

**Федеральный институт развития образования
Лаборатория технологизации образования
Экспериментальная площадка лицей станицы Азовская**

**В.В. Гузенко, В.С. Лукьянова,
А.А. Остапенко, Д.С. Ткач**

МОДЕЛИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА, ОСНОВАННОГО НА УСТОЙЧИВЫХ ДУХОВНЫХ СВЯЗЯХ

Исследовательский проект

**Краснодар
2008**

ББК 74.200

Г - 938

Рецензенты:

Протоиерей Алексей Касатиков,

настоятель Свято-Скорбященского храма г. Краснодара,

кандидат педагогических наук

А.Э. Шпаков,

руководитель научно-методического миссионерского центра Екате-

ринодарской и Кубанской епархии РПЦ,

кандидат биологических наук

В.В. Гузенко, В.С. Лукьянова, А.А. Остапенко, Д.С. Ткач

**Г–938 МОДЕЛИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА,
ОСНОВАННОГО НА УСТОЙЧИВЫХ ДУХОВНЫХ
СВЯЗЯХ.** Исследовательский проект. – Краснодар, 2008. – 24 с.

Работа является победителем регионального этапа конкурса «За нравственный подвиг учителя» за 2008 год

© В.В. Гузенко, В.С. Лукьянова,
А.А. Остапенко, Д.С. Ткач, 2008

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современные российские реалии породили ряд новых педагогических проблем и трудностей. Предлагаемый проект позволяет соединить пути решений *двух групп проблем*, которые в педагогической реальности, как правило, не связываются между собой и решаются отдельно. К *первой группе* относятся проблемы, связанные с разрушением традиционно прочных для российского менталитета иерархических взросло-детских общностей и связей, при которых ответственность старшего естественным образом сочеталась с послушанием младшего. Сегодняшняя подмена традиционных отношений *любви, заботы, послушания и доверия* отношениями *равенства, партнёрства, толерантности и конкуренции* породили проблему детского и взрослого одиночества, проблему инфантилизации юношества, проблему социальной беспомощности и дезадаптации подростков. Отсутствие у большинства детей значимых для них взрослых (при живых родителях и учителях) породило проблему нормального ответственного взросления, что привело к колоссальному росту антропогеней (термин А.В. Шувалова) как наиболее общих обозначений нарушений психологического здоровья детей.

Ко *второй группе* проблем, решаемых данным проектом, относятся проблема резкого падения престижа педагогических профессий, проблема нехватки педагогических работников, проблема сведения социальной роли учителя к обслуживающей (привычный термин «образовательные услуги»). Учитель в роли «обучающего официанта» теряет присущую его профессии авторитетность. В условиях падения конкурсов в педагогические вузы фактически не идёт речь об отборе педагогически одарённых абитуриентов.

В предлагаемом проекте сделана попытка единого решения двух названных групп проблем путём соединения в единую совокупную деятельность реальный труд педагогически ориентированного старшеклассника и учёбу подростка, требующего социальной заботы и адаптации. Создание такой модели деятельности позволит говорить о принципиально новых деятельностных подходах в профильном образовании. Социально-педагогических профилей можно обеспечить не путём чтения профильных дисциплин, а путём педагогизации школьного социума.

ИСХОДНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ

Методологические основания проекта. В основу моделирования педагогической системы школьного микросоциума (уклада) детско-взрослой общности, основанной на устойчивых духовных связях, положен *гуманитарно-антропологический подход*¹ (К.Д. Ушинский, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Шувалов), основывающийся на аксиоматическом положении о том, что человек есть существо сознательное, общественное и деятельное. «Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека – как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия»². Антропологический подход требует специального анализа и выявления «возможностей становления со-бытийной детско-взрослой общности, развития личностного самосознания, практикования субъектом собственной жизнедеятельности»³. По мнению современных представителей этого направления исследований, *«гуманитарно-антропологический подход*:

- 1) указывает на магистральные цели образовательной практики;
- 2) служит рациональной основой проектирования развивающей образовательной среды;
- 3) позволяет осуществлять осмысленную педагогическую деятельность, избегая крайностей безлично коллективистских и инди-

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психол.* – 1998. – № 6. – С. 3-17; Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // *Вопр. психол.* – 2001. – № 4. – С. 91-105; Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // *Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского.* – 2003. – № 1. – С. 66-74.

² Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // *Моск. психотерапевтич. журнал.* – 2004. – № 4. – С. 11.

³ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // *Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского.* – 2003. – № 1. – С. 71.

видуалистических установок в реализации педагогического замысла»⁴.

Теоретической основой проекта является теория моделирования многомерной педагогической реальности⁵ (А.А. Остапенко), в основе которой, так же как и в основе всего гуманитарно-антропологического подхода, лежит идея антиномизма и разумного баланса, берущая своё начало из определений христианских догматов Вселенских Соборов и из творений Отцов Церкви (Св. Афанасий Александрийский, Св. Василий Великий, Св. Григорий Нисский, Св. Григорий Богослов, Св. Дионисий Ареопагит, Св. Григорий Палама и др.) и продолжившаяся в учении о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского, и учении об автаркии Г.С. Сковороды.

