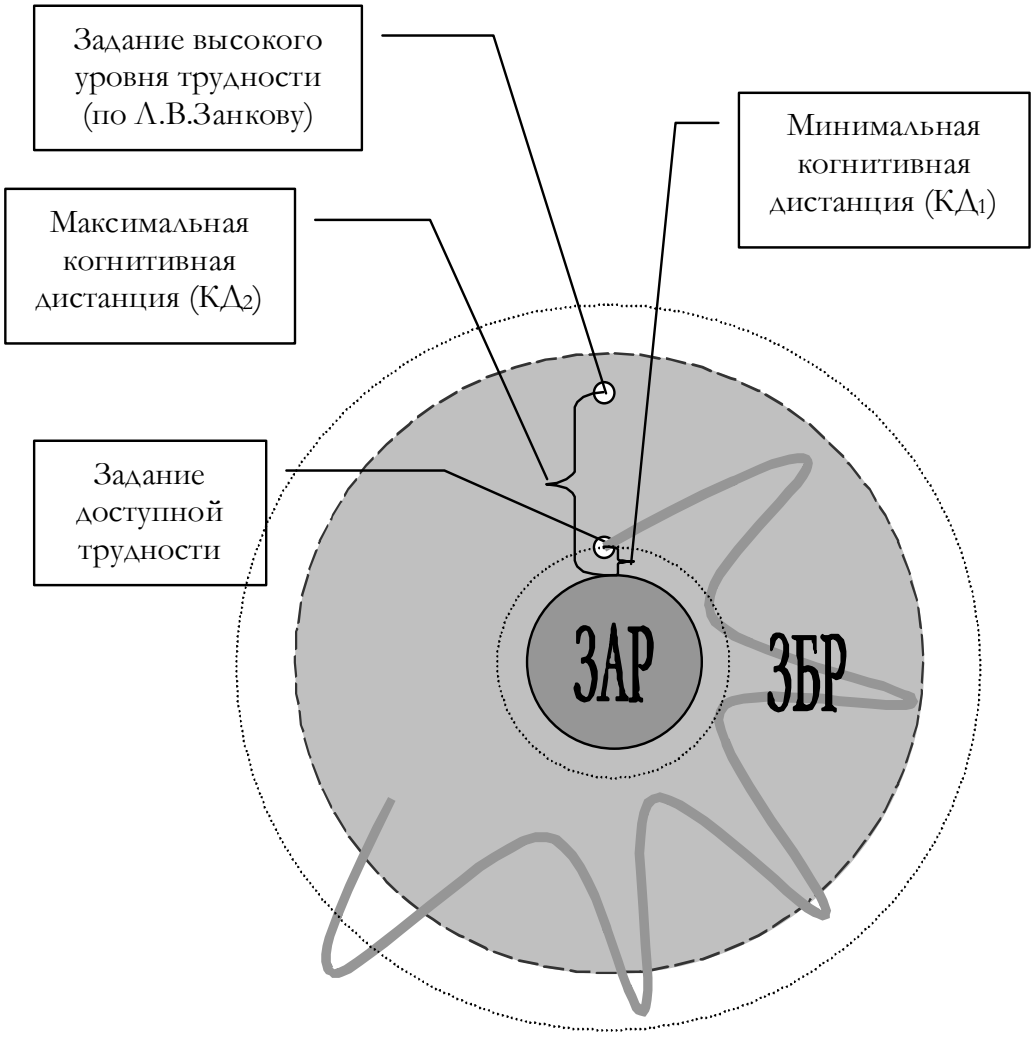


Рис. 78

Когнитивные дистанции при доступности и высоком уровне трудности

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

[471] *Клепко С.Ф.* Есе з філософії освіти. Луганськ: Осіріс, 1998. С. 22.

Леонид Владимирович Занков

метод его изучения таковы, что перед школьниками не возникают препятствия, которые должны быть преодолены, то развитие идет слабо и вяло»[472].

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» «взаимно обратны».

Таблица 58

Соотношение когнитивных дистанций с уровнями трудности

уровень трудности	когнитивная дистанция	успешность	развитие
доступный	минимальное ($КД_1 \to 0$)	высокая	минимально
высокий	максимальная ($КД_2 \to max$)	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, «витания»** (термин С.Л. Франка[473]) **между доступностью и высоким уровнем трудности.**

Ян Амос Коменский

Выполнение *доступного задания* позволяет сформировать и закрепить состояние **успеха**, после че-

[472] *Занков Л.В.* Избр. пед. труды. М: Педагогика, 1990. С. 424.
[473] *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990. С.313.

го 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.

