

ОЧЕВИДНАЯ ПЕДАГОГИКА

Модульная наглядность в преподавании вузовского курса



Андрей Александрович Остапенко

Доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов Московской духовной академии, учитель физики Азовской гимназии Краснодарского края. Автор более 450 публикаций по педагогике и психологии.

«Народное образование» 2013



А.А. Остапенко ОЧЕВИДНАЯ ПЕДАГОГИКА



А.А. Остапенко

Модульная наглядность в преподавании вузовского курса

ОЧЕВИДНАЯ ПЕДАГОГИКА

А.А. Остапенко

ОЧЕВИДНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Модульная наглядность
в преподавании вузовского курса**

**Москва
Народное образование
2013**

ББК 74.4
О-76

Рецензенты:

В.Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор.

Б.М. Целковников, доктор педагогических наук, профессор.

Остапенко А.А.

0-76 Очевидная педагогика. Модульная наглядность в преподавании вузовского курса. М.: Народное образование, 2013. 128 с.

ISBN 978-5-87953-333-0

В книге представлен многолетний опыт создания модульной и крупномодульной наглядности в преподавании авторского курса общей педагогики как в классическом университете, так и в духовной семинарии и академии. Книга может быть полезна преподавателям педагогики, аспирантам, магистрантам и специалистам, занимающимся разработкой наглядности в профессиональном образовании.

ISBN 978-5-87953-333-0

ББК 74.4

© Остапенко А.А., 2013
© Народное образование, 2013

Оглавление

От автора 5

Глава первая. Крупномодульная опора по теме «Явная и неявная педагогическая реальность» как «карта» педагогики 7

1.1. Педагогические системы и их компоненты как явная педагогическая реальность (в соавторстве с Д.С. Ткач). 7

1.2. Неявная педагогическая реальность 16

Глава вторая. Логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика, цели и тактики образования» как мировоззренческая «роза ветров» (в соавторстве с Т.А. Хагуровым) 21

2.1. Антропологическая аксиоматика педагогики 24

2.2. Круг первый (антропологическая данность, A_1) и второй (векторы воспитательных тактик) 27

2.3. Круг третий (антропологический идеал или антропологическая норма, A_2) и четвёртый (уклад) 30

2.4. Первая диагональ (D_1): «равенство/неравенство», «религиозное/светское» 39

2.5. Вторая диагональ (D_2): «быть/иметь», «доминанта на другого / доминанта на себя» 44

2.6. Антропологическая «роза ветров» 47

Глава третья. Таблично-матричная опора «Полнота содержания образования человека» (в соавторстве с А.В. Шуваловым) 49

3.1. Общий вид «лестницы» восхождения к образу 49

3.2. Законнические (нормированные) уровни образовательных целей 52

3.3. Благодатные (ненормированные) уровни образовательных целей 55

Глава четвёртая. Полный системный классификатор методов образования: матрицы и логико-смысловые модели (в соавторстве с В.В. Гузеевым) 63

4.0. Классификационное основание (признак) и состояние проблемы. 65

4.1. Базовые методы образовательной деятельности 67

4.2. Модельные методы образовательной деятельности 69

4.3. Игровые методы образовательной деятельности 72

4.4. Контекстные методы образовательной деятельности 75



4.5-6. Внешний классификатор методов образования. Традиционные и инновационные, явные и неявные методы образовательной деятельности	77
4.7-8. Внутренний классификатор методов образования. Рамочные и свободные, импровизационные и сценарные методы.	80
4.9. Пассивные, полуактивные и активные методы.	82
4.10. Полный системный классификатор методов образования	83
Глава пятая. Граф-схемы и таблицы «Педагогическое мастерство учителя: состав и структура»	86
5.1. Явные (эксплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура	87
5.2. Неявные (скрытые, имплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура	92
5.3. Полная структура педагогического мастерства педагога	95
Глава шестая. Структура предметно-пространственной образовательной среды.	97
6.1. Общая структура предметно-пространственной среды.	97
6.2. Структура предметно-пространственной среды вуза или школы.	101
6.3. Структура персонализированных мест школьника	106
Глава седьмая. Структура и виды педагогического уклада	108
7.1. Понятие педагогического уклада	108
7.2. Типы педагогических укладов.	110
Заключение. Окончательная «карта» педагогики	117
Библиография	121

От автора

Несмотря на декларируемое со стороны государства внимание к профессиональному педагогическому образованию, роль и место педагогических дисциплин в вузах (особенно в классических университетах) становится всё скромнее, как и престиж педагогических профессий. Объёмы учебных часов, отводимые на педагогику, всё время сокращаются. Это приводит к необходимости интенсифицировать процесс преподавания педагогики: за уменьшившееся время необходимо освоить прежние объёмы содержания. Без современных технологий интенсификации образовательного процесса тут никак не обойтись. Самый простой и понятный путь интенсификации — это модульно-блочный подход к планированию учебного содержания и учебного времени. Под *модульностью* мы понимаем процесс планирования и представления *учебного содержания* крупными порциями (модулями), обладающими высокой степенью внутренней системности (наличие внутренних связей). Под *блочностью* мы понимаем процесс планирования *учебного времени* крупными порциями (блоками), предполагающими концентрированное учебное расписание. К модульно-блочным технологиям в первую очередь относятся технологии концентрированного, конвейерного, циклового, фреймового обучения, которые достаточно подробно описаны в методической литературе. Эффективность применения этих технологий во многом обусловлена наличием модульной и крупномодульной наглядности, которая для преподавания педагогики практически не создана. Это обусловлено, с одной стороны, отсутствием единых подходов к определению структуры и состава содержания курса (нет определённости даже в предмете педагогики) и, с другой стороны, низким уровнем системности педагогики как учебной дисциплины. Ситуация усугубляется отсутствием системных учебников. В существующих же пособиях из одного в другое кочует старая трёхчастная структура курса (дидактика, теория и методика воспитания, теория и методика управления школой или школоведение), которая не вполне соответствует современному состоянию педагогической науки.

В основу создания модульной графической наглядности положена подробно разработанная нами техника графического сгущения учебной информации¹.

Подобно таблице Менделеева (крупномодульная таблично-матричная опора), которая служит «картой» химии, мы ставим своей задачей разработать крупномодульную «карту» педагогики, в которой каждая её ячейка (сегмент, слот) могла бы разворачиваться в самостоятельный, имеющий свою собственную модульную графическую наглядность, модуль (раздел, параграф).

Таким образом, *цель* этой книги — представить разработанный нами комплект крупномодульной (общая «карта» педагогики) и модульной (опоры по отдельным разделам) наглядности, позволяющий интенсифицировать (сократить учебное время, повысить системность) процесс изучения курса вузовской педагогики, а заодно и представить авторский подход к структурированию курса педагогики.

Каждая модульная опора будет представлена краткой историей её создания (это важно для тех, кто сам разрабатывает подобные средства), описанием типа опоры и кратким методическим комментарием. Изложение теории педагогики в тексте будет минимизировано (но обеспечено обильными ссылками), а подробно будет разобрана суть и структура графической наглядности.

Автор выражает благодарность издательскому дому «Народное образование», предоставившему возможность опубликовать эту книгу в виде цикла статей в журнале «Образовательные технологии», и соавторам отдельных глав — доктору педагогических наук В.В. Гузеву, кандидату психологических наук А.В. Шувалову, доктору социологических наук Т.А. Хагурову, кандидату педагогических наук Д.С. Ткач, а также учителю лицея № 4 г. Краснодара С.А. Гавриленко за помощь в компьютерной подготовке иллюстраций.

¹ Грушевский С.П., Остапенко А.А. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании. Монография. Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 2012. 188 с.

Глава первая

Крупномодульная опора по теме «Явная и неявная педагогическая реальность» как «карта» педагогики

Поскольку устоявшегося понимания предмета педагогики пока нет, мы считаем возможным положить в основу авторское понимание предмета и структуры педагогики, изложенные в разработанной ранее теории моделирования педагогической реальности².

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, охватывающих всё многообразие изучаемых педагогией предметов, процессов, явлений, систем и т.д., как уже исследованных и описанных, так и ещё не открытых и не изобретённых. Именно это понятие мы считаем предметом педагогики, поэтому «карту» педагогики разумно назвать «Явная и неявная педагогическая реальность».

В основу содержательной структуры курса педагогики (а соответственно и её «карты») положены две хорошо известные теории: теория педагогической системы Н.В. Кузьминой и теория исторически обусловленных реальностей, влияющих на становление человека, В.С. Мухиной. Соответственно они и легли в основу структуры явной и неявной педагогической реальности.

1.1. Педагогические системы и их компоненты как явная педагогическая реальность

Преподаватели часто, объясняя теорию педсистемы Н.В. Кузьминой, используют ею же когда-то³ придуманную пятивершинную граф-схему (рис. 1).

² *Остапенко А.* Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования многомерных педагогических теорий и систем. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. 308 с.

³ *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.

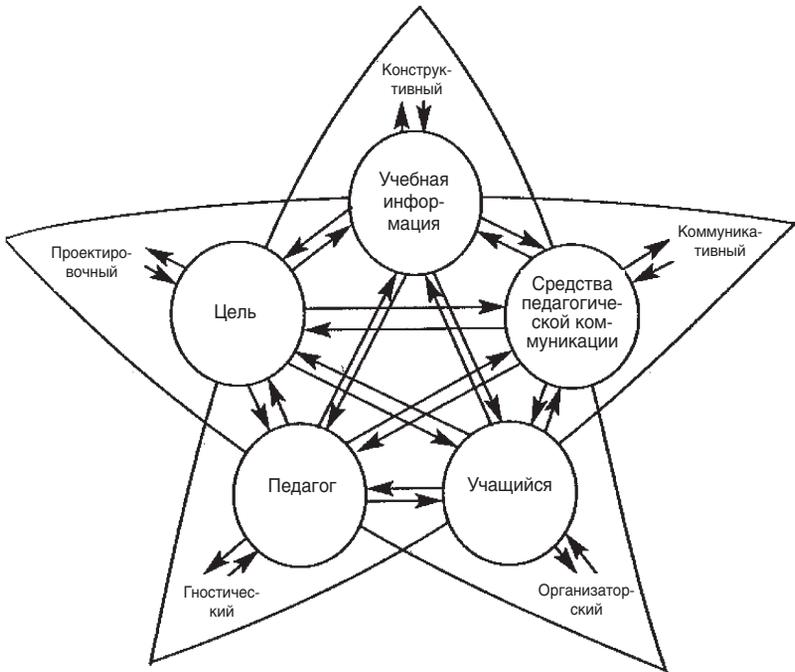


Рис. 1. Пятикомпонентная граф-схема «Педагогическая система и её компоненты» (по Н.В. Кузьминой)

С момента её опубликования (1980) теория педсистемы была серьёзно дополнена новыми важными компонентами, но пятиконечная (может в силу пятиконечности) педагогическая звёздочка продолжала кочевать из статьи в статью, из учебника в учебник.

Мы сочли возможным, сохранив графический подход, дополнить граф-схему новыми компонентами и поставить во главу схемы цель как доминантный компонент системы. Графическая опора обрела новый вид (рис. 2).



Нина Васильевна Кузьмина

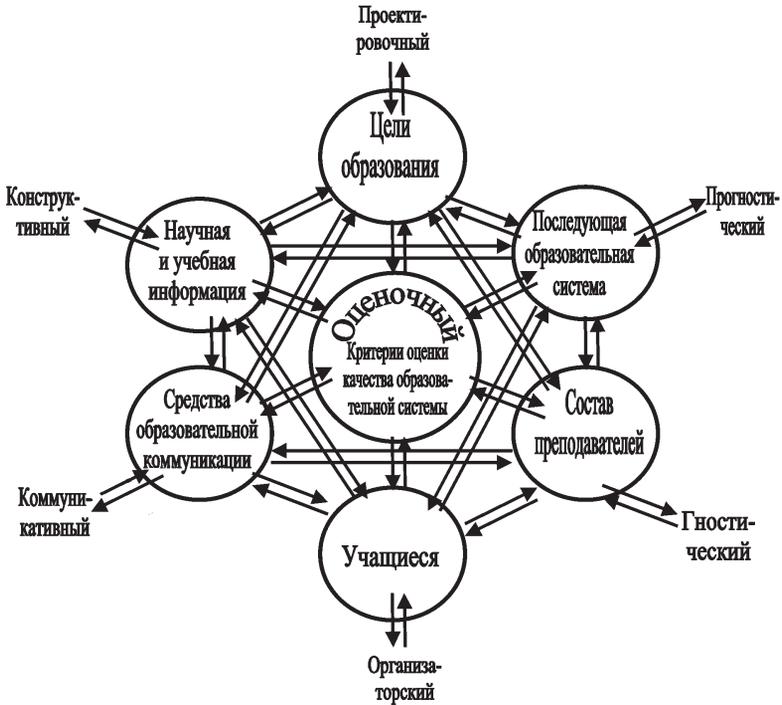


Рис. 2. Семикомпонентная граф-схема «Педагогическая система и её компоненты»

Чтобы избежать ассоциаций с оккультными знаками (пентаграммы, гексаграммы и пр.) и подчеркнуть доминантность целевого компонента, мы впоследствии изменили начертание этой граф-схемы (рис. 3), убрав из неё компонент «последующая образовательная система» (т.к. не может быть частью системы другая подобная система).

В качестве развития теории педагогической системы Н.В. Кузьминой в 2006 году А.А. Касатиков предложил доминантно-контекстный подход⁴. Опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педа-

⁴ 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. Автореф. ... 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.

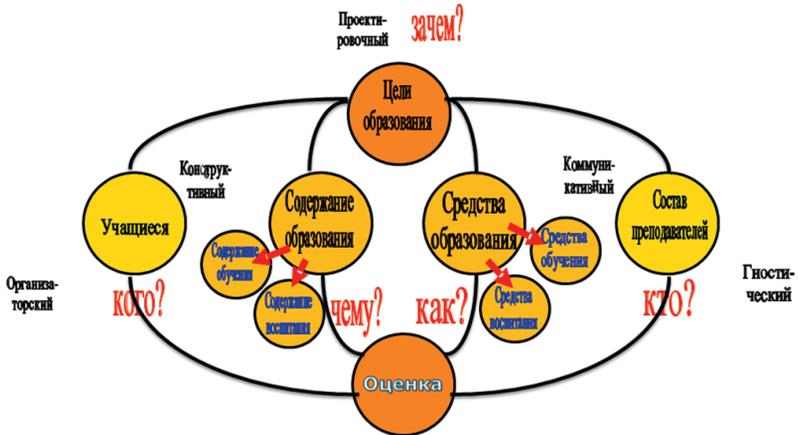


Рис. 3. Шестикомпонентная граф-схема «Педагогическая система и её компоненты»

гогической системы он разделил на *доминанту* (как системообразующий элемент) и *периферию*. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит, и вся полнота информации системы. 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 не что 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 запретного⁵, заповедного, то по определению

⁵ О педагогической роли запретов мы подробно писали в статье, впервые опубликованной нами в Сербии: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudarnosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš: SVEN, 2004. S. 7–12; Kasatikov Алексей 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.

он не может быть системой. Таким образом, компонентами любой системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта*, *периферия*, *контекст*, *иерархия*, *традиция* и *граница*. Перенесём это положение на модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 2) и получим новую наглядную граф-схему (рис. 4).

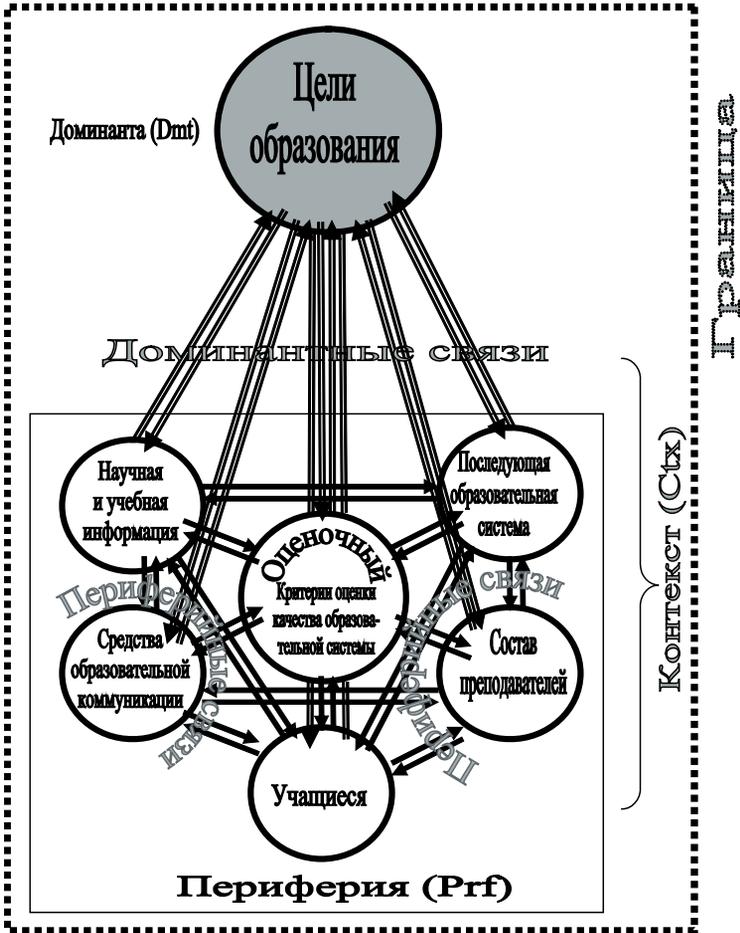


Рис. 4. Семикомпонентная граф-схема «Педагогическая система и её компоненты», выполненная на основе доминантно-контекстного подхода (А.А. Касатиков)

Мы столь подробно показываем всю последовательность изменений графического представления, потому что считаем важным проследить ход мысли преподавателя как методиста и создателя наглядности. Алгоритмизовать этот творческий путь почти невозможно, его надо многократно прочувствовать через пробы и ошибки. С другой стороны, многообразие графических представлений даёт возможность преподавателю выбрать «свой» вариант подачи или скомпилировать новый.

Иным принципиально новым развитием теории педагогических систем стала предложенная в 2007 году Д.С. Ткач идея сопряжённых педагогических систем⁶. Её суть состоит в следующем. Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. Подсистему А, учеников⁷ (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б, назовём *подсистемой низшей ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются либо тремя компонентами, либо четырьмя.

Для графического представления тройного сопряжения оказалась продуктивной пятикомпонентная граф-схема Н.В. Кузьминой (см. рис. 1), которая и легла в основу новой граф-схемы (рис. 5).

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее выступают в роли учителей практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих своё мастерство. Таким образом, учитель-практикант — это двоякая роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы низшей ступени тоже может быть в двоякой сопрягающей систему роли — просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

⁶ Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5; Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.

⁷ Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

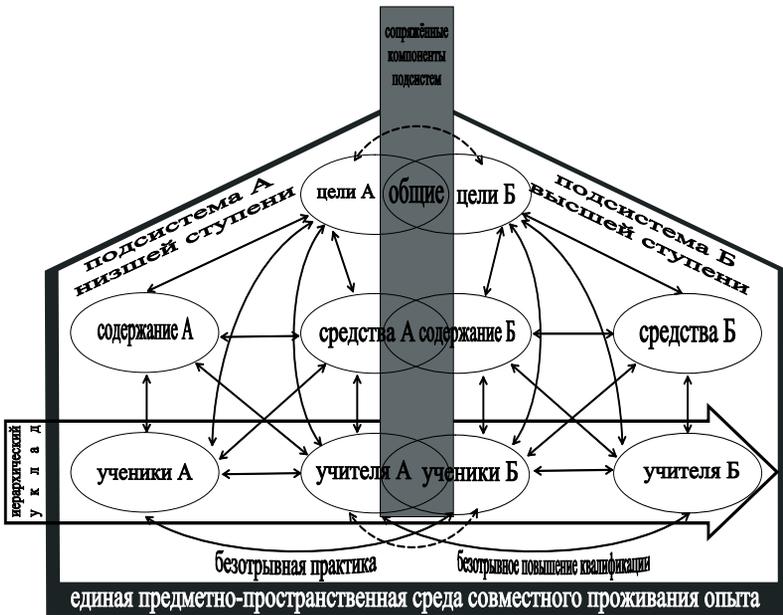


Рис. 5. Многокомпонентная граф-схема «Сопряжённые педагогические системы с тремя сопряжениями»

Второе сопряжение. Для того, чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования — это «формирование всесторонне развитой гармо-

ничной личности», цель религиозного православного образования — это «восстановление человека по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Осенью 2012 года Н.Н. Пояркова, ознакомившаяся с предложенной схемой, предложила дополнить структуру сопряжённой педагогической системы, включив в неё оценочный компонент, в результате чего, наша сопряжённая образовательная система приобрела четвёртое сопряжение и образ «глобуса» (рис.6).

Четвёртое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Именно такое представление сопряжённой педагогической системы, на наш взгляд, позволяет наиболее ярко увидеть полноту и целостность не только линии сопряжения компонентов подсистем, но и установить межсистемные связи. Культурно-образовательное пространство внутри сопряжённой образовательной системы значительно богаче, чем в массовой классической педагогической системе. Обогащение обеспечивается за счёт включения участников педагогического процесса в многоуровневые, ролевые межсистемные отношения, создающие особый иерархический уклад, основанный на принципах заботы и даяния.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряжённой образовательной системы — это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) — главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно это, на наш взгляд, стало главным фактором исчезновения педагогических комплексов. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит, потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) — ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Кроме трёх перечисленных сопряжений, такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Други-

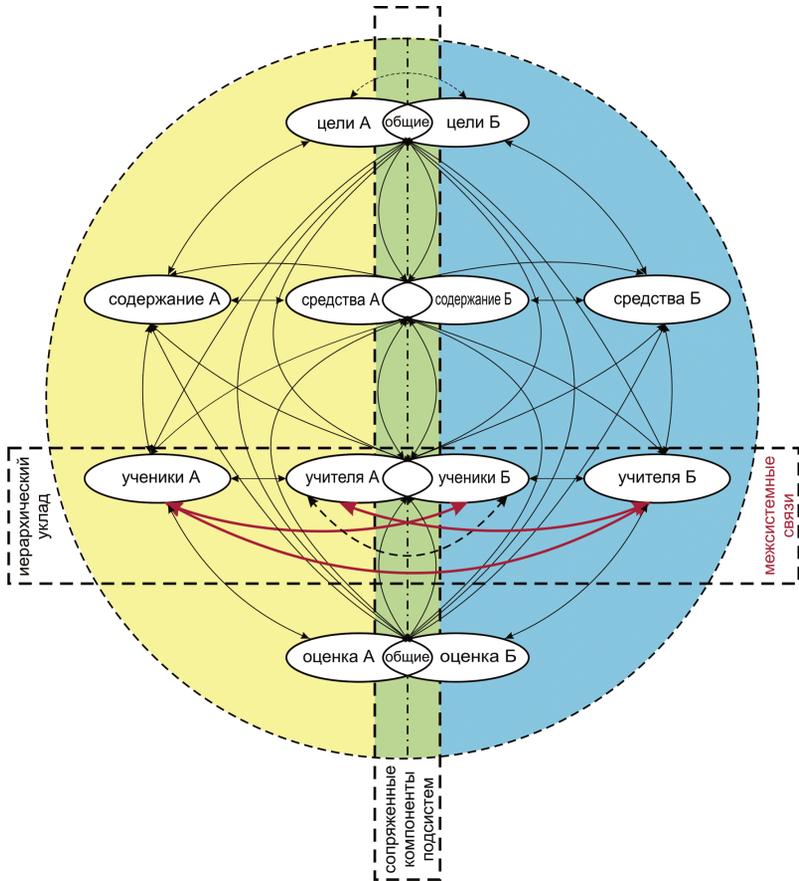


Рис. 6. Многокомпонентная граф-схема «Сопряжённые педагогические системы с четырьмя сопряжениями»

ми словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Определение. Таким образом, *сопряжённой* называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств нижней подсистемы с содержанием высшей и 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в нижней в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.

Теоретическое обоснование понятие «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов создают новое проблемное пространство в педагогике.

Все компоненты любой педагогической системы всегда заданы явно и известны, поэтому эту часть педагогической реальности мы назвали **явной**.

1.2. Неявная педагогическая реальность

В основу неявной педагогической реальности положена общеизвестная модель исторически обусловленных реальностей существования человека 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»⁸. Или, как пишет она в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом:



Валерия Сергеевна
Мухина

⁸ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

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»⁹.

Графически это можно представить в виде простой граф-схемы (рис. 7).



Рис. 7. Граф-схема «Исторически обусловленные реальности существования человека» (по В.С. Мухиной)

Для детализации структуры исторически обусловленных реальностей существования человека воспользуемся идеей логико-смысловой модели В.Э. Штейнберга, причём используем координатно-матричный каркас опорно-узловой типа и получим полную схему (рис. 8). Структура компонентов во всей её полноте становится предельно наглядной.

Далее несложная визуализация предполагает совмещение двух теорий: теории Н.В. Кузьминой в её доминантно-контекстном представлении (рис. 4) и теории В.С. Мухиной (рис. 7). Это возможно по причине того, что так же как на становление отдельно взятого человека влияют указанные В.С. Мухиной миры, так и на любую педагогическую систему (ибо она не может быть без людей, она гуманитарна) влияют эти же

⁹ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

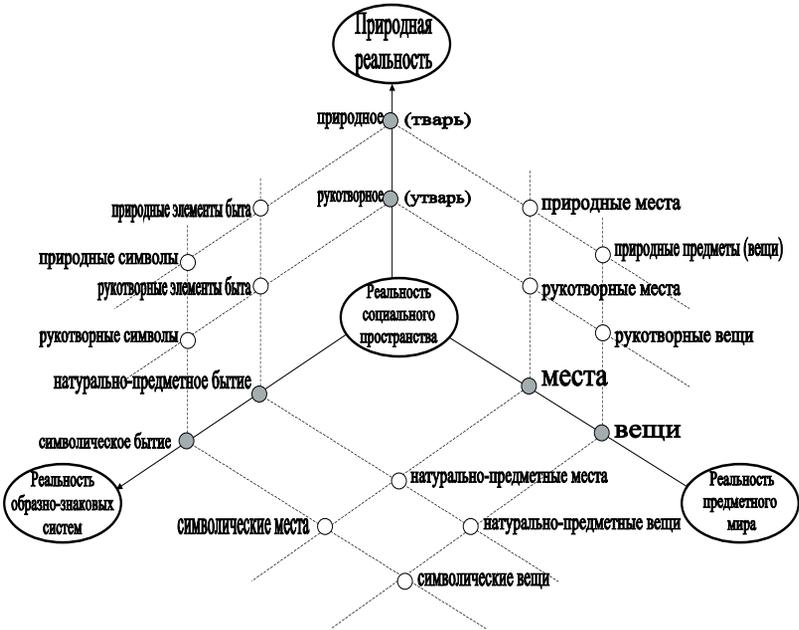


Рис. 8. Координатно-матричная логико-смысловая модель
 «Исторически обусловленные реальности существования человека»
 (по В.С. Мухиной)

миры. И мы получаем новую наглядную схему, в которой совмещены явная и неявная педагогические реальности (рис. 9).

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 мира («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.

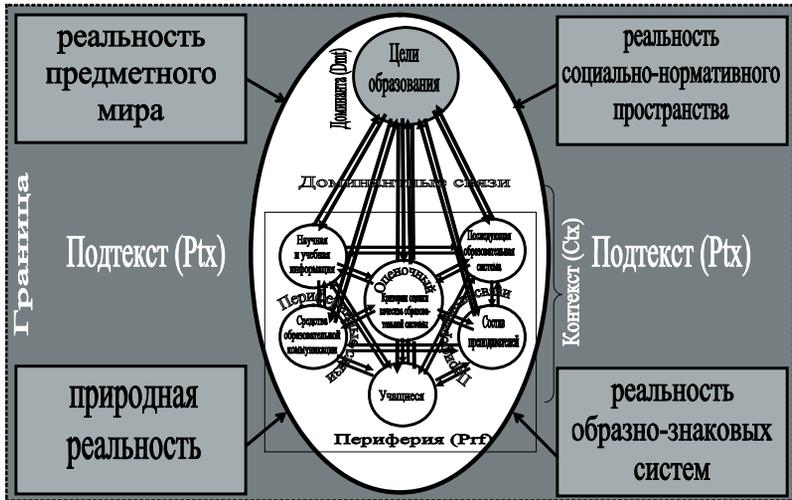


Рис. 9. Комбинированная модульная опора
«Структура педагогической реальности»

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 символично-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.

Графически это резонно представить в виде комбинированной модульной опоры, сочетающей в себе несколько граф-схем (рис. 10).

Рисунок 10 и представляет собой «карту» педагогики как учебной дисциплины, каждый «материк» которой составляет содержание отдельных разделов курса. Графически наглядно каждый раздел мы и представим в последующих главах.

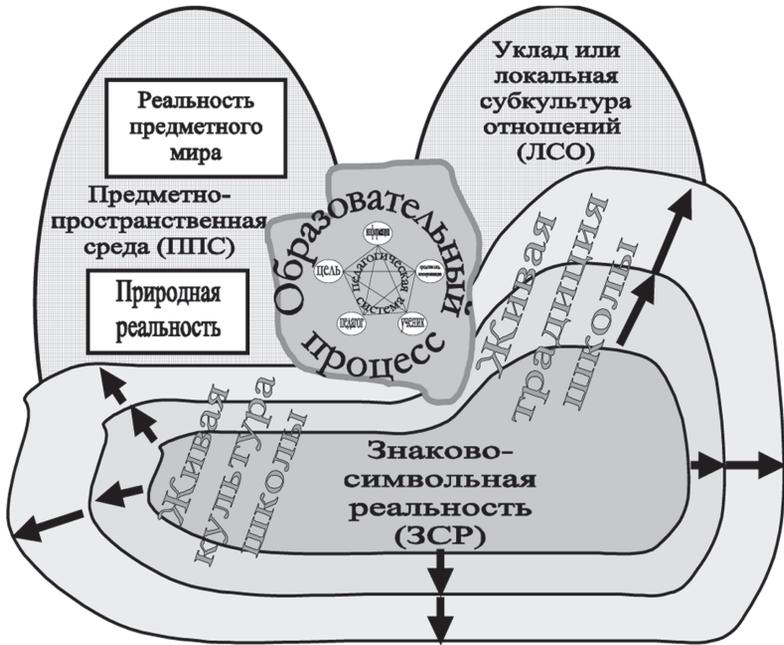


Рис. 10. Комбинированная модульная опора
«Структура педагогической реальности»

Совершенно очевидно, что подобную графическую наглядность легко представить в виде компьютерных презентаций с элементами анимации.

Глава вторая

Логико-смысловая модель

«Антропологическая аксиоматика, цели и тактики образования» как мировоззренческая «роза ветров»¹⁰



Валерий
Эмануилович
Штейнберг

Если первую крупную тему вузовской педагогики, связанную с пониманием явной (педсистема) и неявной (скрытые факторы) реальности, удобно было представить в виде граф-схем, то вторая тема удобно ложится в форму логико-смысловой модели. По В.Э. Штейнбергу, *логико-смысловые модели (ЛСМ)* «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности»¹¹. Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет наиболее распространённые в природе, математике и информатике её структуры. Таковыми, по его мнению, являются «соллярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

Общий вид моделей показан на рис. 11¹².

Сочетание этих двух моделей позволяет создать достаточно универсальный координатно-матричный каркас опорно-узлового типа. Он имеет следующий общий вид¹³ дидактических многомерных инструментов (ДМИ):

Со своей стороны добавим, что количество данных оснований может быть разным, а соответственно и дидактические структуры могут быть

¹⁰ Глава написана в соавторстве с Т.А. Хагуровым.

¹¹ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование // Школьные технологии. 2002. С. 22.

¹² Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 14–15.

¹³ Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002. С. 96.

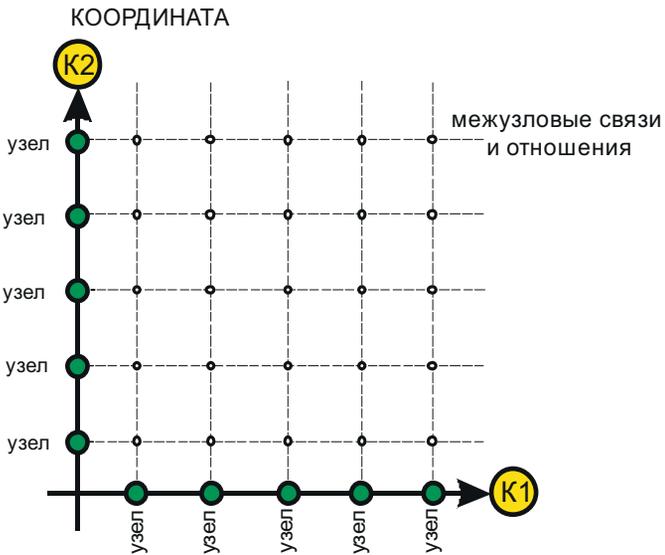
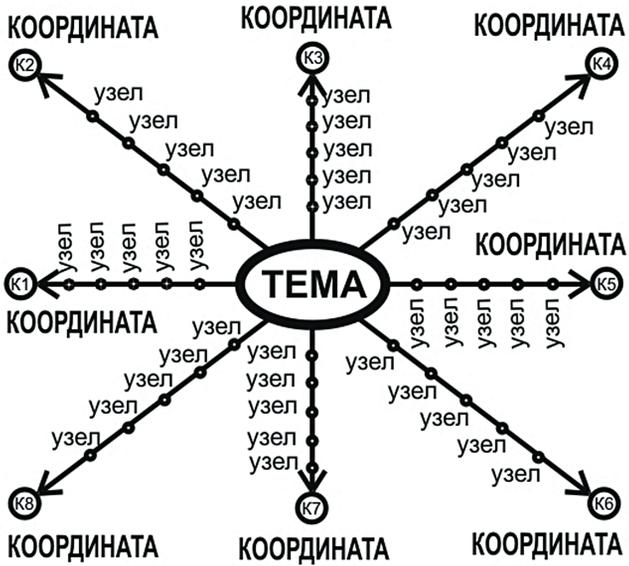


Рис. 11. Структура логико-смысловых моделей (по В.Э. Штейнбергу)

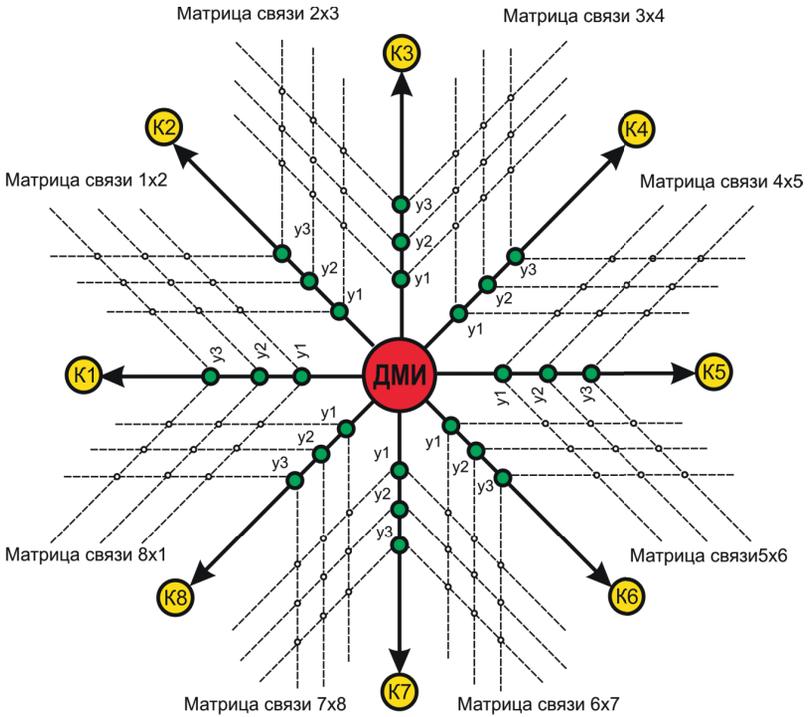


Рис. 12. Структура координатно-матричного каркаса опорно-узловой типа (по В.Э. Штейнбергу)

одномерными (линейными), двумерными (таблично-матричными) или многомерными. В нашем случае графическая логико-смысловая модель четырёхмерна, что обусловлено числом крайних антропологических аксиоматик.

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. Поэтому и учёному-математику, и учёному-педагогу, прежде чем доказы-

вать теоремы и строить теории, необходимо указывать аксиоматику, в которой происходят эти построения, иначе получается либо нечестно, либо непонятно.

2.1. Антропологическая аксиоматика педагогики

Образовательные цели, образовательные средства и образовательная политика принципиально зависят от доминирующего в обществе мировоззрения, от довлеющей идеологии. Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос «Что есть человек?». Поскольку психологическая и педагогическая науки по своей сути науки человековедческие, то аксиоматика этих наук неизбежно находится в области антропологической. А для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики будет разной. А значит, нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии, а всегда были и есть разные педагогики и психологии.

Выстраивание зданий психолого-педагогической науки и образовательной практики зависит от следующих аксиоматических оснований: а) *аксиомы об изначальной природе человека* вообще и *ребёнка* в частности; б) *аксиомы образовательного идеала человека* как предполагаемого результата (а стало быть, цели); в) *аксиомы о норме человеческих отношений* (социальном идеале).

Аксиома об изначальной природе человека (A_1) определяет педагогическую тактику. Если человек — это *tabula rasa*, то уместна тактика формирования. Если человек — это повреждённый Образ Бога, то целесообразна тактика восстановления повреждённости. Если человек — это скверное, неудачное творение, то его надо сдерживать ежовыми рукавицами юридика. А согласитесь, что это разные тактики и разные педагогики. И именно *аксиоматика об изначальной природе человека* или *антропологическая данность* определяет психолого-педагогическую тактику воспитания человека.

Аксиома образовательного идеала (A_2) человека определяет вектор и конечную цель педагогической стратегии. Если первая аксиома определяет, **как** создавать (или формировать, или удерживать) человека, то вторая — **куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**.

Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют цели образования для разных мировоззренческих позиций. Или, по сути, они опреде-

ляют *антропологическую норму* или *антропологический идеал* и оптимальный путь к ним.

Третья **аксиома** (A_3) определяет **социальный идеал** или **образ нормальности человеческих отношений**. В разных обществах этот образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и лояльность к ненависти, презрению и надзору.

Теперь, когда все необходимые основания для построения графической схемы заданы, можно приступать к непростой аналитике, балансируя на стыке психологии, педагогики, богословия и социальных наук. Надеемся, что это у нас получится.

При этом мы даём себе отчёт в том, что эта аналитика неизбежно будет упрощать и схематизировать многомерную антропологическую и социальную реальность. Мы идём на это сознательно, чтобы выкристаллизовать антропологические крайности, на основании которых будет проще анализировать многомерную социальную и образовательную реальности.

Начнём с первой аксиомы, определяющей *антропологическую данность*. Вариативность этой аксиомы задаст мировоззренческие оси-векторы. Их четыре. Представим нашу графическую логико-смысловую модель (рис. 13), которая поможет нам выстроить всю логику рассуждений. На первом этапе эта модель представлена только в координатном виде. В итоге же она обретёт координатно-матричный вид. Дальнейший текст будет выстроен в виде мысленной «экскурсии» по предложенной «карте» педагогической антропологии.