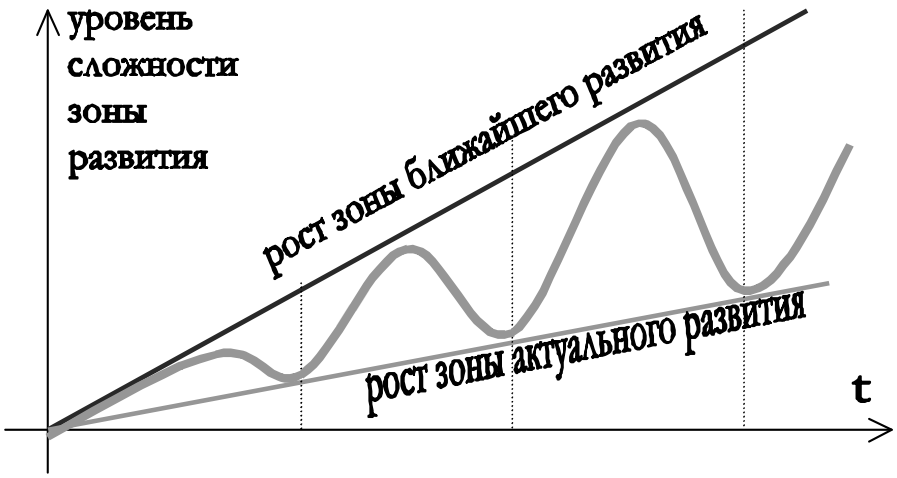


Рис. 79

Временно́е соотношение уровней трудности

Сведем «пространственный» график (рис. 78) с временным (рис. 79) 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 Я.А. Коменского, гласящий, что «простое должно предшествовать сложному»[474].

[474] *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 55.

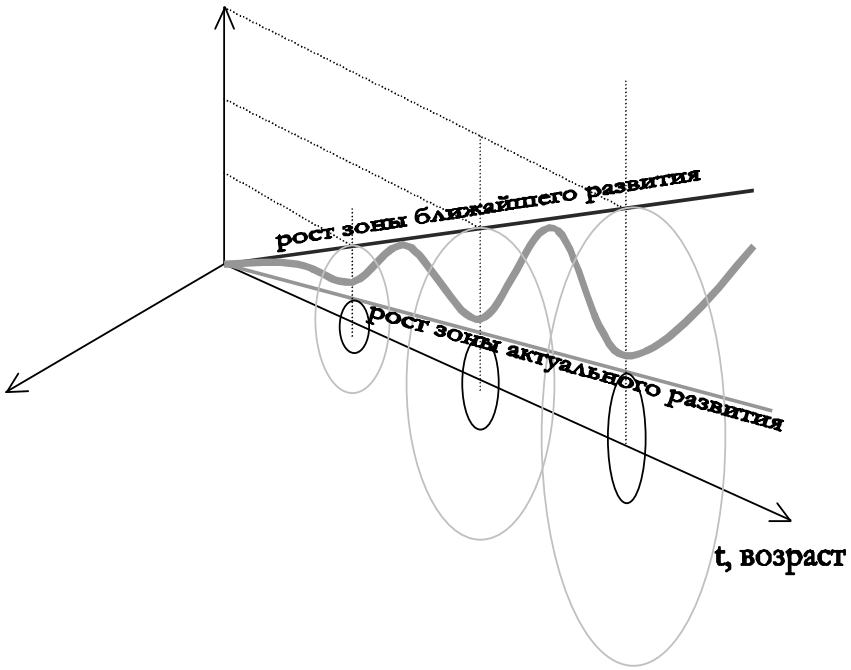
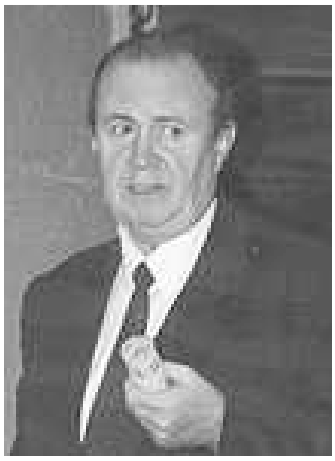


Рис. 80

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»[475].



Анатолий Михайлович Зимичев

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. Темп освоения навыка владения музыкальным инструментом вырос в несколько раз. Специалисты музыканты-народники, которые слушали этот коллектив отмечали, что за шесть-восемь месяцев занятий в оркестре ученики никогда не посещавшие музыкальную школы показывали навык ансамблевой (а тем более оркестровой) работы, соответствующий второму-третьему классу музыкальной школы.

[475] *Зимичев А.М.* Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace viučovacío procesu na vysokýh školáh a při výchově a vzdělávání dospělých. Sborník. I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. Praha: Didacta, 1986. P. 142.

Когда на втором году существования коллектива началась гастрольная и фестивальная жизнь коллектива, разновозрастная структура сыграла дополнительную положительную роль в обеспечении безопасности детей во время поездок и концертов. За каждым младшим всегда был закреплён старший лицеист, который нес ответственность за его передвижение и безопасность. Это снимало известное количество проблем и в поездах, и в автобусах, и в гостиницах, и в закулисных лабиринтах крупных концертных залов, где приходилось выступать коллективу.

Мы описали лишь некоторые дидактические возможности детских разновозрастных творческих коллективов. Вокальные коллективы имеют иные особенности. Разновозрастной фольклорный ансамбль имеет фактически неограниченные репертуарные возможности в постановке бытовых номеров аутентичного фольклора. Изостудия и студия народной вышивки позволяют в разновозрастной коллективной работе выполнять огромные по объёмам художественные работы, при этом опять таки резко возрастает темп овладения техническим навыком у младших, не говоря о том, что причастность начинающего художника к крупной монументальной работе, являющейся украшением лицея, делает его полноправным её соавтором.

Мы полагаем, что воспитательные и дидактические возможности разновозрастных детских коллективов ждут своего дополнительного исследования. Мы же знаем, как уходят дети из музыкальных школ после двух-трёх лет обучения. Значит что-то не так в этих методиках. Мы убеждены, что в традиционных школах искусств незаслуженно мало уделяют внимания разновозрастной коллективной организации образовательного процесса. Видимо, просто этому не учат в вузах культуры.

Мы попробовали это сделать в рамках сферы дополнительного образования сельского общеобразовательного педагогического лицея. У нас получилось.

2.13. Возрастная антиномия интеграции и дифферециации, или Как построить систему непрерывного образования природосообразно психологическому закону «полосатости жизни»?

И все-таки жизнь – это чудо.
А чудо – не запретишь.
Да здравствует амплитуда:
То падаешь, то летишь!
Виктор Боков

На всех педагогических факультетах детально изучают возрастную психологию и в подробностях разбирают известные варианты периодизации этапов развития человека на протяжении жизни. Всем хорошо известно, что лента жизни – это такая себе полосатая, как зебра, действительность, в которой с упрямым постоянством чередуются кризисы со стабильными периодами. На семинарских занятиях тысячи студентов примеряют на себя эту ленту, раздумывая о собственном пути полосатой жизни. Но когда приходит время занятий педагогической психологией, которая беспрерывно говорит о необходимости «учитывать психологические особенности», мы забываем о полосатой закономерности, которую надо не просто учитывать, а брать за основу педагогических конструкций, так как всё-таки закономерность – это закон, а особенность – исключение из него.

Наши раздумья – это попытка решить сложную проблему: как природосообразно фундаментальному психологическому закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу? При этом надо не человека за уши притягивать к педагогическим конструкциям, а конструкции прилаживать к естественной аксиоматике развития человека.

Сегодня, когда образование охватили модные процессы компетентизации, модернизации и менеджментизации, такие родные термины как «дифференциация» и «интеграция», которые ещё недавно казались мудрёными и пугающими, незаслуженно отошли на задний план. А между тем, видимо, рановато списывать на свалку педагогические диссертации, посвящённые этим важным понятиям. Сегодня, когда самое слабое место большинства концепций непрерывного образования – трудности переходов от одного этапа образования к следующему, исследования интегративных и дифференциальных процессов в образовании нам очень могут помочь. Несмотря на то, что сотни статей посвящены вопросам преемственности и плавного перехода детей из дошкольного

детства в школьное, из начальной школы в основную и т.д., вопрос психологической травматизации детей при переходе от одного этапа образования к следующему, увы, так и не решён. 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 новые педагогические словари, то с некоторым недоумением обнаруживаешь, что статьи по дифференциации в них есть, а статьи по интеграции в образовании отсутствуют. И это, видимо, вполне соответствует сегодняшнему состоянию дел в системе образования. Как точно заметил известный психолог 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.»[476]. Вместе с тем, ряд нововведений, связанных с модернизацией образовании, в частности, переход на профильное обучение, порождают нехватку учебного времени, заставляющую учителя объединять темы, укрупнять единицы знаний, одним словом *интегрировать* содержание образования, формы и методы обучения.

Дискуссия между сторонниками вариативности образования («дифференционисты») и сторонниками единых жёстких образовательных стандартов («интегральщики»), на наш взгляд, не утратила актуальности. 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 ***инте**грац**ия*** и ***дифф**еренциац**ия***) **образования**». Это понятие он 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 лично-

[476] *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти. Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 5.

сти»[477]. 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 интеллекта в онтогенезе. Для наглядности приведем таблицу классификации стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже[478].

Таблица 59

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. Репрезинтативный 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. Репрезинтативный 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

[477] Там же. С. 6.
[478] *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981. С. 57-58.

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно вполне современной классификацией Л.С. Выготского[479]:

Таблица 60

Возраст	Название кризиса или периода
0-2 мес.	Кризис новорождённости
2 мес. – 1 год	Младенчество
1 год	Кризис 1 года
1-3 года	Раннее детство
3 года	Кризис 3 лет
3-7 лет	Дошкольный возраст
7 лет	Кризис 7 лет
8-12 лет	Школьный возраст
13 лет	Кризис 13 лет
14-17 лет	Пубертатный возраст
17 лет	Кризис 17 лет

Продолжая начатое в 1980-х годах[480] 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 года[481] (см. гл. 1.1.2)

Из сопоставления таблиц периодизации личности В.И. Слободчикова и В.Ф. Моргуна (см. главу 1.2.3) отчётливо виден *процесс чередования критических и стабильных стадий развития человека.* Прежде чем сопоставить это чередование с пульсацией интедиффии, 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»[482]. 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

[479] *Выготский Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопр. психологии. 1972. № 2. С. 117.
[480] *Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981. 84 с.
[481] *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.
[482] *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 75.

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»[483].