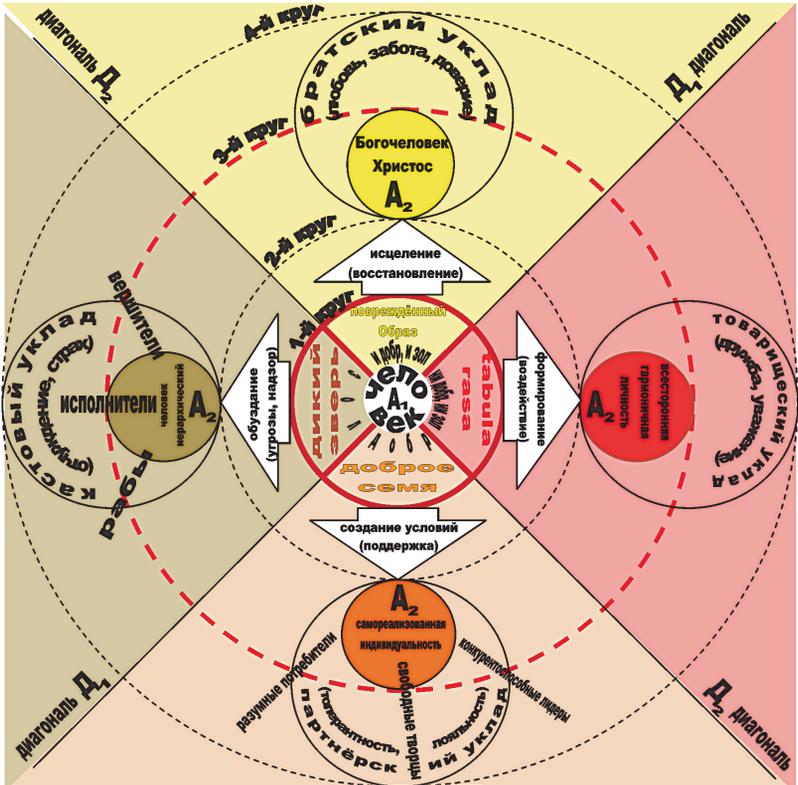


Рис. 13. Координатная логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

2.2. Круг первый (антропологическая данность, A_1) и второй (векторы воспитательных тактик)

В зависимости от того, какой мы видим изначальную природу человека вообще (и ребёнка в частности), в зависимости от того, как мы отвечаем на вопрос «Какова природа человека?», мы становимся представителями того или иного мировоззрения. А формально крайних ответов на этот вопрос четыре:

- человек ни добр, ни зол;
- человек добр;
- человек и добр, и зол;
- человек зол.

Эти четыре ответа задают четыре взаимоисключающих мировоззренческих вектора, обуславливающих стратегическую установку воспитания.

Если человек ни добр, ни зол, ни хорош, ни плох, его надо **формировать**.

Если человек только добр и хорош, то в нём надо всячески **поддерживать** это доброе и хорошее.

Если человек и добр, и зол, и хорош, и плох, в нём злое и плохое как повреждённость необходимо **восстанавливать** до доброго и хорошего.

Если человек только зол и плох, то в нём надо **сдерживать** и обуздывать это злое и плохое.

Формировать, поддерживать, восстанавливать, сдерживать — согласитесь, что это взаимосключающие, разнонаправленные, разновекторные педагогические тактики. И каждая из этих тактик принадлежит определёльному типу мировоззрения. Найдём для каждого вида *антропологической данности* свою *базовую метафору*¹⁴ и впишем её в первый круг нашей графической схемы (рис. 13).

Первая базовая метафора (правый сектор первого круга) очевидна и известна. Если человек *ни добр, ни зол*, то он «*tabula rasa*», «чистый

¹⁴ Вслед за С.Е. Кургиняном под поиском базовой метафоры мы понимаем «важный этап любой исследовательской работы. <...> Затем надо развить метафору, превратить её в концепцию, построить теорию, создать модели и получить искомое» (Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38).

лист», «чистая доска». Этот фразеологизм впервые использовал Аристотель для обозначения ребёнка, появляющегося на свет с «чистым» сознанием. Позже, в XVII веке, в том же смысле, начиная с «Опыта о человеческом разуме» (1690) Джона Локка, эту метафору начали употреблять в педагогике. В XX веке она стала базовой для всей советской педагогики, которая практически воплотила её массовой практикой *педагогического формирования*, базовое средство которой — *педагогическое воздействие*. **Если человек — это *tabula rasa*, то его надо *формировать* через педагогическое воздействие.**

Вторая базовая метафора (нижний сектор первого круга), видимо, должна олицетворять гуманистическую педагогику. Если человек изначально *добр и хорош*, то главное — его не испортить. Базовая метафора — **«*доброе семя*»**. Чтобы из «доброго» человеческого семени вырос «добрый плод», для него необходимо *создать благоприятные условия*. А если из него вырос моральный урод, то он в этом не виноват. Это глупый взрослый создал неправильные уродующие условия. Ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дороге 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 врачевницы, и учительницы»¹⁵. В конце XX века тактику гуманистической педагогики чётко сформулировал О.С. Газман, назвав её *педагогией поддержки*, понимая под этим «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»¹⁶. **Если человек — это *доброе семя*, то для него надо *создавать благоприятные условия* через педагогическую поддержку.**

Третья базовая метафора (левый сектор первого круга) связана с гностическим и неогностическим мировоззрением, признающим человека (да и всё мироздание) неудачным творением Демиурга. Человек — это необузданный **«*дикий зверь*»**. Он зол и плох, поэтому необходимо *обуздать* эту дикую и скверную человеческую природу. «Изначальное звериное, заложенное в человеке, не может быть изменено воспитанием, проявление злой природы человека может быть лишь предотвращено строгими законами, системой наказаний и поощрений» (Хань Фэй

¹⁵ Сковорода Г.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

¹⁶ 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.

«Хань Фэй-цзы», III в. до Р.Х.). Эта антропологическая установка, естественная для дохристианских восточных мировоззрений от Китая до Ближнего Востока и гностицизма и манихейства первых веков, стала впоследствии неотъемлемой частью и европейской интеллектуальной культуры, хотя и доминировала она по преимуществу в тайных обществах. В западной педагогике XIX века эта установка проявилась в учении Иоганна Гербарта о «дикой резвости» ребёнка и в его требовании «сокрушить дикую волю ребёнка». Для этого предлагались простые средства — угрозы и надзор. **Если человек — это дикий зверь, то его надо обуздать через угрозы и педагогический надзор.**

Четвёртая базовая метафора (верхний сектор первого круга) у разных людей может ассоциироваться с разными мировидениями, но для нашей культурной матрицы она, безусловно, связана с православным христианским мировоззрением. В человеке есть и *доброе, и злое, и хорошее, и плохое*, потому что он несёт в себе *повреждённый грехопадением Образ Бога*. «**Повреждённый Образ Божий**» требует исцеления и восстановления. Суть этой образовательной тактики 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 тактика направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»¹⁷. **Если человек — это повреждённый Образ Божий, то его надо исцелять через педагогическое восстановление.**

Таблица 1

Первый круг		Второй круг	
Антропологическая данность	Базовая метафора	Педагогическая тактика	Педагогические средства
Человек ни добр, ни зол	tabula rasa	формирование	воздействие
Человек добр	доброе семя	создание условий	поддержка
Человек зол	дикий зверь	обуздание	угрозы, надзор
Человек и добр, и зол	повреждённый Образ Божий	исцеление	восстановление

¹⁷ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

Первый промежуточный вывод состоит в том, что *антропологическая данность* как аксиома о первичной природе человека *диктует педагогическую тактику и средства*. И в их крайнем проявлении существуют четыре взаимоисключающие тактики педагогики.

2.3. Круг третий (антропологический идеал или антропологическая норма, A_2) и четвёртый (уклад)

Если первая аксиоматика (A_1 , первый круг) определяет вектор и средства реализации педагогической тактики (второй круг), то вторая аксиоматика (A_2 , третий круг) отвечает на вопрос «А каким должен стать человек?». Путь от A_1 к A_2 есть процесс *становления* (был один — стал другой, был A_1 — стал A_2 , вернее, должен *стать*). И разные мировоззрения отвечают на этот вопрос по-разному. Опять-таки рассмотрим четыре крайности антропологического идеала. Тем более что фактически все они были актуальны и доминировали в нашем Отечестве в разные эпохи. Ещё раз обращаем внимание читателя на то, что в этой части текста мы сознательно анализируем и выделяем крайности, понимая, что социальная и мировоззренческая реальности значительно более многомерны и многообразны.

Но ведь кроме понимания аксиоматики антропологического идеала — того, каким должен стать конкретный ребёнок, конкретный человек — любому педагогу (да и просто родителю) важно, чтобы у его воспитанника сложились *нормальные человеческие отношения* (а это и есть понимание уклада) с окружающими. Беда социальной и педагогической науки в том, что у людей с *разными* мировоззренческими установками (с разной аксиоматикой) *разное* понимание и представление о нормальности человеческих отношений. В четвёртом круге нашей схемы представлены опять-таки не все, а лишь крайние типы уклада как «установившегося порядка, сложившегося устройства (общественной жизни, быта)»¹⁸. Применительно к педагогической реальности мы вслед за В.И. Слободчиковым под укладом школы понимаем «стилистику совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»¹⁹. Подробное описание типов школьных укладов нами

¹⁸ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

¹⁹ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. № 1. С. 72.

было сделано ранее²⁰, поэтому в этой работе мы ограничимся лишь их упоминанием.

Первый вариант (правый сектор третьего круга): «кто был никем, тот станет всем». Наиболее полно это отражено, как мы уже говорили, в советской педагогике. Ещё не забыт советский идеал человека — **«всесторонне развитая гармоничная личность** — будущий строитель коммунизма». Большая советская энциклопедия определяет, что **коммунистическое воспитание** — это «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма». Мы не превозносим этот советский антропологический идеал. Ещё памятные студенческие семинары по научному коммунизму и тупиковые для преподавателя вопросы: «А что будет после коммунизма?», «Сколько должно быть сторон у всесторонне развитой личности, чтобы они были ВСЕ?» Ранние советские учебники писали, что всесторонность гарантируют пять видов воспитания: *физическое, нравственное, умственное, трудовое и эстетическое*. Часто (но не всегда) добавляли *атеистическое*. Позднее начали добавлять: экологическое, экономическое, патриотическое, политическое, правовое, etc... и захлебнулись в множественности и абстрактности. Но ведь тогда ИДЕАЛ, пусть абстрактный, всё же БЫЛ. Его абстрактность уточняли и конкретизировали примеры советского героизма и подвижничества: «будь трудолюбивым, как Стаханов», «будь храбрым, как Гагарин», «будь умным, как Королёв», «будь жертвенным, как генерал Карбышев», «будь преданным Отечеству, как Павел Корчагин», «бегай, как Борзов», «прыгай, как Бубка», etc. Если все эти образы, говорили нам, собрать воедино в одном человеке, то это и будет **всесторонне развитая гармоничная личность**. Из «tabula rasa» следует тактика «формировать», а вот кого формировать — это следует из советского антропологического идеала. Антропологическая данность (A_1) и идеал (A_2) обуславливают цель советского образования — **формирование всесторонне развитой гармоничной личности**.

Советский тип образования сформировал коллективистский **товарищеский тип уклада**, базирующийся на дружбе и уважении как социальных нормативах. В нём чаще всего присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного регламента*.

Второй вариант (нижний сектор третьего круга): «self-made-man» — человек, создавший себя сам. Прошла четверть века и наши подростки

²⁰ Осталенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.

уже не знают, кто такие Стаханов и Корчагин. Их не тянет быть космонавтами или физиками. Они все поголовно идут в менеджеры, экономисты и юристы. Они хотят быть олигархами, моделями, звёздами сцены или подиума и неотразимыми телеведущими. А почти все учебники педагогики и психологии твердят о *самоактуализации* и *самореализации* как главных целях человека.

На смену советской педагогике пришла педагогика гуманистическая. Гуманистическая педагогика — это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация*, *самореализация*, *самоопределение*, *саморазвитие*, *самодетельность* и пр. «Смысл гуманизации образования — это конструктивное *самоизменение* людей»²¹ (курсив наш. — А.О.). В постсоветские времена такая педагогическая тактика связана, в первую очередь, с именем уже упоминаемого нами 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»²², «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества — это главная цель образования человека XXI века»²³. 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»²⁴.

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»²⁵. В своё время эта тактика была закреплена официаль-

²¹ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

²² 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.

²³ 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.

²⁴ Бедерханова В.Л. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

²⁵ 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.

но в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

И всё бы ничего, да со временем гуманисты загрузили в одиночестве, ибо в очередной раз «получилось, как всегда» — «подмена гуманизма индивидуализмом в духе протестантской идеологии произошла довольно быстро. <...> Гуманизм реализовался как индивидуализм и тем самым стал своей противоположностью»²⁶. Из уст первых лиц государства мы слышим о необходимости *воспитывать конкурентоспособных успешных и эффективных лидеров*. Гуманизм сменился требованием эффективности и конкурентности. А идея конкурентности предполагает, что одни в этой конкурентной борьбе победят, а другие-то — нет. Антропологический идеал **самореализованной индивидуальности** неизбежно дифференцируется как минимум на три варианта — *конкурентоспособные лидеры, свободные творцы и разумные потребители*. Одни себя реализуют в управлении и бизнесе, другие — в творчестве, третьи — в комфорте и потреблении.

Конкурентность и эффективность требуют таких социальных норм отношений между людьми, как *толерантность и лояльность*. Это формирует **партнёрский тип уклада**, в котором присутствует *внешний регулятор отношений* в виде некоего *общественного договора*.

Третий вариант (левый сектор третьего круга): *«пацаки, чатлане и жители планеты Альфа»²⁷ — многоэтажное человечество*. Если изначальная гностическая установка Древнего Востока оправдывает антропологическое неравенство как творение злого Демиурга, то она «неизбежно будет воспроизводить фашизм и антигуманизм в целом»²⁸. И в истории человечества мы это видели неоднократно. «Для гностиков Творение пропитано злом, наполняющим каждую пору этой омерзительной выдумки Демиурга. И любое совершенствование Творения (то есть развитие) есть совершенствование зла. А значит, и само развитие есть зло. Чем больше развивается Творение, говорит гностик, тем

²⁶ Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С.90.

²⁷ Габриадзе Р., Дanelия Г. Кин-дза-дза. Сценарий фантастической трагикомедии о двух землянах, попадающих на далёкую планету с забавным названием «Плюк» в галактике «Кин-дза-дза». М., 1984.

²⁸ Кургиян С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009. С. 406.

дальше оно уходит от примордиальной точки, то есть ухудшается»²⁹. И если древний гностицизм предполагал изначально антропологические неравенство (хилики, психики и пневматики), то для современного неогностицизма неравенство станет следствием конкурентной селекции (вершители, творцы, потребители). Древний гностицизм отличается от неогностицизма тем, что многоэтажность (иерархичность) человечества в одном случае *изначально обусловлена* злым творением, а в другом *порождена* конкурентностью, которая вначале допускает наличие социальных лифтов, а затем их постепенно ликвидирует. Не надо далеко ходить за примерами, чтобы в этом убедиться. Уже сегодня очевидно, что массовая школа (в недалёком будущем с ограниченным числом бесплатных предметов) предназначена для массовых *потребителей* образовательных услуг. Продвинутое гимназии и лицеи осуществляют свою особенную селекцию. А закрытые пансионы обеспечивают элитное образование для детей избранных. Или эти дети получают его за пределами страны — видимо, «на планете Альфа».

Но в обоих случаях (и в древнем, и в современном гностицизме) присутствует жёсткая антропологическая иерархия, где «каждый сверчок должен знать свой шесток». **Человек иерархический**, знающий своё место, — вот антропологический идеал гностиков³⁰ и их современных последователей. И становится очевидным, что сегодня мы дрейфуем (а может, Харон рулит) к этому многоэтажному берегу. И если древний гностицизм порождал **кастовый тип уклада**, то неогностицизм порождает неокастовое общество.

Четвёртый вариант (верхний сектор третьего круга): «**Богочеловек**». Православные нисколько не возражают против советского идеала «*всесторонней гармоничной личности*». Они лишь уточняют: «У вас этот идеал был абстрактен, а у нас он предельно конкретен. Это *Христос*». Оказывается, что у них ещё и «методичка» имеется — денёк-другой поживи по-евангельски и увидишь, что потихонечку приближаешься к этому Образу. Но мы-то осознаём, что *нам до Христа* как до Иерусалима ползком. Между *нами* (A_1) и *Христом* (A_2) огромное расстояние, пропасть, которую в один прыжок преодолеть невозможно даже при огромной концентрации сил. И мы жалобно скулим: «Нам бы чего попроще.

²⁹ Кургиняна С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009. С. 408.

³⁰ Чертон Т. Гностическая философия. От древней Персии до наших дней. М.: РИПОЛ классик, 2008. 464 с.

Нам бы чего поближе. Нам бы лесенку со ступенечками, чтобы не сразу, а постепенно карабкаться к этому высокому Образу». «Пожалуйста», — отвечают эти православные и показывают нам разные образы святости: «будь таким умным, как *равноапостольные* Кирилл и Мефодий», «будь жертвенным как *мученики* Георгий Победоносец или *мученицы* Вера, Надежда и Любовь», «будь преданным Отчеству как *благочестивые* князь Александр Невский и Димитрий Донской», «служи вере как *преподобные* Сергей Радонежский и Серафим Саровский», etc. И дают нам эту Лествицу восхождения к главному Образу через конкретные ступени-образы, подробно описанные в житиях святых. Но предупреждают, что путь по этой Лествице сложен и тернист, что найдутся те, которые будут сдёргивать вам с этих ступеней. И сдёргивать тем сильнее, чем увереннее вы по ним будете идти.

Христос как Богочеловек — антропологический идеал православной педагогики. Христос со-природен нам как человек. Но Он — Человек, обладающий Божественной Полнотой. И цель этой педагогики — это восстановить, исцелить человека до уровня Этой Полноты, а пути для этого могут быть различными: через мученичество (самый короткий), через учёность, через служение Отечеству, через милосердие, через аскезу, etc.

Основой общественной нормы христианство провозглашает **соборный тип уклада**, базирующийся на *свободе, органичности, согласии, благодати и любви*. Такая сумма атрибутов выводится из формулы-определения А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»³¹.

Беда нашей педагогики в том, что без малого век назад были вычеркнуты образы христианской святости, а за прошедшую четверть века вычёркиваются образы советского героизма и подвижничества. А взамен перед носом подростка подвешивается образ-«идеал» каково-нибудь конкурентоспособного успешного лидера-кумира как недостижимая педагогическая «морковка».

Сведём в таблицу 2 всё сказанное о третьем круге нашей схемы.

³¹ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд-во Самарина, 1867. С. 101.

Таблица 2

Третий круг		Четвёртый круг		
Антропологический идеал (норма)		Базовая метафора	Тип социального уклада	Социальная норма отношений
умный	всесторонняя гармоничная личность	«кто был никем, тот станет всем»	товарищеский	дружба, уважение
нравственный				
трудолюбивый				
красивый				
сильный, здоровый				
и т.д.				
самореализованная индивидуальность	конкурентоспособные лидеры	«self-made-man»	партнёрский	толерантность, лояльность
	свободные творцы			
	разумные потребители			
человек иерархический	вершители	«многоэтажное человечество»	кастовый	отчуждение, страх
	исполнители			
	рабы			
равноапостольный	Богочеловек Христос		соборный	любовь, забота, доверие
благоверный				
преподобный				
мученик				
и т.д.				

В таблице 2 видна принципиальная разница и сходство разных мировоззренческих позиций в отношении антропологического идеала (нормы). Для правого (советского) и верхнего (православного) мировоззренческих секторов антропологический идеал (первая колонка таблицы 2) *дифференцируется на этапе пути* (дробление ячейки таблицы слева) — к идеалу можно *разными путями*, но сам *идеал един*. Для нижнего (либерального) и левого (гностического) *сам антропологический идеал дифференцируется* (дробление ячейки таблицы справа) и образует «многоэтажное человечество».

Указанное ветвление антропологических идеалов подтверждает мысль о том, что в действительности социальная реальность значительно более мозаична, а предложенная нами схема указывает лишь крайности, пряча многообразие полутонов. Но для раскрытия полутонов (которое мы осуществим ниже) мы сознательно оголяем мировоззренческие крайности, чтобы придать стройность дальнейшему рассуждению. Не нарисовав этот каркас, мы не сможем понять всю целостную мозаику, ибо «всё смешается в доме Облонских» и отдельные кусочки этой антропологической смальты не займут своё точное место в системе целого. Нужен абрис. И мы продолжим его мысленно рисовать, опираясь на созданный графический образ.

Но для завершения образного ряда добавим каждой мировоззренческой крайности нашей схемы наиболее соответствующие ей *символы*. Наши секторы обретают более ёмкие и отчётливые смыслы, ибо «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»³². На наш взгляд, эта символика очевидна (рис. 14).

³² Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

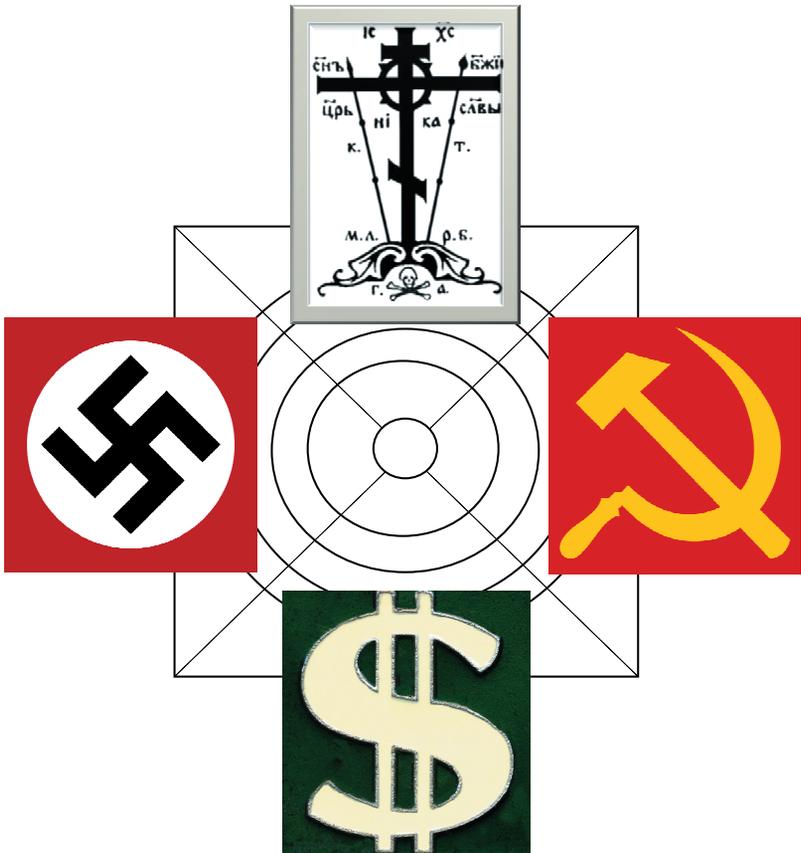


Рис. 14. Символические дополнения к логико-смысловой модели «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

2.4. Первая диагональ (D_1): «равенство/неравенство», «религиозное/светское»

Мысленно разделим нашу схему (рис. 13) диагональю D_1 (рис. 15) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

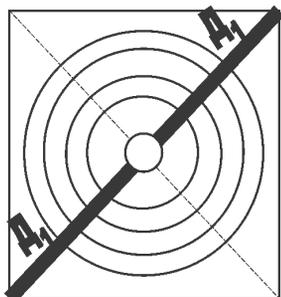


Рис. 15

Эта диагональ поможет нам здорово разобраться в необычайно сложном и чрезвычайно важном педагогическом вопросе «Что есть *справедливость*?». Для того, чтобы убедиться, что этот вопрос имеет глубокие педагогические смыслы, достаточно вспомнить о том, что наибольшее количество школьных неприятностей и скандалов разворачивается вокруг *несправедливо* выставленных оценок. А вся трудность состоит в том, что люди с *разным* мировоззрением *по-разному* отвечают на этот самый *вопрос о справедливости*. В этом нетрудно убедиться, предложив разномастной учительской аудитории выбрать один из двух вариантов ответов, отличающихся между собой *одной* (!) буквой:

- а) справедливость — это *равное* отношение к разным детям (людям);
- б) справедливость — это *разное* отношение к разным детям (людям).

В аудитории, как правило, наступает замешательство, переходящее в стихийный спор между сторонниками разных мнений. Некоторые умудряются согласиться с обеими позициями, утверждая, что в разных ситуациях надо поступать по-разному (продвинутое приспособленчество). Вторую позицию чаще занимают учителя физкультуры, доказывая, что норматив по прыжкам в длину легче выполнить тому, у кого длиннее ноги, а норматив по подтягиванию на перекладине — тому, у кого меньше масса тела. Учителя физкультуры, которые имеют дело с телесностью детей, неодинаковость которой очевидна (видна

очаи), начинают утверждать, что, дескать, кому больше дано (то ли Богом, то ли природой, то ли родителями), с того должно быть больше спрошено. А поскольку длина «математических ног» (в отличие от физкультурных) не очевидна, то учителя математики чаще занимают первую позицию, не сразу соглашаясь, что математические способности тоже у всех разные. А вся суть спора состоит в различии мировоззренческих позиций, которые, как правило, у людей размыты.

Попробуем разобрать эту дилемму о справедливости. Для этого вернёмся к первой диагонали (D_1) нашей схемы.

И начнём с **нижней правой части**, которая находится под диагональю. Базовые метафоры «*tabula rasa*» (все люди изначально никакие) и «*доброе семя*» (все люди изначально добрые и хорошие) имеют одно простое сходство — все люди изначально **одинаковы**. Одни, правда, утверждают, что они «**одинаково** никакие» (*tabula rasa*), а другие уверены в том, что они «**одинаково** хорошие» (*доброе семя*). А коль все **одинаковы**, значит **равны**. А коль **равны**, то и спрашивать надо **одинаково**. Отсюда возникли все тестовые процедуры типа ЕГЭ: одинаковые условия, единые требования, равные возможности. И это называют объективным оцениванием, не всегда осознавая, что объективность и справедливость — это не одно и то же. Изначальная антропологическая **ОДИНАКОВОСТЬ** (хоть *tabula rasa*, хоть *доброе семя*) порождает идею **РАВЕНСТВА**. А коль **все люди равны**, то их надо ставить в условия соревнования. Одни соревновались под знаком , и это называлось **соцсоревнование**, другие соревнуются под знаком , и это называется **соперничество** или **конкуренция**. Разницу, кстати, чувствуете? **Соцсоревнование** в большей степени предполагает сотрудничество, коллективизм, доминанту на другого и утверждает исконный смысл слова «**соревнование**» (как **со-ревнования**, совместного, солидарного **ревнования**, рвения к общему благу, а не личному). **Соперничество** же в большей степени предполагает индивидуализм как доминанту на себя, на собственное благо. Само слово «**соперник**» означает того, кто находится **супротив**, т.е. противник (оказывающий **со-против-ление**). **Со-ревнование** — это совместное дело ради общего блага, **со-перничество** — это личное дело ради собственного блага.

Кстати, обе рассмотренные позиции носят сугубо нерелигиозный характер.

Сведём сказанное в промежуточную таблицу 3.

Таблица 3

Мировоззрение	светское	
Символика		
Антропологическая данность (A1):	доброе семя	tabula rasa
сходство	все люди изначально одинаковы	
различие	одинаково хорошие	одинаково никакие
Антропологический идеал (A2)	самореализованная индивидуальность	всесторонняя гармоничная личность
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	формирование (воздействие)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	равенство (справедливость есть равное отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	соперничество конкурентность	сотрудничество соревнование
Базовое отношение	толерантность, лояльность	уважение, дружба

Эти два светские мировоззрения, утверждающие то, что люди изначально *одинаковы*, провозглашают идею **равенства** (иногда в совокупности со свободой и братством, иногда нет) и понимают **справедливость как равное отношение к разным людям**. Соответственно к соревновательности (хоть к соцсоревнованию, хоть к конкуренции) и те, и другие относятся как к «двигателю прогресса», как к источнику развития. Справедливости ради надо заметить, что одни ратовали за то, что «каждому по потребностям», а другие напоминали, что «равенство, брат, исключает братство»³³.

Всё принципиально иначе видится с другой (*верхней левой*) стороны диагонали D₁.

И христианство, и гностицизм утверждают идею *неравенства* и *иерархичности* людей, но понимают её радикально противоположно.

³³ Бродский И.А. Часть речи. Избр. стихи 1962-1989. М.: Худ. лит., 1990. С. 92.

В христианстве она основывается на антропологической данности (A_1), утверждающей, что человек — это «повреждённый Образ Бога», но у каждого эта повреждённость своя: один талантливый лентяй (повреждено трудолюбие), другой трудолюбивый тугодум (повреждена другая часть человеческой природы). У разных людей повреждены разные «органы» (видимо, резонно вести речь по А.А. Ухтомскому о «функциональных органах»), да ещё и глубина их повреждённости различна. И чем более повреждена целостность конкретного человека, тем больше *любви* и *заботы* других людей должно быть направлено на него. *Христианское понимание неравенства порождает идею милосердия.*

Принципиально противоположно толкуют неравенство гностики. Напомним, что антропологическое неравенство (соматики, психики, пневматики) у гностиков изначально задано скверным творением Демиурга. И с этим ничего не поделать. Так устроено скверное творение. Одни — господа, другие — рабы. И в этом скверном мире это справедливо. *Гностическое неравенство оправдывает господство и рабство.* И в истории человечества мы уже неоднократно видели личину гностицизма в самых разных формах расизма, фашизма, нацизма, уменьшительного национализма, утверждавших справедливость господства (расового, национального, религиозного) одних людей над другими. В истории гностицизм как учение никогда не исчезал и добрёл до наших времён: от дохристианских восточных религиозных мистерий через ереси первых веков Симона Волхва, Валентина и Василида до современных всяческих оккультно-псевдопсихологических «теорий» и «учений» о «тайных доктринах» и особо избранных детях-индиго.

Идея *неравенства* провозглашает *справедливость как разное отношение к разным людям.* Но если в христианстве это приводит к необходимости *милосердия* к человеку. Причём больше *милосердия* и *заботы* требуется тому, чья повреждённость человеческой природы более значительна (большие, нищие, убогие). А вот кому больше дано (менее повреждён), с того должно быть и больше спрошено. Гностицизм же (включая негностицизм) как антихристианское синкретическое учение антропологическим неравенством оправдывает кастовый (и новый некастовый) уклад, основанный на отчуждении разнокастовых слоёв, на господстве одних, рабстве, страхе и повинении других. И все (и вершители, и рабы) должны уверовать в справедливость такого устройства. А в современную эпоху торжества постмодернизма низшим слоям уготована участь приятного умирания лягушки в медленно подогреваемой кастрюле культа потребления. А подо-

гревается эта кастрюля всё более изысканными способами рекламы, постепенно срывающей все нравственные запреты и нормативы.

Сведём сказанное во вторую промежуточную таблицу 4, выделив схожее и различное, хотя в этом случае говорить о схожести можно лишь на формальном, а не содержательном уровне. Так, наличие иерархической структуры отношений в одном варианте предполагает основанные на любви и доверии ответственность, послушание,

а в другом — основанные на отчуждении и страхе повелевание, подчинение.

Формально иерархия присутствует, но выстраивается на разных основаниях.

Таблица 4

Мировоззрение	религиозное	
Символика		
Антропологическая данность (A1):	повреждённый Образ Божий	дикий зверь
сходство	люди изначально неодинаковы	
различие	у каждого своя повреждённость Образа	пневматики психики соматики (хилики)
Антропологический идеал (A2)	Богочеловек Иисус Христос	человекобог, человек иерархический
сходство	наличие иерархии	
различие	ответственность и послушание	повелевание и подчинение
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	неравенство (справедливость есть разное отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	милосердие	господство/рабство
Базовое отношение	любовь, забота	отчуждение, страх

2.5. Вторая диагональ (D_2): «быть/иметь», «доминанта на другого / доминанта на себя»

Теперь мысленно разделим нашу схему (рис. 13) по диагонали D_2 (рис. 16) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

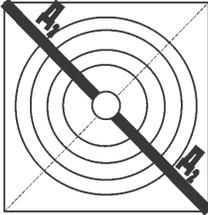


Рис. 16

Эта диагональ не только поможет нам ответить на вопрос Эриха Фромма «Иметь или быть?» но и вслед за ним повторить и наглядно увидеть, «что различие между бытием и обладанием, так же как и различие между любовью к жизни и любовью к смерти, представляет собой коренную проблему человеческого существования; эмпирические антропологические и психоаналитические данные свидетельствуют о том, что *обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера*»³⁴.

Одна из доминант, определяющая присутствие «человеческого в человеке» по мнению А.А. Ухтомского состоит в наличии *доминанты на другого*. Наличие такой доминанты определяет **верхнюю правую часть** нашей схемы. Для того, чтобы человек обладал этой доминантой он должен иметь некую *высшую ценность*, которая была бы выше его собственной жизни.

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой, кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите — единокороссом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Мы тоже не верим! И знаете, почему? Потому, что самопожертвование возможно только при наличии **высших ценностей**. А высшая ценность — это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. Нас от таких ценностей отучили. Не от кого сегодня услышать «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!». Ценности, за которые люди готовы умирать, возможны и под знаком , и под знаком . В этих мировоззрениях доминирует установка «БЫТЬ!».

³⁴ Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009. С. 229.

Наличие доминанты на другого рождает солидарность, которая под знаком  становится *коллективизмом*, а под знаком  становится *соборностью*. Это светский и религиозный варианты человеческой *солидарности*. Не зря же сегодня некоторые утверждают, что «Моральный кодекс строителя коммунизма» «списан» со скрижалей синайского законодательства. Мы далёки от этого мнения. Видимо, это утверждают те, кто давно не держал в руках тексты этого «Кодекса» и заповедей. Но такие нравственные принципы «Морального кодекса» как «каждый за всех, все за одного» или «человек человеку друг, товарищ и брат» явно и принципиально отличаются от слогана «Бери от жизни всё».

Разумеется, нам в голову не приходит ставить эти ценности в один ряд. Но общее в этих двух мировоззренческих системах это то, что эти **высшие ценности есть**. Вот сравнительная таблица этих двух мировоззрений.

Таблица 5

Мировоззренческая установка	быть	
Символика		
Антропологическая данность (A1):	повреждённый Образ Божий	tabula rasa
сходство	возможность движения к полноте (всесторонности)	
различие	все люди изначально неодинаковы	все люди изначально одинаковы
Антропологический идеал (A2)	Богочеловек Иисус Христос	всесторонняя гармоничная личность
сходство	антропологический идеал един для всех	
различие	Образ конкретен	образ неконкретен
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	формирование (воздействие)
Социальная доминанта	солидарность, даяние (доминанта на другого)	
Проявление социальной доминанты	соборность	коллективизм
Базовое отношение	любовь, забота	уважение, дружба

Сегодня высшие ценности выпали из воспитательной теории и практики, их вымыла мутная волна либеральной риторики о воспитании прагматичных лидеров, в психологии которых не должно быть места жертвенности и подвигу. Да что там подвигу! Нет места простой заботе и простому продуктивному труду.

Логика обладания «ИМЕТЬ» (*нижняя левая часть* схемы), основанная эгоистической *доминанте на себя*, тоже может имеет нерелигиозный и религиозный варианты. Секулярный вариант индивидуализма — это жизненная философия *потребления* (потреблятства), которое становится и целью и ценностью. Религиозный вариант индивидуализма — это *самообожение, человекобог*.

Таблица 6

Мировоззренческая установка	иметь	
Символика		
Антропологическая данность (A1):	доброе семя	дикий зверь
Антропологический идеал (A2)	саморелизованная индивидуальность	человекобог, человек иерархический
сходство	единого для всех идеала нет	
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная доминанта	эгоизм, индивидуализм (доминанта на себя)	
Проявление социальной идеи	потребление	самообожение
Базовое отношение	толерантность, лояльность	отчуждение, страх

2.6. Антропологическая «роза ветров»

Сведём первоначальную логико-смысловую модель (рис. 13), все шесть таблиц и символику (рис. 14) в единую графическую карту-схему (рис. 17).

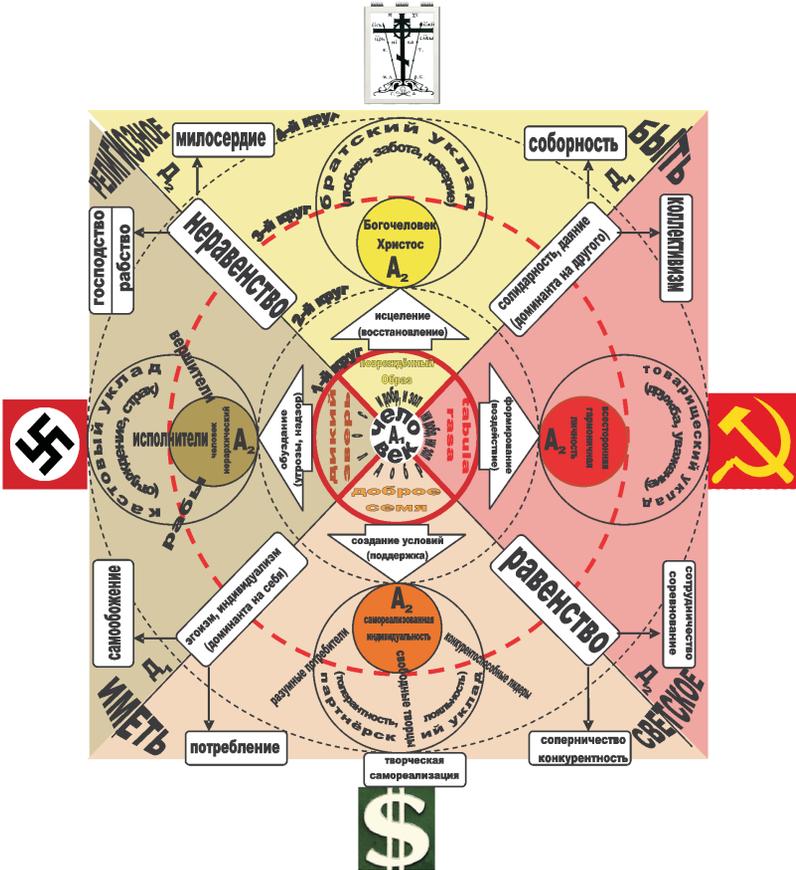


Рис. 17. Окончательная логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

Таким образом, нами предложена система социально-антропологических координат, «роза антропологических ветров», в которой заданы человековедческие стороны света, заданы мировоззренческие крайности, имея которые можно более осознанно выстраивать: а) антропологические полутона между осями крайностей; б) выстраивать аксиоматические основания человековедческих наук (в первую очередь, педагогики). И если между крайностями антропологической данности (аксиоматика A_1) полутона выделить почти невозможно, то антропологические идеалы (аксиоматика A_2) могут быть чрезвычайно многообразны. Так, например, несмотря на единство изначальной формулы человеческой данности, *tabula rasa* Аристотеля, *tabula rasa* Джона Локка и *tabula rasa* советской науки будут двигаться к разным антропологическим идеалам, и это будет порождать разные педагогики и разные антропологии. Но в многообразии социально-антропологических и культурно-антропологических полутонов необходимо разбираться отдельно.