Соответственно данному ряду Д.Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп[484]:

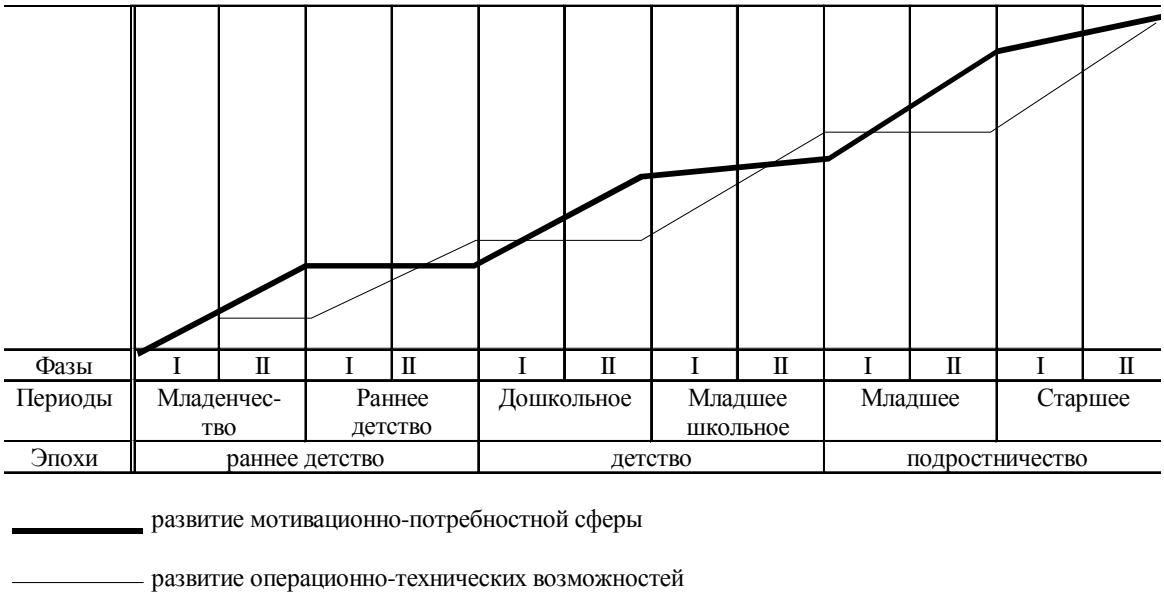


Рис. 81

Периодичность доминирования видов деятельности (по Д.Б. Эльконину)

На наш взгляд, это 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, её внутреннего мира. Кризис – это дисгармония, дискомфорт, нарушение цельности личности. А стало быть, на эту стадию внутренней несобранности, рассе-

[483] Там же.
[484] Там же. С. 76.

янности (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.* Полагаем, что это 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»[485].

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.

Таблица 61

Соответствие фаз интедиффии этапам непрерывного образования

Этап непрерывного образования	Фаза интедиффии	
Заключительные курсы высшей школы (магистратура)	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

[485] *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. С. 278.

Таблица 62

	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		
	Периоды детского развития (по Л.С. Выготскому)	кризис 3 лет	дошкольный возраст	кризис 7 лет	школьный возраст	кризис 13 лет	пубертатный возраст	кризис 17 лет	
	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
	Возрастные этапы развития личности (по В.Ф. Моргуну)	кризис раннего детства	дошкольное детство	кризис детства	отрочество	кризис отрочества	юность	кризис юности	молодость
Фазы интедиффии (по В.Ф.Моргуну)		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 дифференци-рованные 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, что 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, этот термин уверенно займёт своё место в психолого-педагогическом тезаурусе.

Что касается форм интеграции и дифференциации образования, то об этом следует писать отдельно и, видимо, очень подробно, а пока что отошлём читателя к замечательной статье В.Ф. Моргуна[486], которая и побудила нас написать эту странную главу.

А пока что хотелось бы напомнить учителям, родителям и вообще взрослым о том, что когда человек (а тем более ребёнок) находится в состоянии кризиса, попробуйте гармонизировать его жизнь, а не наслаивайте на кризис дополнительные конфликты. Это не полезно. Не делайте черную полосу еще более чёрной...

[486] *Моргун В.Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3-9.

Библиография

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

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

3. *Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V.* Obeleźja 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.

4. *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.

5. *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.

6. *Vestergaard T., Shroder K.* The language of Advertising. Oxford, New York. 1985.

7. *Winkel R.* Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprucnen und Spannungen in Erziehund und Schule. Düsseldorf, Schwann, 1988.

8. *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968.

9. *Азлецкая Е.Н.* Влияние личностных и социальных особенностей на формирование социально-психологической адаптации старшеклассников. Методы диагностики и региональные средние значения. Краснодар: Просвещение — Юг, 2001.

10. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л.А. Чешко. М.: Рус. яз., 1986.

11. *Алексий Второй,* патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии VI Международных рождественских образовательных чтений // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 19.

12. *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Дисс. … канд. пед. наук. Шуя, 2004.

13. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983.

14. *Аронова Е.Ю.* Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся средствами искусства. Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000.

15. *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.

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

17. *Бажин Е.В., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.

18. *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.

19. *Батербиев М.М.* Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат … канд. пед. наук. М., 2002

20. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. — Братск: Издательский дом «Братск», 2001.

21. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975.

22. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.

23. *Бедерханова В.П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50.

24. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.

25. *Бердяев Н.А.* Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165–171.

26. *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 43–271.

27. *Бердяев Н.А.* Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 266–284.

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

29. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989.

30. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

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

32. *Брагина Г.В.* Педагогическое мастерство. Метод. рек. Симферополь, 1994.

33. *Булгаков С.Н.* Благодатные заветы преп. Сергия русскому благословствованию // Путь (Париж). 1926. № 5. С. 13–14.