Глава третья

Таблично-матричная опора «Полнота содержания образования человека»³⁵

Если первую крупную тему вузовской педагогики, связанную с пониманием явной (педсистема) и неявной (скрытые факторы) реальности удобно было представить в виде граф-схем, а вторая тема удобно легла в форму логико-смысловой модели, то третью тему, связанную с содержанием образования (чему должно учить и/или воспитывать?), удобно было представить в виде прямоугольной таблично-матричной структуры, причём читаемой снизу вверх, имитируя восхождение по «лестнице»³⁶. Изначально эта наглядная структура разрабатывалась для курса православной педагогики духовной семинарии, но потом благополучно «прижились» в преподавании общей педагогики в классическом университете.

3.1. Общий вид «лестницы» восхождения к Образу

Отталкиваясь от антрополого-психологических построений В.И. Слободчиков³⁷, наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как уровни *нормированных и ненормированных образовательных целей*. Мы их выделили пять: *ознакомительный* (по необходимости), *компетентностный* (в соответствии с образовательным стандартом), *благотворный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную наглядную таблично-матричную структуру «здание», в котором есть «фундамент» и «этажи», а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх. При изложении этого учебного материала мы пользуемся презентацией, в которой текстовые ячейки «открываем», продвигаясь снизу вверх. Естественно, что фон ячеек таблицы и тексты надписей имеет разный цвет, что имеет определённые смыслы. Но условия этой публикации не позволяют это передать.

³⁵ Глава написана в соавторстве с А.В. Шуваловым.

³⁶ Мы намеренно используем слово «лестница» (а не «лестница»), вслед за преподобным игуменом Синайского монастыря Иоанном Лествичником подчёркивая этим понятием духовный смысл восхождения человека.

³⁷ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. 272 с.; Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

Таблица 7

Антропологические формы	Запредельная форма бытия		БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины			
	Предельные качества человека		героизм	гениальность	святость	
	Евангельские образы		перспектива	внешний человек	внутренний человек	новый человек
	Сущностные характеристики человеческого существования			самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)
	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)	благодатные (ненормированные)	5) спасительный (по образу Творца)		5	подвижничество	прозорливость
		4) творческий или созидательный (по призванию)	4	мастерство	проницательность	благородство
		3) благотворный (по любви)	3	трудолюбие	любопытность	человеколюбие
	законнические (нормированные)	2) компетентный (по стандарту)	2	умения	знания	убеждения
		1) ознакомительный (по необходимости)	1	навыки	представления	нормы
	Объекты человеческого опыта			0	способы	факты
Онтологические основания	Типы доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)		фундамент	на созидании	на познании истины	на Другом (на человеке)
	Персональные проявления			труд	переживание	общение, отношения
	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 способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»³⁸. 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 осознанному 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.



Виктор Иванович
Слободчиков

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестьливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*³⁹ («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*⁴⁰ и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определённых 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 приземлённостью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

³⁸ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. С. 25.

³⁹ Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

⁴⁰ 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).

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 последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая «лестница» образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

3.2. Законнические (нормированные) уровни образовательных целей

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 ещё 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»⁴¹. 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*, ещё 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 социокультурного пространств.

⁴¹ Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *компетентностный*. Нормативы этого уровня узакониваются обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, курикулами, 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*.

Именно по показателям второго уровня принято судить о компетентности или 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 писали⁴², поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположенность 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»⁴³, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»⁴⁴. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» — это высшая степень «навыкания», а «уменье» — это «опытность, знание, усвоенные дела, работы»⁴⁵. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения

⁴² Остапенко А.А., Гузев 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: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56–63.

⁴³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

⁴⁴ Там же. С. 1017.

⁴⁵ Там же. Т. 4. С. 1017.

ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвёл «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 7 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как нормированные, резонно назвать законническими. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и социальное, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как ненормированные, соответственно назовём благодатными.

Прежде чем вернуться к таблице 7 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?..

3.3. Благодатные (ненормированные) уровни образовательных целей

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благотворным*. Он есть начальный благодатный уровень. 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 ребёнку **жизнелюбие**; «умелец» формирует в ребёнке **трудолюбие**; «учитель» культивирует у ребёнка **любопытность**; «мудрец» воспитывает в ребёнке **человеколюбие**. Причём эти понятия вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любопытность и человеколюбие являются очень точными (по сути — универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей⁴⁶. 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 любопытность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (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. Причём жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), будучи проявлением жизнеспособности и основой жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия.

Опыт и переживания, дарованные детям на благотворной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профес-

⁴⁶ *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. Сер. 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.

сионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдёт в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

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 компетентностного уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего — благотворного — 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 тотального «осушения». Образовательные учреждения всё 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 молодёжи всё больше тех, кто «не ведаёт, 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 своё 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 чём 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 своё призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей⁴⁷ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к близким. 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»⁴⁸. 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.

⁴⁷ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») — предметников.

⁴⁸ Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

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 привлечь 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 малодушая», с другой — крутят «водовороты соблазнов». Важно не спасовать перед трудностями и не отступить, не поддаваться 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 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 из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную⁴⁹. 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 своё онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и

⁴⁹ Поэтому здесь мы обязаны предупредить, что эта часть нашей методической разработки изначально делалась для духовных семинарий и для курсов повышения квалификации учителей основ православной культуры. Но впоследствии она оказалось востребованной и в светском преподавании педагогики.

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 обожению (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 искажён 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 тупик). 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, извращённой, 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»⁵⁰. 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 живём в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Бого-человеке 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 обре-

⁵⁰ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

сти 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 преобразению 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 (сорботничества) 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 преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его проницательность переходила в прозорливость»⁵¹.

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

Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу 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, упрекнул в утопизме благодатных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия — это «место, которого нет», где «ου» — нет,

⁵¹ Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011. 440 с.

«τόπος» — 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 «компетентностного» 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 снесёт». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осушения»), 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. А как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Идёт ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ.** Цели образования (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 нему можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

Наши студенты и слушатели повышения квалификации, привыкшие к тому, что учебный материал представляется в виде модульной графической наглядности, предлагали к представленной таблице 7 разные формы образного представления. Слушатели с технократическим складом ума предлагали представлять эту таблицу в виде здания с фундаментом и этажами, лифтами и балконами. Более поэтические натуры предлагали красивую растительную метафору, где нулевой (цокольный) этаж — это почва в которую помещают семя будущего человека, 1-й этаж — это прорастание семени, 2-й этаж — рост, 3-й этаж — цветение, 4-й этаж — плодоношение, а пятый (как, собственно говоря, и предыдущие четыре) — это соработничество растения с Солнцем (синергия человека и Бога). Визуально представить эту метафору, а может, и зарисовать её, предоставим возможность читателю.

Глава четвёртая

Полный системный классификатор методов образования: матрицы и логико-смысловые модели⁵²

В предыдущих трёх главах мы уже представляли разные варианты крупномодульных опор: таблично-матричные структуры, логико-смысловые модели и др. Здесь же мы попробуем наглядно представить один из самых запутанных педагогических вопросов — классификацию методов образования, плавно переходя к той части педагогики, которая занимается средствами образования.

Опыт работы со студентами, магистрантами, учителями и преподавателями показывает, что ясности в понимании многообразия методов образования у большинства из них просто нет. Да и откуда ей взяться, если большинство даже самых современных учебников педагогики 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 лишь один пример из самого современного учебника дидактики. Автор (имя не называем по этическим соображениям) перечисляет методы обучения, претендуя на классификацию: индивидуальный, развивающий, дистанционный, эвристический и т.д. Так и вспоминается давняя шутка: «Было у отца три сына: один — рыжий, другой — Васька, а третий — в колодец упал». Понятно, что подобные «классификации» таковыми не являются.

Мы неоднократно напоминали, что 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 подмножеств;*
- *объединение этих подмножеств совпадает с исходным множеством, то есть каждый элемент данного множества попадает хотя бы в одно подмножество.*

⁵² Написано совместно с В.В. Гузеевым.

В дальнейшем мы будем сверять наши рассуждения с этими двумя элементарными общеизвестными положениями теории множеств.

Более того, в педагогике давно сложилось и по-прежнему культивируется жёсткое разграничение между обучением и воспитанием, между которыми потерянно бродит развитие, к тому же развитие неизвестно чего. От этой неприкаянности у нас то появляется «развивающее обучение», автоматически делающее вопреки всем законам психологии «неразвивающим» любое другое обучение, то возвращается «воспитывающее обучение» — вероятно, в противовес «невоспитывающему» (опять-таки в клинч с психологией!). Потом на уровне закона декларируется единство образования как воспитания, обучения и развития, но уточнения разницы между этими составляющими не делается. Очень похоже, что никакими внятыми логическими конструкциями эту разницу описать никто, кроме одного из авторов (В.В. Гузеева), и не пробовал. Зато появилось множество нелепых «технологий воспитания», по сути своей сводящихся к психотехникам манипулирования.

Не развивая далее эту тему в статье, мы будем считать, что существует единый образовательный процесс, включающий два потока: формальный, состоящий из организованных и спланированных заранее действий, и неформальный, спонтанный, происходящий сам по себе, потому что «нельзя жить в обществе и быть свободным от общества». Часть этого процесса — образовательная деятельность, также существующая в формальном и неформальном исполнении. Смысл образовательной деятельности заключается в обеспечении интериоризации обучающимися текстов культуры (идеальных и материальных) в широком бахтинском понимании понятия «текст». Всякий текст непременно содержит фактную составляющую, способы взаимодействия с миром и ценностные компоненты. Эта триада неразрывна, но в каждой конкретной культурно-исторической ситуации вес отдельных составляющих может быть разным. Предполагаемые к интериоризации тексты составляют содержание образования. Факт интериоризации выявляется через вторичные тексты-интерпретации, создаваемые обучающимися и называемые *предполагаемыми* или *планируемыми результатами образования*.

В зависимости от того, какие компоненты содержания рассматриваются как главные цели, можно при желании говорить об обучении, воспитании или развитии. Например, при главенстве в содержании образования фактических сведений о мире, разумно говорить об обучении, ценностные приоритеты позволяют, наверное, трубить о воспитании, овладение способами деятельности, может быть, характерно для

развития (не уточняем, какого). Все эти утверждения в высшей мере спорны, но мы и не собираемся здесь заниматься этими деталями. Цели определяют выбор методов.

Наша цель — описать всю палитру методов образовательной деятельности. Мы хотим сделать это максимально наглядным и формализованным способом, чтобы выбор методов можно было осуществить под заданные цели, ответив на несколько формальных вопросов, предусматривающих два варианта формальных же ответов — «да» или «нет». Какие из этих методов изберут обучающие субъекты, какие предпочтут воспитатели, чем воспользуются специалисты по развитию, нас пока не интересует. Нам следовало бы говорить только о некоем «обобщённом учителе» и столь же абстрактном «обобщённом ученике», но из соображений исключительно стилистических мы используем разные слова. По этой простой причине мы иногда вместо слов «образование», «образовательный» будем употреблять и другие слова из упомянутого набора (обучение, учебный и т.д.), не особенно заботясь об их различиях и разграничениях. Точно так же термины «ученик», «учащийся», «обучаемый», «обучающийся», «воспитанник», «воспитуемый» в контексте ЭТОЙ статьи не различаются. Аналогично, не различаются «учитель», «педагог», «обучающий», «воспитатель» и прочие субъекты образовательной деятельности с этой стороны. Каждый из упомянутых терминов в большинстве контекстов может иметь собирательный смысл, то есть обозначать не одного человека, а группу людей и даже технические устройства или комплексы из людей и технических устройств. В частности, «учеником» может быть целый класс, взвод солдат или собрание трудового коллектива, а «учителем» — компьютер с соответствующим программным обеспечением или группа разных специалистов, собравшаяся за круглым столом в редакции «Радио Россия», чтобы обсудить волнующую их всех тему.

4.0. Классификационное основание (признак) и состояние проблемы

Опираясь на классификацию, предложенную группой известных методистов-математиков⁵³ около полутора десятков лет назад, В.В. Гузев⁵⁴ предложил свою типологию, имеющую ясный классификационный признак — открытость элементов процесса образования для ученика. Рас-

⁵³ Оганесян В.А., Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Саннинский В.Я. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Уч. пособие. М.: Просвещение, 1980. 368 с.

⁵⁴ Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 12.

кроме это кратко и приведём упрощённую модель процесса образования (учения, обучения, воспитания и т.д.) для одного учебного периода⁵⁵.

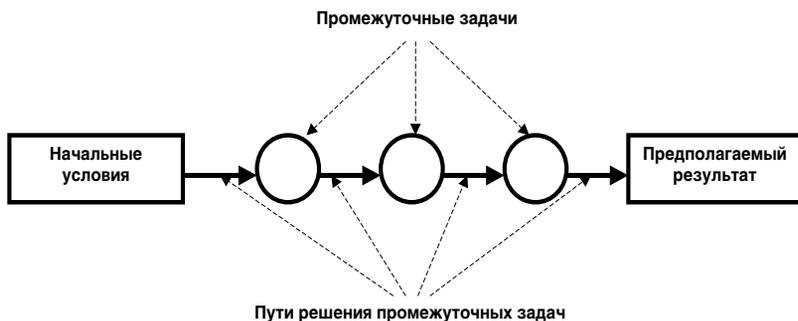


Рис. 18. Упрощённая модель процесса образования (по В.В. Гузееву)

Признаком для классификации методов образования определена открытость/закрытость элементов этой схемы для ученика. Это позволило представить таблицу классификации методов образования.

Таблица 8

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

⁵⁵ Под учебным периодом мы понимаем промежуток учебного времени, в течение которого достигаются цели образования, воспитания и развития обучаемых.

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

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.

При этом совершенно очевидно то, что эта классификация далека до полноты, поскольку пятью методами не исчерпываются комбинации открытости/закрытости 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.

4.1. Базовые методы образовательной деятельности

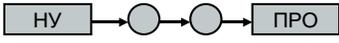
Очевидно, что из пяти предложенных в таблице методов первые четыре привычны и понятны. А пятый (модельный) нов и малоизвестен. Общее и привычное для первых четырёх методов — это открытость для ученика начальных условий и предполагаемых результатов. Они даются ученику готовыми.

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

Рассмотрим 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 образовании 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 образования со всеми открытыми элементами учебного процесса.*

Схематично метод изобразим так: , где НУ — начальные условия, ПРО — предполагаемые результаты образования, кружочками обозначим промежуточные задачи, а стрелочками — пути их решения.

2. Если до ученика не доводятся промежуточные задачи, но открыто всё остальное, то имеем *программированный метод* (ПРГ) образования. 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 образования 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* (ЭВР) образования.

Определение 1.3. *Эвристическим называется метод образования 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* (ПРБ) образования.

Определение 1.4. Проблемным называется метод образования 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 9

Классификационная матрица базовых методов

Начальные условия и предполагаемые результаты <i>открыты</i>		Промежуточные задачи	
		<i>открыты</i>	<i>закрыты</i>
Пути решения промежуточных задач	<i>открыты</i>	репродуктивный 	программированный
	<i>закрыты</i>	эвристический 	проблемный

Полагаем, что приводить примеры воплощения четырёх базовых методов образования излишне по причине их очевидности.

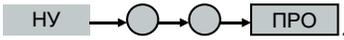
4.2. Модельные методы образовательной деятельности

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 всё большей популярностью пользуется образование, 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* (МОД). Мы полагаем, что модельный метод имеет разновидности, поэтому считаем правильным 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 образовательной деятельности с закрытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами.

Подробно все четыре разновидности описала С.П. Санина⁵⁶. Рассмотрим все четыре варианта отдельно, воспользовавшись её результатами исследования.

1. Определение 2.1. Модельно-репродуктивным (МОД-РПР) называется метод образования 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»⁵⁷.

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 (МОД-ПРГ) называется метод образования с закрытыми начальными условиями и промежуточными задачами, но открытыми предполагаемыми результатами и путями достижения промежуточных задач.

Схематично это выглядит так: 

⁵⁶ Санина С.П. Модельный метод образования 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 образовании учащихся основной школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО: журн. теорет. и приклад. исследований. Екатеринбург, 2008. № 1 (49). С. 97–105.

⁵⁷ Санина С.П. Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2010. С. 14.

«Деятельность учителя, который выбирает модельно-программированный метод, заключается в том, чтобы подготовить для учащихся обучающую программу, а именно: задание, содержащее конечный продукт, модель или виды моделей, совокупность материала и предписание по работе с ним. Главный результат такого образования — усвоение каждым учащимся действий моделирования и логики решения поставленной проблемы с помощью модели, но ещё без умения делать это самостоятельно»⁵⁸.

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

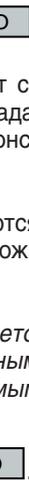
Определение 2.3. *Модельно-эвристическим называется метод образования с закрытыми начальными условиями и путями достижения промежуточных задач, но открытыми предполагаемыми результатами и промежуточными задачами.*

Схематично это выглядит так: 

«В зависимости от поставленной задачи учащиеся могут сами выбрать наиболее подходящий для решения конкретной задачи метод. Таким образом, учащиеся как бы восстанавливают, «реконструируют» деятельность моделирования»⁵⁹.

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

Определение 2.4. *Модельно-проблемным называется метод образования 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, даёт возможность организовать образова-

⁵⁸ Санина С.П. Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2010.

⁵⁹ Там же. С. 14–15.

ние на вариативном уровне. Выйти на этот уровень возможно, если предварительно организовать образование учащихся моделированию с использованием других разновидностей модельного метода»⁶⁰.

Сведём четыре схемы в матрицу модельных методов.

Таблица 10

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

4.3. Игровые методы образовательной деятельности

Как правило, игра определяется 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»⁶¹. Яндекс выдаёт целый спектр словарных определений: «Игра — деятельность, производимая ради сопряжённого 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, *лишённая прямой практической целесообразности*»

⁶⁰ Санина С.П. Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2010 С. 15.

⁶¹ Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 168.

(Энциклопедия постмодернизма), «Игрой называют форму свободного самовыражения человека, *не связанную с достижением утилитарной цели* и доставляющую радость саму по себе» (Словарь по общественным наукам) (езде курсив мой. — А.О.).

По всей видимости, опираясь на эти определения, мы можем попробовать дать определение группы *игровых методов* (ИГР) образования.

Определение 3. *Игровыми называются методы образовательной деятельности с открытыми начальными условиями и закрытыми предполагаемыми результатами. Процесс образования 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 вопросами: 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 *play* 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.). Достаточно сравнить перекочевавшие в современный русский язык англицизмы (или американизмы) *плеер* и *геймер*.

Вернёмся к игровым методам образования.

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* (ПРГ-ИГР).

Определение 3.1. *Программированно-игровым называется метод образования 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

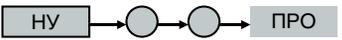
бегать научимся). Тогда этот игровой метод логично назвать *эвристически-игровым* (ЭВР-ИГР).

Определение 3.2. *Эвристически-игровым называется метод образования 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* (РПР-ИГР) метод.

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

Его схема такова .

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

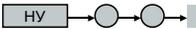
Определение 3.4. *Проблемно-игровым называется метод образования с закрытыми предполагаемыми результатами, промежуточными задачами и путями их решения и открытыми начальными условиями.*

Его схема такова .

Осталось всё свести в третью таблицу.