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

35. *Булгаков С.Н.* Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994.

36. *Булгаков С.Н.* Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993.

37. *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. 95–98.

38. *Вакуленко Ю.А., Добрынина В.В., Костицына К.В., Слюсар И.Я.* Развитие педагогических способностей в центре комплексного формирования личности детей и подростков // Обдаровані діти. Матеріали міжнародного семінару / За ред. В.Ф. Моргуна. Полтава, 1995. С. 111–112.

39. *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.

40. *Валькова В.* Знал ли Штирлиц о НЛП. Как с помощью карт выучить двоечников // Учит. газета. 2000. № 5. С. 18.

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

42. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.

43. *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991.

44. *Вербицкий А.А.* От абстрактного метода школы к контекстному обучению: психолого-педагогический аспект // Культура, образование, развитие индивида. М., 1990. С. 117-131.

45. *Видгоф В.М.* Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 92–96.

46. *Воропаев М.В.* Воспитательные системы в социальном институте образования. Монография. М.: OIMRU, 2000 (http://www.oim.ru).

47. *Выготский Л.С.* Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 2001.

48. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 16–45.

49. *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.

50. *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.

51. *Газман О.С.* Свобода // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 83–86.

52. *Гершова А.И.* Проектирование учебного материала на уроках математики // Уфимский лицей «Содружество». Инновационные школы — технологизация образования. Выпуск 7. Уфа: БИРО, 2001.

53. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.

54. *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.

55. *Глаголев С.С.* Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10.

56. *Гоголь Н.В.* Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Духовная проза. М.: Русск. кн., 1992. С. 35–278.

57. *Гузеев В., Остапенко А.* Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131-138.

58. *Гузеев В.В.* Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001.

59. *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь,1996.

60. *Гузеев В.В*. Преподавание: от теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009.

61. *Гузеев В.В.* Системные основания интегральной образовательной технологии. Автореферат … докт. пед. наук. М, 1999.

62. *Гузеев В.В.* Технологические парадигмы в мировом образовании // Химия в школе. 2003. № 6. С. 12–20.

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

64. *Дионисий Ареопагит, св.* Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 13–94.

65. Евангельское жительство. Восточное монашество и русские православные женские обители XIX — начала XX века / Сост. игумения Ольга (Соколова) с сестрами. Дунилово: Свято-Успенский женский монастырь, 2002.

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

67. *Занков Л.В.* Избр. пед. труды. М: Педагогика, 1990.

68. *Зенкин А.А.* Когнитивная компьютерная графика. М.: Наука, 1991.

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

70. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Издательство Свято-Владимирского Братства, 1993.

71. *Зимичев А.М.* Проектирование автоматизированных педагогических систем // Modernizace viučovacío procesu na vysokýh školáh a při výchově a vzdělávání dospělých. Sborník. I. Část / Red. Doc. Dr. M. Borák. Praha: Didacta, 1986. P. 142.

72. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 79. (http://www.voppsy.ru).

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

74. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm).

75. *Зинченко В.П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000.

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

77. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопр. психологии. 1996. № 5.

78. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.

79. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.

80. *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23–50.

81. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000.

82. *Зязюн І.А.* Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОІПОПП, 1997. С. 3–5.

83. *Иванов Вяч. И.* Наш язык // Из глубины. Сб. ст. о русской революции. М.: Новости, 1991. С. 157–166.

84. *Игнатов А.А.* Педагогические воззрения и практика духовного воспитания Святителя Феофана Затворника. Автореферат … канд. пед. наук. Курск, 2004.

85. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984.

86. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 145–155.

87. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

88. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

89. *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991.

90. *Ильин И. А.* Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 134–287.

91. *Ильин И.А.* Духовный смысл сказки // Ильин И.А. Одинокий художник. Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 229–241.

92. *Ильин И.А.* Когда же возродится великая русская поэзия // Ильин И.А. Одинокий художник. Статьи, речи, лекции. М.: Искусство, 1993. С. 217–228.

93. *Ильин И.А.* Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.

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

95. *Иоанн Златоуст, святитель.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987.

96. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001.

97. *Карелина З.Г.* Концентрированное обучение математике в основной школе / Под ред. В.С. Лукьяновой. Азовская: АЭСПК, 1997.

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

99. *Касатиков А.А.* Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореф. … канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

100. *Касатиков А.А.* Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. №. 5-6. С. 62-69.

101. *Касатиков А.А., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // *Шпаков А.Э., прот. Алексий Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В.* Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148–154.

102. *Касатиков А.А., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.

103. *Касатиков Алексий прот., Остапенко А.А.* Метки взросления и онтогенез человека // Вестник Московского государственного открытого университета. Ейский филиал. 2002. № 2. С. 38–41.

104. *Касатиков Алексий, прот.* 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.

105. *Клепко С.Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998.

106. *Клепко С.Ф.* Есе з філософії освіти. Луганськ: Осіріс, 1998.

107. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62–79.

108. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110–122.

109. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.

110. *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 44-49.

111. *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.

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

113. *Колодочка Т.Н.* Дидактические возможности фреймовой технологии // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 27–30.

114. *Колодочка Т.Н.* Фреймовое обучение как педагогическая технология. Автореферат … канд. пед. наук. Краснодар, 2004.

115. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

116. *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.