Таблица 11

Классификационная матрица игровых методов

Начальные условия <i>открыты</i> , а предполагаемые результаты <i>закрыты</i>		Промежуточные задачи (по правилам, игра как <i>game</i>)	
		<i>Правила открыты</i>	<i>Правила закрыты</i>
Пути решения промежуточных задач (по сценарию, игра как <i>play</i>)	Сценарий <i>открыт</i>	репродуктивно-игровой 	программированно-игровой 
	Сценарий <i>закрыт</i>	эвристически-игровой 	проблемно-игровой 

4.4. Контекстные методы образовательной деятельности

Просим не путать описанную здесь группу образовательных методов с хорошо известной в педагогике профессионального образования технологией контекстного образования А.А. Вербицкого. Эти методы могут использоваться как в этой технологии, так и в других. Разумеется, речь не идёт всего лишь о совпадении терминов. Мы дали такое название этой группе методов приблизительно по той же причине, по которой дал название своей технологии А.А. Вербицкий. Но для нас гораздо ближе в этом случае педагогическое понимание И.Д. Фруминим⁶² *контекста* как неявного (скрытого) фактора образования. В этих методах педагогический контекст, составляемый из предполагаемых (или планируемых) результатов и начальных условий, держит педагог, а ученик работает в сфере промежуточных задач и способов их решения, имея полную иллюзию самостоятельной деятельности в предметной области. Конструкция получается двухслойной: предметный слой как бы погружен в педагогический контекст. Обучающийся, например, решает производственные задачи в уверенности, что именно их решение — цель его работы, но вне его деятельности существует педагогический слой, в котором располагаются истинные цели процесса: обучающийся должен через собственные действия овладеть заложенными в содержание задач способами работы в этой производственной предметной области. Устройство этих внутренних задач определяется состоянием производственных или предметных знаний, умений, ценностей обучаемого, то есть начальными условиями, которые диагностированы и, конечно же, известны педагогу. Однако для того, кто учится, они есть *terra incognita* и лежат в том самом внешнем контексте.

Перейдём к определениям.

Определение 4. Контекстными (КНТ) называются методы образовательной деятельности с открытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами.

Этих методов также четыре.

1. Определение 4.1. Контекстно-программированным (КНТ-ПРГ) называется метод образования с закрытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами и промежуточными задачами, но открыты-

⁶² Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. 256 с.

ми путями решения промежуточных задач. Примером организации такого образования может служить учебная экскурсия в музей. Но это экскурсия без гида, без сформулированных целей, в которой экскурсант запрограммировано движется по музею в направлении стрелок, указывающих порядок осмотра экспозиции.

Такой процесс соответствует схеме .

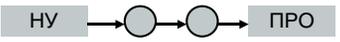
2. Если экскурсия задана не маршрутом продвижения по музею, а заранее известным (открытым) перечнем объектов, с которыми следует ознакомиться, но при этом порядок осмотра объектов не принципиален, можно говорить о *контекстно-эвристическом* (КНТ-ЭВР) методе.

Определение 4.2. *Контекстно-эвристическим называется метод образования с закрытыми начальными условиями, предполагаемыми результатами и путями решения промежуточных задач, но открытыми промежуточными задачами.*

Он соответствует схеме .

3. Если в контекстном методе заранее известны и объекты, и маршрут осмотра, то это *контекстно-репродуктивный* (КНТ-РПР) метод.

Определение 4.3. *Контекстно-репродуктивным называется метод образования с закрытыми начальными условиями и предполагаемыми результатами образования, но открытыми промежуточными задачами и путями их решения.*

Его схема такова: .

4. Если ничего заранее не задано (ни маршрут, ни перечень объектов), то можно говорить о *контекстно-проблемном* (КНТ-ПРБ) методе. Примером может служить «погружение» в иноязычную языковую среду без гида, без разговорника с одной целью — выжить. За считанные дни по принципу «солёного огурца» таким неявным образом обучаемый вынужден будет заговорить на предлагаемом языке. Однако, педагогическая система заранее, исходя из актуального состояния языковой компетентности обучаемого, решила, в какую страну, в какую среду в этой стране и сколь надолго, должен попасть обучаемый, а также знает с большой точностью (потому что так запланировано), с какими результатами он оттуда вернётся.

Определение 4.4. Контекстно-проблемным называется метод образования со всеми закрытыми элементами учебного процесса.

Его схема предельно проста: 

Осталось всё свести в последнюю четвёртую таблицу.

Таблица 12

Классификационная матрица контекстных методов

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

Совершенно очевидно то, что контекстные методы требуют основательного описания и апробации.

Четыре таблицы сведём в две системные матрицы, взяв за основание для их построения признак открытости/закрытости элементов образовательного процесса.

4.5–6. Внешний классификатор методов образования. Традиционные и инновационные, явные и неявные методы образовательной деятельности

Слово «внешний» мы используем потому, что в качестве оснований для типологии методов образования взяты *внешние* элементы образовательного процесса — начальные условия (НУ) и предполагаемые результаты образования (ПРО).

Приведённые выше двадцать определений сделаны на основании анализа открытости/закрытости двух (четыре определения)

и четырёх (16 определений) элементов учебного процесса. Создание целостной матрицы позволяет выделить крупные классы методов, характеризуя открытость/закрытость по одному элементу. Начнём с внешних элементов.

Анализируя открытость/закрытость начальных условий, дадим соответствующие определения групп методов.

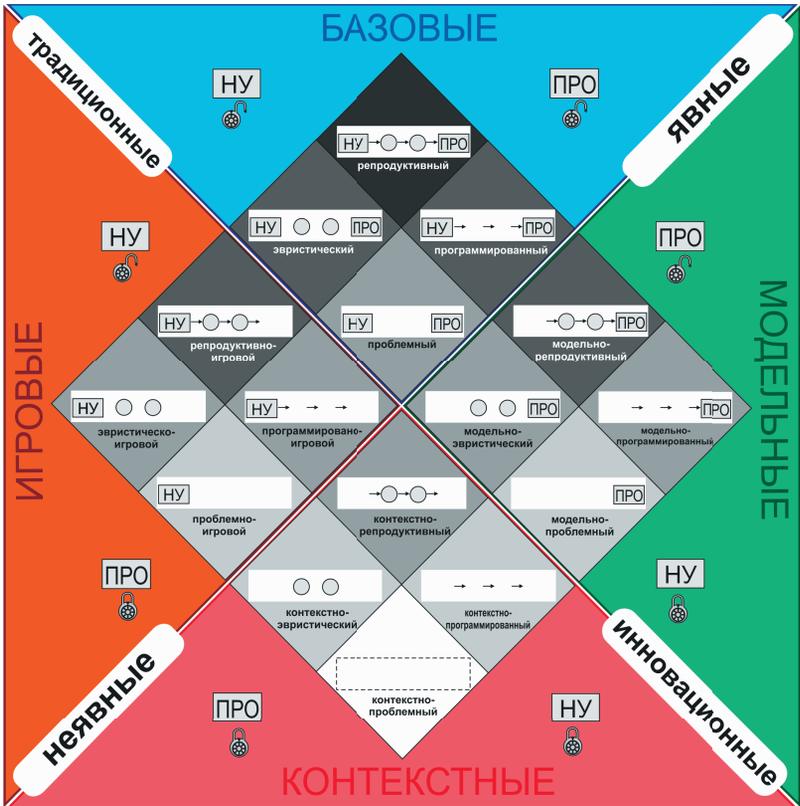


Рис. 19. Таблично-матричная опора «Внешний классификатор методов образования»

Определение 5.1. Традиционными называются методы образовательной деятельности с открытыми начальными условиями.

К традиционным резонно отнести две группы методов — базовые и игровые. Базовые методы привычны и наиболее распространены, образование через игру велось испокон веков.

Определение 5.2. Инновационными называются методы образовательной деятельности с закрытыми начальными условиями.

К ним следует отнести две группы методов — модельные и контекстные. Мы даём себе отчёт в том, что слово «инновационные» в последние годы стало раздражающим фактором, но использовать слова «новаторские» или «нетрадиционные» для нас неприемлемо.

Перейдём к другому внешнему компоненту учебного процесса — предполагаемому результату образования. На наш взгляд, открытость/закрытость целей как предполагаемых результатов позволяет разделить методы по этому признаку на две большие группы — явные и неявные.

Определение 6.1. Явными называются методы образовательной деятельности с открытыми предполагаемыми результатами образования.

Очевидно, что к ним относятся базовые и модельные методы, так как процесс в них идёт ради достижения очевидного ученику запланированного учебного результата.

Определение 6.2. Неявными называются методы образовательной деятельности с закрытыми предполагаемыми результатами образования.

Очевидно, что к неявным относятся игровые и контекстные методы. В игровых методах процесс идёт ради процесса (радость игры), а не ради результата. В контекстных методах «стены обучают» хочет того обучаемый или нет.

Явные методы можно было бы назвать эксплицитными, а неявные — имплицитными. Но мы решили отдать предпочтение понятным русским словам. Употреблять понятие «скрытые методы» мы не стали по причине неизбежной путаницы с почти устоявшимся понятием «скрытые факторы образования» (hidden curriculum).

4.7–8. Внутренний классификатор методов образования. Рамочные и свободные, импровизационные и сценарные методы

Слово «внутренний» мы используем потому, что в качестве оснований для типологии методов взяты *внутренние* элементы образовательного процесса — промежуточные задачи и пути их решения.

Для начала проанализируем открытость/закрытость промежуточных задач и дадим соответствующие названия методов и определения.

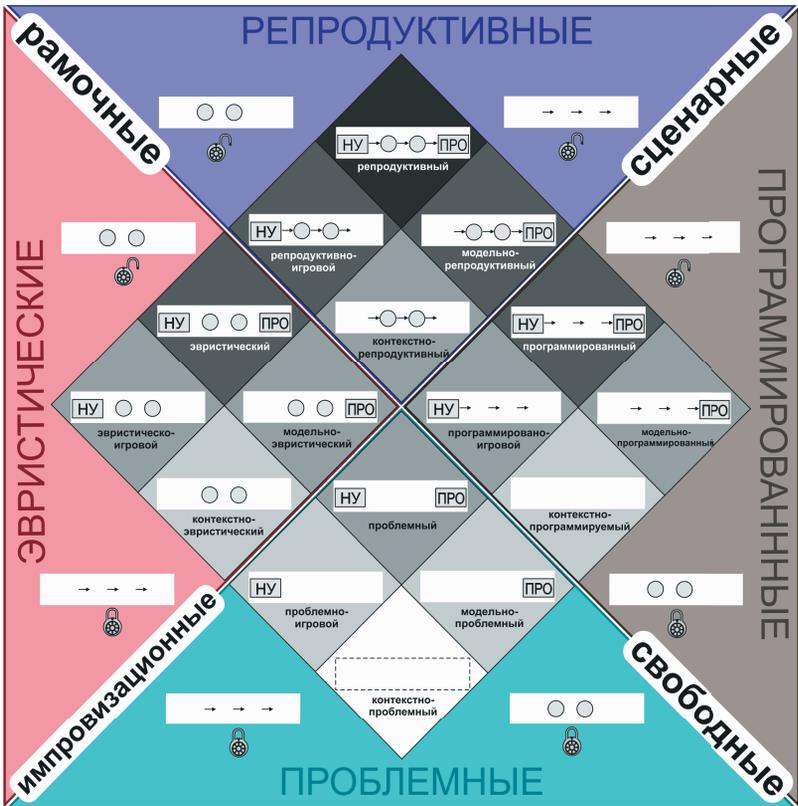


Рис. 20. Таблично-матричная опора
«Внутренний классификатор методов образования»

Определение 7.1. *Рамочными называются методы образовательной деятельности с открытыми промежуточными задачами.*

К *рамочным* следует отнести все виды *репродуктивных* и *эвристических* методов по причине определённости поставленных задач.

Методы с неопределёнными задачами (выполнишь и увидишь, что получится) следует назвать *свободными*.

Определение 7.2. *Свободными называются методы образовательной деятельности с закрытыми промежуточными задачами.*

К ним следует отнести все виды *программированных* и *проблемных* методов.

Перейдём к другому внутреннему компоненту учебного процесса — путям решения промежуточных задач. Они могут быть определёнными и вероятностными. Если путь определён, то это уже сценарий. Если путь не определён, надо импровизировать. Таким образом, по признаку открытости/закрытости путей решения промежуточных задач мы делим методы на *сценарные* и *импровизационные*.

Определение 8.1. *Сценарными называются методы образовательной деятельности с открытыми путями решения промежуточных задач.*

К *сценарным* следует отнести все виды *репродуктивных* и *программированных* методов. В них заранее ясна последовательность действий.

Определение 8.2. *Импровизационными называются методы образовательной деятельности с закрытыми путями решения промежуточных задач.*

К ним относятся все виды *эвристических* и *проблемных* методов, в которых заранее неясно, каким извилистым путём будет получен результат и сколько тупиковых ситуаций придётся преодолеть.

Вторая матрица, по сторонам которой расположены названия четырёх групп методов (репродуктивные, эвристические, программированные и проблемные) подтверждает точность названия группы *базовых* методов, так как базовые методы образуют остальные (производные от них) перечисленные группы методов.

4.9. Пассивные, полуактивные и активные методы

Когда мы собрали в единую картинку все 16 методов (рис. 19 или рис. 20), стало ясно, что, продвигаясь по ней сверху вниз, мы будем наблюдать возрастание уровня самостоятельности (активности) учеников. Вспомнилась одна из первых принятых в дидактике классификаций методов образования, которую ещё в 1927 году предложил почти неизвестный в России педагог, современник и знакомый А.С. Макаренко, профессор знаменитого Полтавского педагогического института (тогда — институт народного образования) Г.Г. Ващенко. Он первым предложил разделить методы образовательной деятельности на пассивные, полуактивные и активные⁶³. Так вот в нашей матрице эта весьма условная типология обретает ясный признак классификации — это количество открытых/закрытых элементов процесса образования для ученика.

Определение 9.1. Пассивные методы — это методы, в которых ученикам открыты все элементы процесса образования (в таблице 13 выделены чёрным цветом).

Определение 9.2. Полуактивные методы — это методы, в которых ученикам открыты половина или меньше половины элементов процесса образования (в таблице 13 выделены градациями серого цвета).

Определение 9.3. Активные методы — это методы, в которых ученикам закрыты большинство элементов процесса образования (в таблице 13 выделены белым цветом).

Таким образом, можно выделить разные уровни активности методов. Показателем активности метода может служить число закрытых для ученика элементов процесса образования.

⁶³ Ващенко Г.Г. До питання про класифікацію методів навчальної роботи // Записки Полтавського інституту народної освіти. Т. IV за 1926-27 ак. рік. Полтава, 1927. С. 136–151.

Таблица 13

Степень активности (число закрытых для ученика элементов учебного процесса)	Названия методов	
	0	пассивный
1	полу- активные	эвристический, программированный, репродуктивно-игровой, модельно- репродуктивный
2		проблемный, эвристически-игровой, программировано-игровой, модельно- эвристический, модельно-программи- рованный, контекстно-репродуктивный
3	активные	проблемно-игровой, модельно-проб- лемный, контекстно-эвристический, контекстно-программированный
4		контекстно-проблемный

4.10. Полный системный классификатор методов образования

Все методы, описанные в разделах 4.5–4.9, сведём в единую схему, которую мы назвали «Полный системный классификатор методов образования». Для этого воспользуемся, с одной стороны, идеей В.Э. Штейнберга о многомерном графическом представлении учебного знания и представим наш классификатор в виде логико-смысловой модели, построенной на четырёх осях (по количеству элементов учебного процесса). Причём оси построим так, чтобы *внутренние элементы* учебного процесса (промежуточные задачи и пути их решения) были расположены на двух *внутренних осях* между *осями внешними*, соответствующими *внешним элементам* учебного процесса (начальным условиям и предполагаемым результатам образования). С другой стороны, внешние и внутренние оси мы увяжем логическими блок-схемами, отражающими алгоритм определения метода. На схеме этот алгоритм изображён пунктирными стрелками.

Для обозначения открытости/закрытости элементов процесса используем привычные пиктограммы в виде открытого или закрытого замка⁶⁴.

Числа в кружочках, обозначающих тот или иной метод образования, соответствуют степени активности ученика при образовании тем или иным методом. Четыре квадрата будут соответствовать четырём группам методов первой матрицы «Внешний классификатор методов образования» (см. рис. 19). Четыре окружности будут соответствовать четырём группам методов второй матрицы «Внутренний классификатор методов образования» (см. рис. 20).

Полный системный классификатор методов образования имеет следующий вид (рис. 21).

Совершенно очевидно, что эта классификация и её графическое представление не могли возникнуть одновременно. Их появлению предшествовала почти полуторагодичная диалоговая работа авторов, которые живут в разных точках страны и имеют возможность только дистантного диалога. Тех, кому интересна история возникновения этой новой классификации, мы отсылаем к нашему обширному тексту «Диалог о методах. Дидактивный сериал “Матрица-4”»⁶⁵.

⁶⁴ Пиктограммы не должны вызывать трудности восприятия схемы, т.к. именно они чаще используются в быту и технике. Они привычны на брелках центральных замков автомобилей. Их используют для обозначения блокирования/разблокирования мобильных телефонов и других устройств.

⁶⁵ См.: *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Диалог о методах. Дидактивный сериал «Матрица-4» // Педагогические технологии. 2011. № 1. С. 3–29.

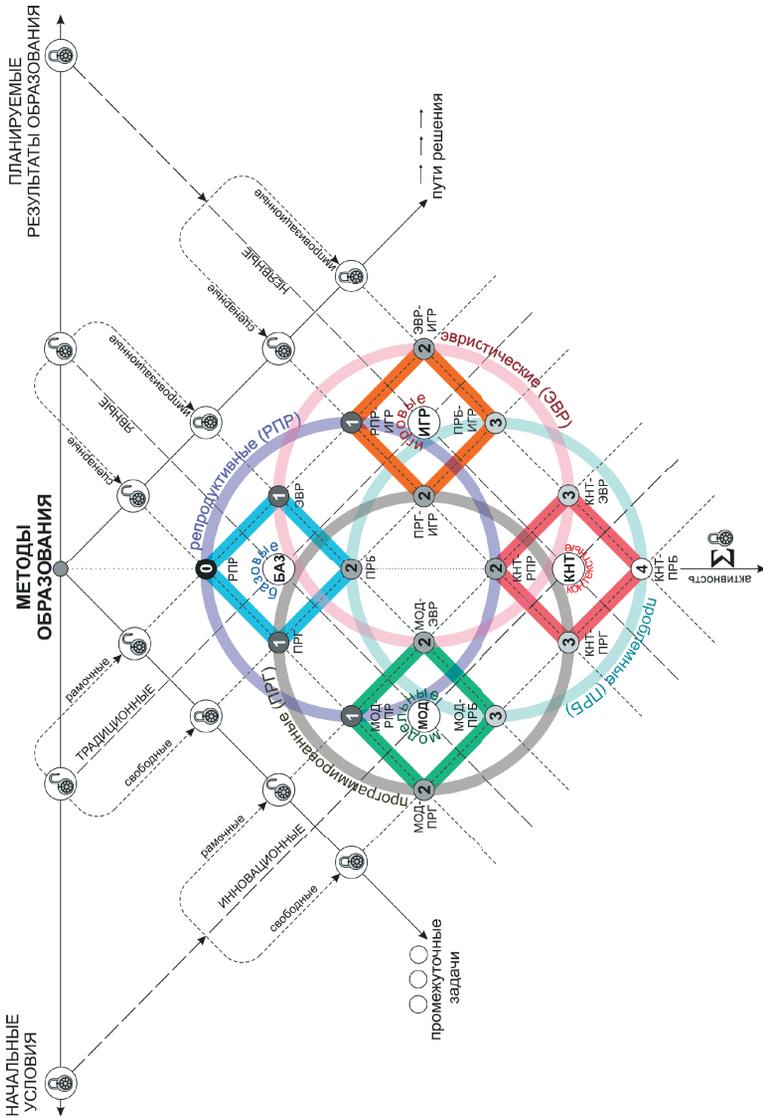


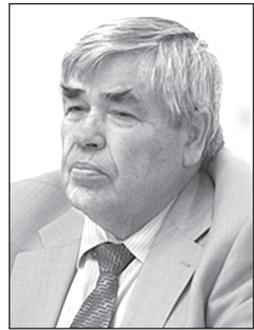
Рис. 21. Логико-смысловая модель «Полный системный классификатор методов образования»

Глава пятая

Граф-схемы и таблицы

«Педагогическое мастерство учителя: состав и структура»

В 2008 году к юбилею Ивана Андреевича Зязюна мы предложили идею дальнейшего развития созданной украинскими учёными теории педагогического мастерства, сопоставив её структуру со структурой теории педагогической системы Н.В. Кузьминой⁶⁶. Тогда же была предложена первая графическая модель этой структуры (см. рис. 2 этой книги). С тех пор эти идеи оказались востребованы и неоднократно опубликованы и в Украине, и в России⁶⁷. Прошло пять лет. Развитие педагогической теории не стояло на месте. Теория педагогической системы дополнена продуктивной идеей *явной и неявной педагогической реальности*, что позволяет, на наш взгляд, дополнить и развить теорию педагогического мастерства идеей его *явных (эксплицитных) и неявных (имплицитных) компонентов*. Чтобы изложить эти размышления, конспективно повторим аналитическое содержание и графическую наглядность публикаций пятилетней давности, опустив мемуарную и



Иван Андреевич
Зязюн

⁶⁶ Остапенко А.О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія „Педагогічні науки». Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166–173.

⁶⁷ Остапенко А.О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Філософія педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 176–183.; Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41–46; Остапенко А.А. Из чего складывается педагогическое мастерство учителя? // Кубанская школа. 2009. № 1. С. 7–13; Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Шкільні технології [Київ]. 2009. № 2. С. 41–46; Остапенко А.А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство

И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал [Нижний Тагил]. 2012. № 4. С. 146–154.

эмоциональную части, а затем дополним новыми идеями развития теории педмастерства и представим достаточно полную граф-схему структуры педагогического мастерства учителя.

5.1. Явные (эксплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

Пять лет назад мы предложили сопоставить понятия и соотнести **структуры педагогического мастерства и педагогической системы**. Во всех изданиях учебника «Педагогическое мастерство» авторы обязательно обращают внимание на то, что «педагогическое мастерство в структуре личности — это *система* (курсив мой. — А.О.), способная к самоорганизации»⁶⁸. Главными компонентами этой системы Н.Н. Тарасевич определила *гуманистическую направленность, профессиональную компетентность, способность к педагогической деятельности и педагогическую технику*⁶⁹. И.А. Зязюн несколько иначе очерчивает круг элементов педагогического мастерства как системы: *педагогическая направленность личности учителя, профессиональные знания и те же способности к педагогической деятельности да педагогическая техника*⁷⁰. Формулировка И.А. Зязюном первого компонента педмастерства как «*педагогической направленности*», на наш взгляд, точнее, и это мы обосновали в прежних публикациях.

Относительно второго компонента педагогического мастерства очевидно, что понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания» — не тождественны. И поскольку первое понятие имеет сотни толкований, считаем правильным употреблять понятие «профессиональные знания», тем более что оно было удачно использовано в первых двух русскоязычных изданиях учебника. Таким образом, окончательно согласимся с определением компонентов педагогического мастерства И.А. Зязюна, которое он дал в книге «Педагогика добра». Но простой перечень элементов ещё не даёт полной картины *структуры* системы педагогического мастерства, которую бы очень хотелось видеть в новом издании учебника. Тем более, что в программе Зязюна «Учитель: школа-педвуз-школа» педмастерство опирается на *системо-деятельностную* многомерную теорию личности В.Ф. Моргуна.

⁶⁸ Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. С. 30.

⁶⁹ Там же. С. 30–34.

⁷⁰ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 129. (Здесь и далее перевод с украинского мой. — А.О.)

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. Кузьминой⁷¹, 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 отличается от всех других (не педагогических) систем, во-вторых»⁷². К ним принадлежат цели, учебная информация (содержание), средства педагогической коммуникации, педагоги и ученики. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них — нет системы»⁷³. На современном этапе эта теория претерпела серьезные изменения и дополнения и имеет вполне завершённый вид. Эту граф-схему мы представили в первой главе (рис. 1).

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»⁷⁴. Но 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.

Пять лет назад мы представили следующую граф-схему, состоящую из двух концентрических кругов, внутренний из которых показывает комплекс свойств личности педагога, а внешний — его педагогические способности (рис. 22):

⁷¹ 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

⁷² Там же.

⁷³ Там же. С. 13.

⁷⁴ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 128.



Рис. 22. Граф-схема «Модель соотношения структуры педагогической системы Н.В. Кузьминой и структуры педагогического мастерства И.А. Зязюна»

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

А. Полностью соглашаясь с определением педагогического мастерства как «комплекса *своих* свойств личности, которые обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности»⁷⁵,

⁷⁵ Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.

сеем заметить, что определённые как компоненты педагогического мастерства «педагогическая техника» и «профессиональные знания» не есть *свойства личности* педагога. По нашему мнению, точнее было бы употреблять понятия «владение профессиональными знаниями» и «владение педагогической техникой», так как знания — компонент содержания образования, а педтехника — компонент педагогических средств. Тогда как *владение* чем-либо *есть* действительно *свойство личности*.

Б. Поскольку *содержание* профессионального образования складывается не только из *знаний*, а ещё 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)*.

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

Д, Е, Ж. Поскольку педагогическая система имеет ещё три (кроме педагога) структурные составляющие, считаю, что им соответствуют 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* воспитанников. Понятно, что доминантный (по А.А. Ухтомскому) компонент педмастерства — это наличие *сверхзадачи*, равно как доминанта подсистемы есть её *цель*.

Указанные компоненты педмастерства имеют структурное соответствие компонентам подсистемы (табл. 14).

Таким образом, мы очертили «внутренний» круг (см. рис. 22) компонентов педагогического мастерства. Следуя терминологии Н.В. Кузьминой, назовём их *структурными*.

И.А. Зязюн с коллегами выделяет отдельным компонентом педмастерства *способности к педагогической деятельности*. Н.В. Кузь-

мина неоднократно довольно детально прописывает структуру педагогических способностей, которая целиком отвечает структуре *функциональных* компонентов педагогической системы. «Внешний» круг на рис. 22 — это структура способностей к педагогической деятельности, комплекс которых, по моему мнению, можно назвать *функциональными* компонентами педагогического мастерства. Поскольку публикации Н.В. Кузьминой относительно содержания педагогических способностей широко известны, считаю нецелесообразным детализировать эту часть текста.

Таблица 14

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

Подведём первый промежуточный итог.

0. Структура педагогического мастерства как «комплекса свойств личности»⁷⁶ педагога целиком отвечает структуре педагогической системы Н.В. Кузьминой.

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

⁷⁶ Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.

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

Эти компоненты педмастерства вполне соответствуют компонентам педагогической системы, а они всегда заданы явно и известны, поэтому эту часть педагогической реальности мы назвали **явной**. В связи с этим перечисленные компоненты педагогического мастерства мы назовём **явными**.

5.2. Неявные (скрытые, имплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

В основу неявной (фоновой, бессознательной, суггестивной) педагогической реальности нами положена общеизвестная модель исторически обусловленных реальностей существования человека 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»⁷⁷. Или, как пишет она в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира;

⁷⁷ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои метаморфозы»⁷⁸.

Графически мы это представили на рис. 7 и 8 в первой главе и здесь дублировать не будем. Так же как и не будем повторять процедуру наглядного совмещения теории Н.В. Кузьминой и теории В.С. Мухиной.

Возвращаясь к педагогическому мастерству, мы понимаем, что учитель, воспитатель, директор обязаны уметь вписывать себя, своих воспитанников и всю жизнь руководимой ими школы в эти неявные миры, подробно описанные в первой статье. А стало быть, необходимо выявить и обозначить дополнительные способности педагога, которые разумно назвать *неявными компонентами педагогического мастерства* учителя. На наш взгляд, они таковы:

Таблица 16

Компоненты		
неявной педагогической реальности		педагогического мастерства учителя
предметно-пространственная среда	природная реальность	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
	реальность предметного мира	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы
локальная субкультура отношений	реальность социально-нормативного пространства	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
знаково-символьная реальность	реальность образно-знаковых систем	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы

Раскроем неявные компоненты педагогического мастерства учителя несколько подробнее. Это будет второй промежуточный итог наших размышлений.

⁷⁸ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

А. *Способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт.* Поскольку каждый человек (и ученик, и учитель) есть часть природного мира (твари), то он со-тварен всем остальным частям этого вмещающего ландшафта. А для того, чтобы создать комфортную ситуацию гармоничного пребывания ребёнка в педагогическом процессе необходимо либо ребёнка приблизить и вписать в природу, либо природу приблизить к ребёнку. По сути, это два разных пути для сельских и городских школ. Вспомним «зелёный» класс в школе В.А. Сухомлинского. Ключевые педагогические принципы — *природосообразность и со-тварность.*

Б. *Способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы.* И ученик, и учитель чувствует себя комфортно и защищённо в предметной среде, им обжитой и персонализированной. Таков закон проксемики. Совместное обживание пространства школы, совместное создание удобной и комфортной среды в школе — необходимое условие нормального самочувствия всех. И педагог-мастер должен это уметь. Тут не обойтись без замечательного примера школы А.А. Захаренко. Ключевой педагогический принцип — *персонализированность пространства.*

В. *Способность создавать гармоничные отношения в коллективе.* Уклад школы может быть разным: иерархическим или равноправным, коллективистским или либеральным, свободным или послушническим. Но он должен быть. Скверно, если разные члены коллектива ведут себя по-разному: одни либеральничают, другие «закручивают гайки». Поэтому учитель (а директор тем более) должен уметь: а) выстраивать уклад, сообразно принятой мировоззренческой позиции; б) уметь вписывать себя в принятый и сложившийся уклад. И здесь пример А.С. Макаренко ключевой. Ключевой педагогический принцип — *соборность отношений всех.*

Г. *Способность создавать, хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы.* Если школа не накопила, как говорят археологи, «культурный слой», она безлика. А безликая школа выпускает безликих людей. Поэтому к числу компонентов педагогического мастерства мы относим эту важную способность. К живой традиции школы мы относим знаковые и символические отношения в школе (действия, обряды, обычаи, церемонии, правила). К живой культуре — знаковые и символические места (школьный музей, школьный сквер) и артефакты (форма, позывной, логотип, эмблема) школы. И учитель-мастер обязан уметь это создавать и хра-

нить. Опыт Полтавского пединститута «эпохи Зязюна» — яркий тому пример. Ключевые педагогические принципы — *со-бытийность жизни и храмовость пространства*.

О каждом из перечисленных неявных компонентов можно писать отдельную книгу.

5.3. Полная структура педагогического мастерства педагога

Сведём явные и неявные компоненты педагогического мастерства в единую таблицу.

Таблица 17

Компоненты педагогического мастерства		
явные		неявные
структурные	функциональные	
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
педагогическая направленность	организационные способности педагога	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками)	конструктивные способности педагога	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога	
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога	

А следом дополним граф-схему (рис. 22) недостающими компонентами и получим окончательную структуру педагогического мастерства как педагогического феномена (рис. 23).

Таким образом, опираясь на признанные и устоявшиеся психолого-педагогические теории, можно ясно и предельно понятно выстроить структуру такого педагогического феномена как педагогическое мастерство, который прочно и надолго вошёл в педагогический словарь, благодаря замечательной полтавской научно-педагогической школе А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.А. Зязюна, к продолжателям которой имею честь себя отнести. А благодаря графическим средствам легко эту структуру представить и усвоить.



Рис. 23. Граф-схема «Структура явных и неявных компонентов педагогического мастерства учителя»

Глава шестая

Структура предметно-пространственной образовательной среды

В первой и пятой главах этого цикла мы довольно полно представили общий вид и общую структуру «скрытой» (неявной) педагогической реальности. Пришло время подробно рассмотреть структуру её компонентов. И этому мы посвятим две последние главы.

6.1. Общая структура предметно-пространственной среды

И начнём мы с рассмотрения предметно-пространственной образовательной среды. Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем — тварь как «творенье, Божеское создание»⁷⁹, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»⁸⁰. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»⁸¹. 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»⁸². 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

⁷⁹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

⁸⁰ Там же. С. 1090.

⁸¹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

⁸² Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

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.



Мати Хейдметс

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»⁸³. Употреблённое нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация — процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого бли-

жайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность и защищённость*»⁸⁴ (курсив мой. — А.О.). М.Э. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»⁸⁵. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Альмана: «Персонализация среды, 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

⁸³ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

⁸⁴ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

⁸⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»⁸⁶. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно о=своение происходит путём совместного (учащими и учащимися) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И студент, и преподаватель, и ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве вуза или 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 ребёнка по деятельности»⁸⁷. И это утверждение В.П. Зинченко справедливо и для вузовской среды. Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»⁸⁸. В противном случае вуз становится «чужим», социальная установка отчуждения становится доминирующей, преподаватель и студент приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у студента возможности обживать, персонализировать среду вуза 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. В нескольких вузах мне доводилось видеть огромные амфитеатровые аудитории, в которых столы были исписаны разнообразными филологическими изысками. Уже упомянутый нами М.Э. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»⁸⁹. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной 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);

⁸⁶ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 69.

⁸⁷ Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

⁸⁸ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

⁸⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

— по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»⁹⁰.

Далее М.Э. Хейдметс приводит трёхмерную, но плоскую схему структуры персонализированной предметно-пространственной среды (рис. 24).



Рис. 24. Графическая схема «Виды персонализированной среды»
(по М.Э. Хейдметсу)

⁹⁰ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рязикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

6.2. Структура предметно-пространственной среды вуза или школы

Перенесём эту, на наш взгляд, не самую удачную форму представления наглядности на предметно-пространственную среду вуза, наполнив эту плоско-трёхмерную матрицу элементами студенческой ПС

Индивидуальная персонализация

Постоянные:

мой шкафчик в гардеробе,
мой ящик (полка) для учебных
принадлежностей,
мой рабочий стол

Временные:

моё место в актовом зале,
в учебной лаборатории,
в студенческой столовой

Персонализированные места

Постоянные:

наша аудитория,
наша лаборатория,
наш ботанический сад,
наш вуз

Временные:

наш зал (спортивный,
танцевальный, актовый),
наша студенческая столовая,
учебная лаборатория

Постоянные:

моя униформа,
мои учебные принадлежности,
мой портфель,
мой ноутбук

Временные:

книга в библиотеке,
спортивные снаряды в
спортзале,
приборы в учебной
лаборатории

Персонализированные объекты

Постоянные:

реликвии вуза,
принадлежности для
дежурства,
витрина со спортивными
кубками вуза (факультета)

Временные:

расписание занятий,
демонстрационные приборы в
учебной лаборатории

Групповая персонализация

Рис. 25. Схема «Виды персонализированной вузовской среды»

(рис. 25). Неудачность такого представления состоит в неочевидности третьего измерения, третьей оси. Заранее оговоримся, что далеко не в каждом вузе присутствуют перечисленные ниже индивидуальные элементы ПС, но в ряде вузов (в т.ч. и за рубежом) мне их видеть приходилось.

Попробуем переформатировать эту схему в другие варианты крупномодульной наглядности. Здесь нам могут помочь логико-смысловая модель В.Э. Штейнберга или дидактический «ящик» В.В. Гусеева.

Начнём с логико-смысловой модели, выделив три оси с двумя содержательными узлами на каждой: 1) элементы среды (места и предметы); 2) временная ориентация (временные и постоянные); 3) вид персонализации (групповая и индивидуальная). Заметим, что мы изменили признак М.Э. Хейдметса «места/объекты» на «места/предметы», понимая, что и места, и предметы — это всё же объекты. При этом признак «недвижимое/движимое» не вызывает сомнения. Трёхмерная логико-смысловая модель может иметь следующий вид (идеи М.Э. Хейдметса, упакованные инструментарием В.Э. Штейнберга).

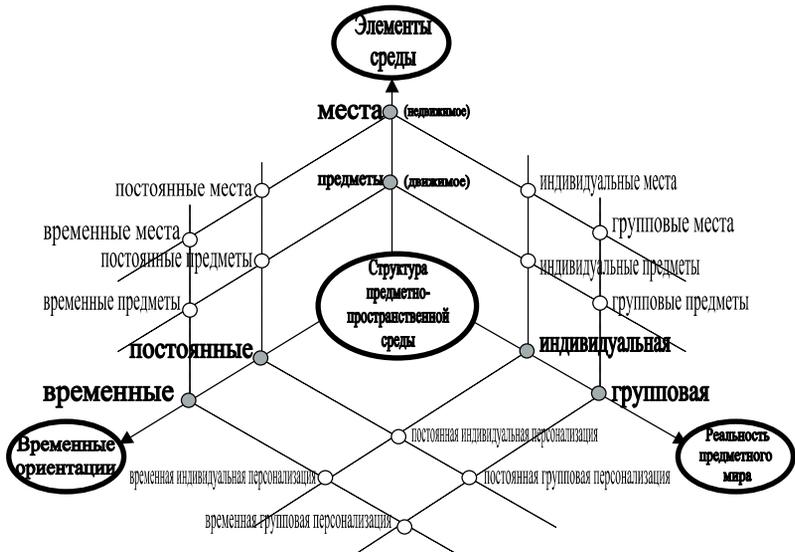


Рис. 26. Трёхмерная логико-смысловая модель «Структура предметно-пространственной среды»

А теперь «упакуем» идеи М.Э. Хейдметса в дидактический «ящик» В.В. Гузеева.

В.В. Гузеев многократно описал⁹¹ дидактический «ящик» и матрицу многообразия организационных форм учебного процесса. Так, например, он разработал классификатор организационных форм⁹², 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 сводятся в таблицу⁹³.

Таблица 18

Параметр	Символ	Значение	Символ
Представленность воспитания	В/Р	Эксплицитное (организованное) Имплицитное (косвенное)	О
Представленность развития			К
Информационный режим	ИР	Экстраактивный Интерактивный Интраактивный	Экстра Интер Интра
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 (рис. 27)⁹⁴.

⁹¹ См. последний вариант этого описания: *Гузеев В.В.* Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.

⁹² Там же. С. 84–97.

⁹³ Там же. С. 86.

⁹⁴ Там же. С. 89.

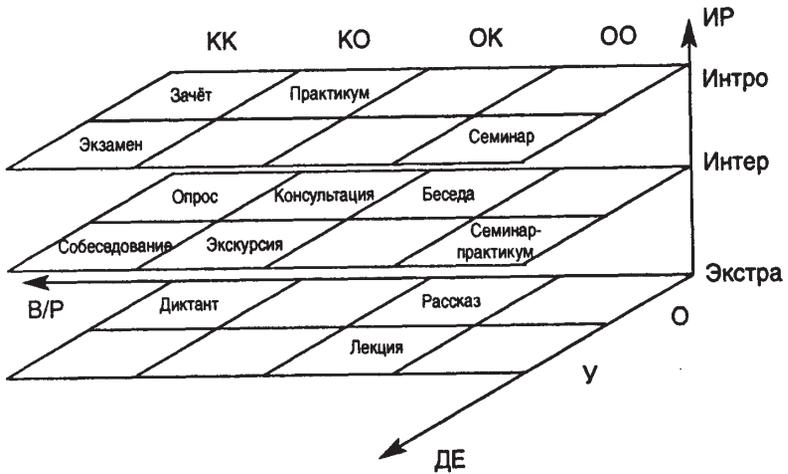


Рис. 27. Дидактический «ящик» «Классификатор организационных форм учебного процесса» (по В.В. Гузееву)

Но обсуждая содержание этой теоретической конструкции (у нас есть к нему претензии), воспользуемся этой графической формой представления и «упакуем» идеи М.Э. Хейдметса, предварительно для удобства и повышения наглядности мысленно развернув ящик. Разворот осуществим от диметрии к изометрии как разным формам аксонометрического представления чертежей. Это будет выглядеть приблизительно так (рис. 28).