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

118. *Коростылёва Л.А.* Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылёвой. [Вып.1]. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 3–19.

119. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.

120. *Кривцова С.В.* и др. Подросток на перекрёстке эпох. М.: Генезис, 1997.

121. *Крылова Н.Б.* Индивидуализм // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 38–40.

122. *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002.

123. *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.

124. *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.

125. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М..: Высшая школа, 1989.

126. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М..: Высшая школа, 1990.

127. *Кураев Андрей, диак.* Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995.

128. *Кушнир А.М.* Зачем ребёнок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96–112.

129. *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.

130. *Кушнир А.М.* Принцип природосообразности как методологический базис технологизации образования // Технологизация образования – требование времен. М.: ФИРО, 2007. С. 97-109.

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

132. *Леонтьев К.Н.* Избранное. М.: Рарогъ, 1993.

133. *Лисейчиков О., Чошанов М.* Минимум занятий — максимум отдачи // Народное образование. 1990. № 8. С. 74–80.

134. *Лопатин В.В.* Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 9.

135. *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003.

136. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 95–260.

137. *Лукьянова В.С., Остапенко А.А.* Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. 1997. № 17. С. 5–8.

138. *Любченко А.В.* Социально-педагогическая поддержка школьников в ситуации острого горя. Дипломная работа. Шуя, 2004.

139. *Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С.* Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7. С. 233–239.

140. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003.

141. *Макмак Л.В.* Технология образования в сотворческой деятельности педагога и ученика. Диссерт. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001.

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

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

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

145. *Миронова М.Н.* Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 26–73.

146. *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.

147. *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.

148. *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.

149. *Моргун В.Ф.* Багатовимірність та цілісність менталітету особистості // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 5.

150. *Моргун В.Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3–9.

151. *Моргун В.Ф.* Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4 (14). С. 41–45.

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

153. *Моргун В.Ф.* Концепция многомерного развития личности и её приложения // Философская и социологическая мысль [Киев]. 1992. № 2. С. 27–40.

154. *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.

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

156. *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.

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

158. *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.

159. *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.

160. *Моргун В.Ф.* Монистическая концепция многомерного развития личности // Методологические проблемы оснований науки. Тезисы докладов IX Всесоюзного совещания по логике, методологи и философии науки / Под ред. Л.Б. Баженова, А.М. Кравченко. Киев: Наукова думка, 1986. С. 102–103.

161. *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.

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

163. *Моргун В.Ф.* Профессиональная ориентация будущих педагогов: полтавский вариант // Учитель, которого ждут / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Педагогика, 1988. С. 64–86.

164. *Моргун В.Ф.* Психолого-педагогические факторы развития и структура целостного мышления // *Ильченко В.Р., Гуз К.Ж.*. Образовательная модель

«Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2003. С. 25.

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

166. *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, 1995.

167. *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток. Уч. пособие. Полтава, 1995.

168. *Моргун В.Ф., Тітов І.Г.* Основи психологічної діагностики. Навч. пос. К.: Слово, 2009. С. 141.

169. *Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981.

170. *Мухина В.С.* Близнецы. М.: Народное образование, 1997.

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

172. *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12–22.

173. *Мухина В.С.* Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: Интел-Флай, 2007.

174. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999.

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

176. *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. Императорского университета, 1898.

177. *Нестеренко Н.А.* Социально-психологическая адаптация старшеклассников в условиях вариативного образования// Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодёжных групп в изменяющихся социально-экономических условиях: Сб. науч. тр. Курск, 2000.

178. *Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б.* Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: БРЭ, 1999. С. 110–118.

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

180. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юби-

лейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

181. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Внешкольное образование должна взять на себя церковь / Беседовал Л. Виноградов // http:// www.pravoslavie.ru.

182. *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.

183. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002.

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

185. *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.

186. *Ничипоров Борис, протоиерей.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (http://synerg.narod.ru/Bornich.htm).

187. *Ничипоров Борис, священник.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994.

188. *Обухова Л.Ф.* Зона ближайшего развития // Российская пед. энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. М.: БРЭ, 1993. С. 331.

189. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981.

190. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.

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

192. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.

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

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

195. *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. К.: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.

196. *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52–61.

197. *Остапенко А.А.* Анализ эффективности технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 183–190.

198. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

199. *Остапенко А.А.* И ещё раз о знаниях, умениях и навыках или Поможет ли этимология разрешить извечную дидактическую путаницу? // Школьные технологии. 2010. № 1. С. 183-184.

200. *Остапенко А.А.* Избранные педагогические эссе / Образовательная сеть «Найдал». Улан-Удэ, Сосново-Озёрское, 2010.

201. *Остапенко А.А.* Индивидуальность как философско-педагогический принцип // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 87–94.

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

203. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение как педагогическая технология. Дисс. … канд. пед. наук. Краснодар: КубГУ, 1998.

204. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Завуч. 1999. № 4. С. 84–118.

205. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. 1999. № 5. С. 116–154.

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

207. *Остапенко А.А.* Методический изюм // Пед. вестник Кубани. 1999. № 1. С. 28.

208. *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.

209. *Остапенко А.А.* Модель непрерывного образования, базирующаяся на образовательной технологии концентрированного обучения // Дистанцион-

ное и виртуальное обучение. Дайджест российской и зарубежной печати. 1999. № 6.