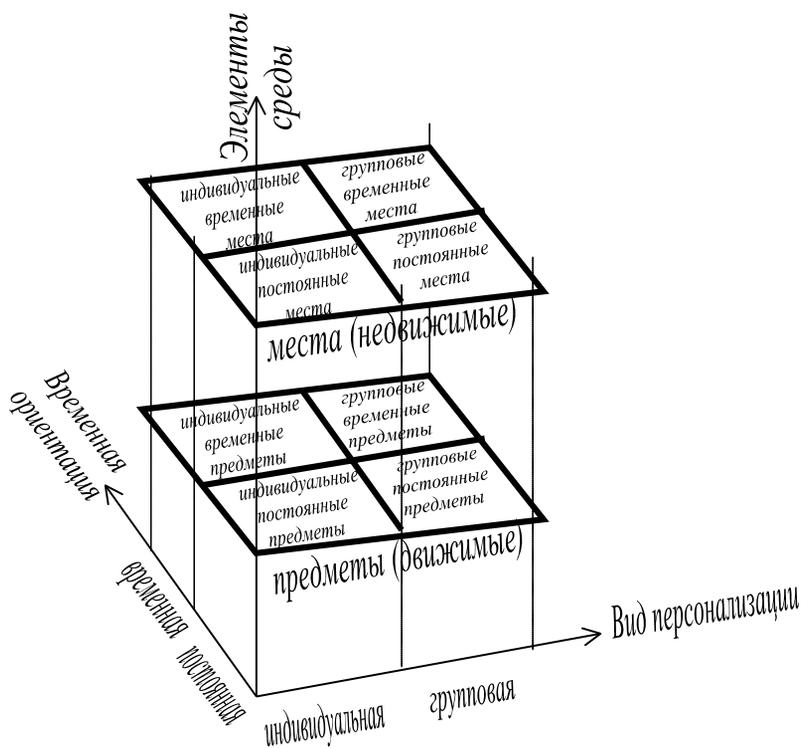


Рис. 28. Дидактический «ящик»
«Структура предметно-пространственной среды»

На этой конструкции хорошо видны все восемь компонентов предметно-пространственной среды. И такой «ящик» легко наполнять нужным содержимым.

Хорошо видно, что и логико-смысловая модель, и дидактический «ящик», имея свои графические особенности, могут решать разные дидактические задачи обеспечения наглядности в преподавании педагогики.

6.3. Структура персонализированных мест школьника

Наполним модульной наглядностью другую важную для педагогики идею М.Э. Хейдметса. Исследуя важность феномена персонализации, он приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось — «центр-периферия» (ядро персонализации — менее значимые сферы и объекты), вторая — ось социальной включённости. У М.Э. Хейдметса это схематически выглядит так⁹⁵.



Рис. 29. Граф-схема «Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе» (по М.Э. Хейдметсу)

⁹⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 97.

Перенесём идею М.Э. Хейдметса на образовательную предметно-пространственную среду, например, не городского, а сельского школьника. Одновременно совместим школьную и домашнюю структуры школьника.



Рис. 30. Граф-схема «Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе»

Подробно педагогическую роль законов персонализации мы рассматривали в других публикациях. Рассматривать её в книге, посвящённой наглядности, мы не будем.

Глава седьмая

Структура и виды педагогического уклада

Переходя от предметно-пространственной среды образовательного учреждения (вуза или школы) к вопросу уклада (как локальной субкультуры отношений), можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих вузовские или школьные отношения. В один вуз студенты бегут с удовольствием и с радостью, в другой — их не загонишь; одних профессоров любят и обожают, других тихо ненавидят; в одном вузе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой — нет; к одному преподавателю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному декану вызывают «на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния студента в вузе, его отношения к нему.

7.1. Понятие педагогического уклада



Александр Наумович
Тубельский

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Мы полагаем, что это не вполне корректно, а **укладом вуза (или школы) разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в вузе (школе)**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»⁹⁶, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁹⁷. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично назвали «вместили-

⁹⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

⁹⁷ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

щем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительно-го перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»⁹⁸), очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. 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»⁹⁹.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна — когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая — когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»¹⁰⁰. 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

⁹⁸ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

⁹⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

¹⁰⁰ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

свободы»¹⁰¹, которая «требуется фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»¹⁰². На наш взгляд, такой 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 обоим, 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 сёстры!». Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа педагогических укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

7.2. Типы педагогических укладов

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 наглядно сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

¹⁰¹ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

¹⁰² Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминной. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

Коллективистский педагогический уклад. *Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада — первенство «мы» над «я».* 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»¹⁰³. 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, это вполне может быть сознательная дисциплина. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам.* При этом коллективистский уклад может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью.

Демократический педагогический уклад. В основе демократического толерантного уклада лежит норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»¹⁰⁴. 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-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»¹⁰⁵. 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

¹⁰³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: ИПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

¹⁰⁴ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

¹⁰⁵ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.



не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. — А.О.) мирного сосуществования людей на планете»¹⁰⁶. Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив наш. — А.О.), возникающие между разными людьми»¹⁰⁷. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»¹⁰⁸ выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»¹⁰⁹. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, будучи полными антиподами в отношении первенства и главенства «Мы» и «Я», схожи в том, что они — механические сообщества с внешними механизмами управления: *регламентами или договорами*.

Изобразим это в виде первичной граф-схемы (рис. 31).

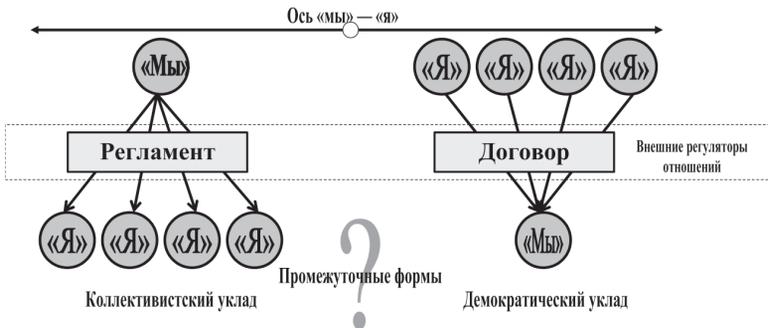


Рис. 31. Граф-схема «Крайние типы педагогических укладов»

¹⁰⁶ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

¹⁰⁷ Там же.

¹⁰⁸ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

¹⁰⁹ 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.

Сторонники обоих укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? Возможны ли уклады, базирующиеся не на внешней регуляции отношений, а на внутренней? Возможны ли, пользуясь терминологией С.Л. Франка, органические уклады, а не механические? Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обрисованные крайности.

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию или должности) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Такой тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример — колонии, руководимые А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада — формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и это требует отношений толерантности. В одном из частных вузов пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: преподаватель терпит потребительское отношение студентов (ибо он — «педофициант», которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а студенты терпят выдвигаемые вузом и преподавателями требования (которые в таком случае не выходят за пределы учебной деятельности) из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются *договорами*

(и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами, происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Таким, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны. Изобразим это в виде дополненной граф-схемы (рис. 32). Удобно если первая граф-схема анимационно превращается во вторую. Это несложно сделать в простейших компьютерных программах, предназначенных для подготовки презентаций.

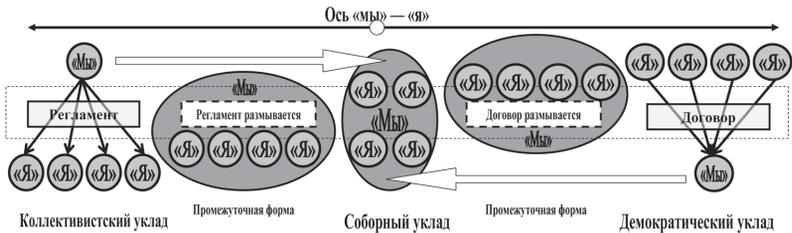


Рис. 32. Граф-схема «Полный спектр типов педагогических укладов»

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором — доверие¹¹⁰.

¹¹⁰ 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.

Соборный педагогический уклад 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 вузовский уклад.

«1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»¹¹¹. Опыт лучших вузов, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого сообщества — носитель этого лица, каждый человек — ответственный носитель духовного капитала школы. Мы видим, что институты с именем никак не хотели терять это имя, реорганизуясь в университеты. Получились симулякры — институты-университеты типа «МГИМО-университет» или «Московский физико-технический институт (государственный университет)».

«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»¹¹². Вузовский уклад можно считать соборным, если студенты идут в школу не на учёбу, а преподаватели — 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»»¹¹³. Только вуз, имеющий собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способен выпустить людей, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие выпускники есть продукт безликого вуза.

¹¹¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

¹¹² Там же. С. 61.

¹¹³ Там же.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»¹¹⁴. Университетское 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 педагогической реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство вуза или школы.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры педагогических отношений мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»¹¹⁵. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического единения и замкнутости»¹¹⁶.

Более детально принципы организации уклада мы описали ранее¹¹⁷.

¹¹⁴ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 62.

¹¹⁵ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

¹¹⁶ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

¹¹⁷ Остапенко А.А. Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159–166; Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда? М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.

Заключение

Окончательная «карта» педагогики

Первую главу мы завершали тем, что в ней была предложена «карта» педагогики как учебной дисциплины, каждый «материк» которой составляет содержание отдельных разделов курса. И пообещали, что графически наглядно каждый раздел мы представим в последующих статьях, что, собственно говоря, и было сделано.

Эта «карта» была представлена в виде комбинированной графической опоры, сочетающей в себе несколько граф-схем (рис. 10).

Был сделан вывод о том, что педагогическая система как антропная реальность находится под влиянием перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, которые её и формируют (придаёт форму). Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («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». 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*.

С момента написания первой главы и публикации её в виде статьи прошёл год. Лекционно-семинарская практика шлифовала и совершенствовала рассматриваемую наглядность. И сегодня очевидно, что пришло время представить новую усовершенствованную «карту» педагогики (рис. 33).

Ясно, что природная среда (тварь) и человеческое общество с его складывающимися отношениями (укладом) находятся в определённом соотношении. Уклад проникает в тварь, обживает её и превращает в обжитую (окультуренную) часть природной среды, которая становится предметной средой (утварью). На схеме (рис. 33) это удобно изобразить в виде пересечения множеств. Со школьной скамьи мы привыкли это делать в виде пересечения кругов. Так и представим. А поскольку на саму педагогическую систему влияют все три названные группы пересекающихся факторов (тварь, утварь и уклад), то подсистему как *явную педагогическую реальность* поставим в центр в эту самую зону влияния. И на наш взгляд, в таком виде эти три группы факторов *скрытой педагогической реальности*, их соотношение и влияние становятся более понятными.

А вот что касается упомянутых смыслов, которые, проникая в тварь и утварь, превращают их в «живую культуру», а проходя сквозь уклад, превращают его в «живую традицию», то тут следует помнить, что смыслы бывают разные. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником — сверху, а низкие с их многочисленными источниками — снизу. Источник сверху — это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу — это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют сущностного бытия, тем не менее также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»¹¹⁸. Человек (и все гуманитарные системы), находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) *вверх, либо падает* (а это легко) *вниз*. Напомним, что «становление»¹¹⁹ полного, всего

¹¹⁸ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

¹¹⁹ Слово «становление» предполагает: а) наличие *вертикали* (лежать — горизонталь, стоять, встать — вертикаль); б) *устремлённость вверх* к высокому.

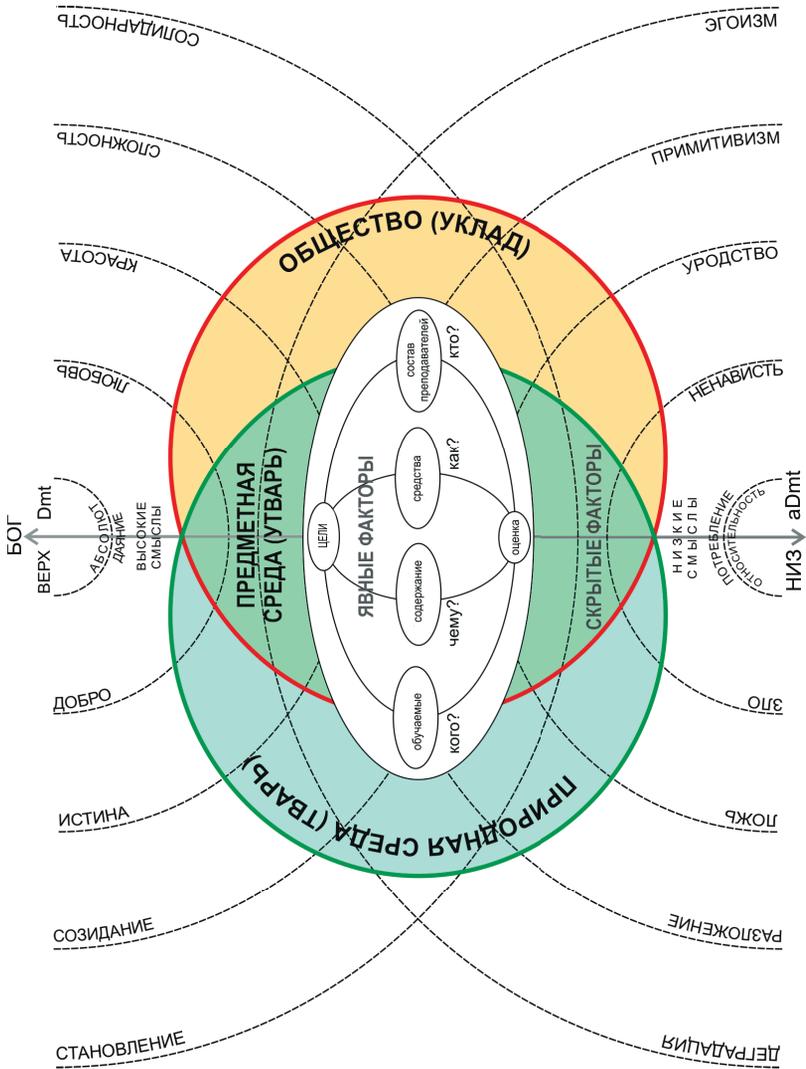


Рис. 33. Комбинированная модульная опора «Структура явной и скрытой педагогической реальности»

человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия — перед Богом»¹²⁰.

Увы, современные вузовские учебники педагогики (особенно педагогики высшей школы) практически не говорят о вопросах добра и зла. Из них исчезли понятия «совесть» и «стыд»¹²¹. Попробуем их туда вернуть, а заодно представить всю вузовскую педагогику более системно, целостно и наглядно. Будем надеяться, что наши рассуждения смогут как-то помочь вузовским преподавателям.

¹²⁰ *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013.С. 7.

¹²¹ «Прогнал» через поисковую систему несколько имевшихся у меня в электронном виде свежих вузовских учебников по педагогике с целью найти в них слова «стыд» и «совесть». Увы, в них ни стыда, ни совести! Печальная тенденция.

Библиография

1. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.
2. *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 43–271.
3. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927.
4. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
5. *Бродский И.А.* Часть речи. Избр. стихи 1962-1989. М.: Худ. лит, 1990.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.
7. *Ващенко Г.Г.* До питання про класифікацію методів навчальної роботи // Записки Полтавського інституту народної освіти. Т. IV за 1926-27 ак. рік. Полтава, 1927. С. 136–151.
8. *Габриадзе Р. Данелия Г.* Кин-дза-дза. Сценарий фантастической трагикомедии о двух землянах, попадающих на далёкую планету с забавным названием «Плюк» в галактике «Кин-дза-дза». М., 1984.
9. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.
10. *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.
11. *Газман О.С.* Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 83–86.
12. *Гостев А.А.* Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008.
13. *Грушевский С.П., Остапенко А.А.* Сгущение учебной информации в профессиональном образовании. Монография. Краснодар: КубГУ, 2012.

14. *Гузев В., Остапенко А.* Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131–138.
15. *Гузев В.В.* Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996.
16. *Гузев В.В.* Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009.
17. *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Диалог о методах. Дидактивный сериал «Матрица-4» // Педагогические технологии. 2011. № 1. С. 3–29.
18. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: Прогресс-Универс, 1994.
19. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994.
20. Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.
21. *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
22. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.
23. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000.
24. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
25. *Исаев Е.И. Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013.
26. *Касатиков А.А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14–19.
27. *Касатиков А.А.* Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореферат ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.
28. *Касатиков А.А.* Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. №. 5–6. С. 62–69.
29. *Касатиков Алексей 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.

30. Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступенной онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59–64.
31. Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 87–98.
32. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
33. 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.
34. Кургинян С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009.
35. Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38.
36. Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003.
37. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семьиной. М.: Бонфи, 2002. С. 15–204.
38. Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12–22.
39. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999.
40. Оганесян В.А., Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Саннинский В.Я. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Уч. пособие. М.: Просвещение, 1980.
41. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.
42. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
43. Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.
44. Остапенко А. Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования многомерных педагогических теорий и систем. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.
45. Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010.

46. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56–63.
47. *Остапенко А.А.* Из чего складывается педагогическое мастерство учителя? // Кубанская школа. 2009. № 1. С. 7–13.
48. *Остапенко А.А.* Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41–46.
49. *Остапенко А.А.* Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 146–154.
50. *Остапенко А.А.* Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159–166.
51. *Остапенко А.А., Гузев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47–54.
52. *Остапенко А.А. Хагуров Т.А.* Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: КубГУ, 2012. 196 с.
53. *Остапенко А.О.* Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166–173.
54. Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004.
55. *Санина С.П.* Возможности использования модельного метода и его разновидностей в образовании учащихся основной школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАН. 2008. № 1 (49). С. 97–105.
56. *Санина С.П.* Модельный метод образования как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования // Педагогические технологии. 2008. № 1. С. 46–55.
57. *Санина С.П.* Формирование у школьников умений моделирования в образовательном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2010.
58. *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973.
59. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

60. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
61. *Слободчиков В.И.* Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 68–74.
62. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005.
63. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995.
64. *Ткач Д.С.* Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.
65. *Ткач Д.С.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.
66. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995.
67. *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994.
68. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 107–125.
69. *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001.
70. *Уваров А., Хасан Б.* Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002.
71. *Филимоненко Ю.* Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 44–60.
72. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
73. *Фромм Э.* Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009.
74. *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
75. *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 65–106.

76. Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.
77. Чертон Т. Гностическая философия. От древней Персии до наших дней. М.: РИПОЛ-классик, 2008.
78. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, Школьные технологии, 2002.
79. Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 14–15.
80. Шувалов А. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009.
81. Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50–82.
82. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87–101.
83. Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33–35.
84. Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977.
85. Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003–1026.
86. Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš: SVEN, 2004. S. 7–12.

А.А. Остапенко

ОЧЕВИДНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Модульная наглядность
в преподавании вузовского курса**

Корректор Т.И. Денисьева.

Дизайн обложки А.А. Ладанюк.

Компьютерная вёрстка Г.О. Нефёдова

Издательский дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Подписано в печать 13.11.2013. Формат 60 x 90/16

Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 8,0

Тираж 700 экз. Заказ № 3В20

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных
диапозитивов в типографии ООО «НИИ школьных технологий»