210. *Остапенко А.А.* Настоящесть событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Новые ценности образования. Вып. 1 (43). Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. М., 2010. С. 13-21.

211. *Остапенко А.А.* Непрерывность образования: Теоретические основания концепции развития непрерывного образования Кубани. Краснодар: Кубанский учебник, 2001.

212. *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

213. *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.

214. *Остапенко А.А.* Православная школа: принципы обучения и воспитания // Духовно-нравственное воспитание. 2003. № 5.

215. *Остапенко А.А.* Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159–167.

216. *Остапенко А.А.* Профильное обучение в старших классах малочисленной школы // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 95–98.

217. *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.

218. *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.

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

220. *Остапенко А.А.* Теоретические основания моделирования технологии концентрированного обучения // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 3–25.

221. *Остапенко А.А.* Храмовость и соборность как принципы организации школьного уклада // Духовно-нравственное воспитание. 2003. № 4. С. 12–16.

222. *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54.

223. *Остапенко А.А., Лукьянова В.С.* Азовский педагогический лицей: этапы становления и стратегия развития // Педагогический вестник Кубани. 2001. № 1. С. 6–9.

224. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации концепции профильного обучения в сельской школе // Сельская школа. 2003. № 4. С. 18–25.

225. *Остапенко А.А., Скопин А.Ю.* Пути реализации профильного обучения в сельской школе // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 39–49.

226. *Остапенко А.А., Терскова С.А.* «Погружение» в образ как природосообразная модель концентрированного обучения для начальной школы // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 116–118.

227. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Модель профильного обучения в малочисленной сельской школе // Сельская школа со всех сторон. 2003. № 2. С. 3.

228. *Остапенко А.А., Ткаченко Е.В.* Профильное обучение в малочисленной школе // Педагогический вестник Кубани. 2002. № 4. С. 32–34.

229. *Остапенко А.А., Шубин С.И.* Крупноблочные опоры: составление, типология, применение //Школьные технологии. 2000. № 3. С. 19–33.

230. *Остапенко А.А., Шувалов А.В.* Путь к полноте образования человека: от законничества через благодатность ко спасению. Краснодар: КМКОЦ, 2010.

231. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997.

232. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004.

233. *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992.

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

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

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

237. *Потебня А.А.* Полн. собр. трудов. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.

238. Придёт новая элита. Беседа *Александра Зиновьева* и Владимира Бондаренко // Завтра. 2002. № 44. С. 7.

239. *Прохорова Н.Г.* Концентрированное обучение русскому языку в основной школе / Под. ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2002.

240. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.

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

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

243. *Расторгуева Г. Н.* Эффективный способ ведения записей как средство повышения учебных возможностей учащихся // http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=104361

244. *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 192–207.

245. *Рибалка А.* В. Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. 2003. № 20(68).

246. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.

247. *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.

248. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1989.

249. *Санина С.П.* Возможности использования модельного метода и его разновидностей в обучении учащихся основной школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО: журн. теорет. и приклад. исследований. Екатеринбург, 2008. № 1 (49). С. 97-105.

250. *Санина С.П.* Модельный метод обучения как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования // Педагогические технологии. 2008. № 1. С. 46-55.

251. *Санина С.П.* Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореф. … канд. пед. наук. М., 2010.

252. *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973.

253. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

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

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

256. *Скулов П.В.* Слово учителя — особое, аудиовизуальное (словесно-образное) средство реализации принципа динамического баланса, действенное средство развития творческих способностей учащихся в системе познавательных и эмоционально-оценочных компонентов учебно-воспитательного процесса. // Матеріали міжнародної конференції «Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти». Херсон: Видавництво Херсонського державного педагогічного університету, 2002. С. 46–52.

257. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

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

259. *Слободчиков В.И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 3. С. 5–15.

260. *Слободчиков В.И.* О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 5–17.

261. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005.

262. *Слободчиков В.И.* Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 14–17.

263. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат … докт. психол. наук. М., 1994.

264. *Слободчиков В.И.* Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 86–89.

265. *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.

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

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

268. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.

269. *Соловьев В.С.* Соч. в 2 т. Т. I. М.: Мысль, 1990.

270. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990.

271. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954.

272. *Суворов А.В.* Мужество сознания (Э.В. Ильенков о тифлосурдопедагогике) // Вопр. философии. 1988. № 4. С. 68–75.

273. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.

274. *Сухотин А.К.* Наука и информация. М.: Политиздат, 1971.

275. Толерантность: объединяем усилия. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002.

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

277. *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.

278. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995.

279. *Трубецкой Е.Н.* «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Лит. учёба. 1990. № 2. С. 100–118.

280. *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.

281. *Трубецкой Н.С.* Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. М.: Наука, 1993. С. 36–47.

282. *Трубецкой С.Е.* Минувшее. М.: ДЭМ, 1991.

283. *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994.

284. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 107–125.

285. *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 53–64.

286. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001.

287. *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 71–83.

288. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология как тезаурус практической деятельности педагога // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 168–179.

289. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Страхи и фобии педагогов // Директор школы. 2005. № 1. С. 31–34.

290. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Типичные ошибки в применении педагогических методов // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 145–155.

291. *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.

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

293. *Ухтомский А.А.* Доминанта. Спб.: Питер, 2002.

294. *Ухтомский А.А.* Избр. труды. Л.: Наука, 1978.

295. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996.

296. *Ушинский К.Д.* Наука и искусство воспитания. М.: Образование и бизнес, 1994.

297. *Федотов Г.П.* Святые Древней Руси. М.: Моск. рабочий, 1990.

298. *Филимоненко Ю.* Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 44–60.

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

300. *Фирсов В.* Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2.

301. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.

302. *Флоренский П.А.* Детям моим. Воспоминанья прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. М.: Моск. рабочий, 1992.

303. *Флоренский П.А.* Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993.

304. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1994.

305. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000.

306. *Флоренский П.А.* Соч. в 4-х т. Т. 3 (2). М.: Мысль, 2000.

307. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990.

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

309. Франк С.Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия. М.: АСТ, 2007.

310. *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990.

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

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

313. *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).

314. *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.

315. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986.

316. *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 65–106.

317. *Хомяков А.С.* Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.

318. *Хомяков Д.А.* Православие, самодержавие, народность. Монреаль: Изд. Братства преп. Иова Почаевского, 1982.

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

320. *Хоружий С.С.* Миросозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 98–117.

321. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994.

322. *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.

323. *Цирульников А.М.* Ориентировка на местности // Сельская школа со всех строн. 2000. № 1. С. 4–5

324. *Цыганенко Г.П.* Этимологический словарь русского языка. Киев: Радянська школа, 1989.

325. *Чёрных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. М.: Рус. яз., 1993.

326. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

327. *Шаталов В.Ф.* За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбас, 1988.

328. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989.

329. *Шестун Евгений, протоиерей.* Православная школа. Самара: Самарский дом печати. 2004.

330. *Шестун Евгений, священник.* Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998.

331. *Шпет Г.Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989.

332. *Штейнберг В.Э.* «Семантические фракталы Штейнберга» для технологий обучения // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 204–210.

333. *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.

334. *Штейнберг В.Э.* Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002.

335. *Штейнберг В.Э.* Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. Известия Уральского центра РАО. 2001. № 4. С. 20.

336. *Штейнберг В.Э.* Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения. Диссерт. … докт. пед. наук. Екатеринбург, 2000.

337. *Штейнберг В.Э., Манько Н.Н.* Методологические основы инструментальной дидактики // Образование и наука. 2005. № 1. С. 8–23.

338. *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009.

339. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50-82.

340. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101.

341. *Эйзенштейн С.* Избр. произв. в 6 т. Т. 2. М.: Искусство, 1964.

342. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

343. *Эрдниев П.М.* Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1992.

344. *Эрдниев П.М.* Укрупнение знания как условие радостного учения // Нач. школа. 1999. № 11. С. 4–12.

345. *Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П.* Укрупнение дидактических единиц в математике. М.: Просвещение, 1986.

346. *Юсфин С.М.* Договор // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33–35.

347. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988.

348. *Якунин В.А.* Педагогическая психология. Учебн. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.

349. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

P.S.

Искренне благодарю членов своей семьи – жену Светлану Александровну и дочерей Надежду и Марину за то, что они создают возможность заниматься мне научной и исследовательской работой и всячески терпят мои отсутствия и отъезды.

Эта книга вряд ли бы состоялась, если бы не благожелательно-критичное отношение моего бессменного научного руководителя и консультанта, профессора Веры Петровны Бедерхановой. Стилистика этой книги была бы шероховатой и угловатой, если бы к этому тексту не приложила руку мой бессменный литературный редактор, кандидат философских наук Светлана Яковлевна Вишникина.

Отдельно хочу поблагодарить тех, кто были первыми придирчивыми читателями отдельных глав этой книги, и тех, с кем отдельные части этого труда обсуждались – профессора В.А. Якунина (СПб), первым поддержавшего идею и замысел этого исследования, академика АПН Украины И.А. Зязюна (Киев), профессора В.Ф. Моргуна (Полтава), академика РАО В.С. Мухину (Москва), профессора В.В. Гузеева (Москва), члена-корреспондента РАО В.И. Слободчикова (Москва), профессора, игумена Георгия (Шестуна) (Самара), А.В. Шувалова (Москва), протоиерея Алексия Касатикова (Краснодар), П.В. Скулова (Барнаул), профессора Т.А. Хагурова (Краснодар), профессора В.Э. Штейнберга (Уфа), профессора А.Ю. Скопина (Москва).

Особая благодарность главному редактору издательского дома «Народное образование» А.М. Кушниру за возможность публиковать в журналах издательства промежуточные результаты этого масштабного исследовательского проекта.

Координаты автора: *ost101@mail.ru*; *http://ost101.narod.ru*.

В книге представлен опыт создания теории и практики моделирования педагогической реальности, основанный на методологии антиномизма, позволяющей объединить фундаментальные знания научной педагогики с положениями христианской догматики. Среди материалов есть и сугубо теоретические размышления, и абсолютно практические технологические решения. Теоретические главы книги могут быть интересны, в первую очередь, учёным, аспирантам и соискателям, а практические разработки — преподавателям, учителям и руководителям образовательных учреждений.

Андрей Остапенко
Профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов при Московской духовной академии, доктор педагогических наук, главный редактор журнала "Педагогическая техника". Автор более 320 публикаций по педагогике и психологии.

9 783843 300872 978-3-8433-0087-2