В основу теории положены: антропологическая концепция бытия как «неслиянности и нераздельности двух самостоятельных форм бытия» (В.И. Слободчиков, В.С. Мухина), идея интедиффии (интеграции + дифференциации) образования (В.Ф. Моргун), принцип совместно-разделённой дозированной деятельности (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Э.В. Ильенков), идеи антиномизма педагогики и онтологической психологии (Р. Винкель, протопресвитер Василий Зеньковский, М.В. Захарченко, протоиерей Борис Ничипоров, игумен Георгий (Шестун), игумен Киприан (Яценко)), идея применения принципа динамического баланса в педагогике (П.В. Скулов), идея антиномизма хронотопа (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко), идея о переносе на образовательную почву антиномизма автаркийного подхода Г.С. Сковороды (И.А. Зязюн).

Понятийно-категориальная основа проекта. Ведущими категориями нашего исследовательского проекта являются: «событийная детско-взрослая общность», «духовность», «школьный уклад», «иерархичность отношений», «устойчивые духовные связи»..

Со-бытийная детско-взрослая общность — нераздельность и неслиянность двух самостоятельных форм бытия взрослого и ребёнка как действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, функциональные органы субъективности (во всех её измерениях), позволяющие человеку однажды

⁴ <http://www.lefort.ru/specso.html>

⁵ Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. 2-е изд. — М.: Народное образование, 2007. — 384 с.

действительно и самому встать в практические отношения к своей жизнедеятельности (В.И. Слободчиков).

Духовность – родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования (В.И. Слободчиков).

Школьный уклад – субкультура отношений, сложившаяся и устоявшаяся в школе (А.А. Остапенко).

Иерархичность отношений – сочетание отношения послушания младшего к старшему с полной ответственностью старшего за младшего (протоиерей Алексей Касатиков).

Устойчивые духовные связи – очеловечивание (одухотворение) взрослым жизненного мира ребёнка на основе взаимного понимания, принятия и доверия (В.И. Слободчиков). Необходимое условие реализации таких связей – воспитательный такт и личностная зрелость взрослого (А.В. Шувалов).

Методологические ориентиры проекта.

Цель исследовательского проекта состоит в разработке и апробации концепции и модели благоприятных педагогических условий формирования соборного школьного уклада, основанного на устойчивых духовных связях и позволяющего создавать школу социально-педагогического профиля на основе педагогизации всего образовательного пространства социума.

Объект исследования: со-бытийная взросло-детская общность как условие, средство и пространство нормального духовного становления ребёнка.

Предмет исследования: педагогические условия и компоненты школьного уклада, способствующие созданию прочной со-бытийной взросло-детской общности, основанной на устойчивых духовных связях.

Основная педагогическая гипотеза проекта заключается в предположении того, что прочная со-бытийной взросло-детская общность, основанная на устойчивых духовных связях, соборных отношениях доверия, любви, заботы, ответственности и принципах иерархичности и послушания, является условием нормального (максимально возможного в данных условиях и в данном возрасте) становления (взросления) ребёнка.

Дополнительная частная гипотеза состоит в предположе-

нии того, что педагогизация образовательного пространства школы через создание со-бытийной взросло-детская общности, основанной на устойчивых духовных связях, является необходимым организационным условием для создания школы социально-педагогического профиля.

Цель и объект определили ряд **задач**:

1. Разработать методику диагностирования и моделирования отношений в детско-взрослой общности, основанной на устойчивых духовных связях, по всему спектру (от одиночества и замкнутости до реализованной открытости).

2. Провести предварительную диагностику отношений в детско-взрослой общности лица (ученик – учитель – родитель) и выявить их состояние.

3. На основе результатов проведённой диагностики предложенной теоретической модели педагогической системы школы выработать стратегию работы с школьным микросоциумом по восстановлению со-бытийной взросло-детская общности.

4. Разработать модель системы компонентов школы социально-педагогического профиля.

5. Выработать формы работы по осмыслению учащимися, учителями и родителями роли и места духовной сферы человека и особой роли православной культуры в духовном становления человека.

6. Выработать формы совместной деятельности лица и православного прихода по духовному воспитанию школьников и молодёжи.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА ПРОЕКТА

Что нас не устраивает? Привычная повсеместная образовательная практика в современных условиях нас не вполне устраивает по ряду причин.

1. Отказ государства от идеологии в образовании, на наш взгляд, привёл к потере идеалов, которые должны быть образцами для нравственных устремлений воспитанников. Данная брешь тут же была заполнена другими образцами. И сейчас уже никого не удивит тем, что десятилетний ребёнок мечтает быть похожим на

Рембо или хочет стать рэкетиром. Произошло смещение понятия нормы добра и зла, и, увы, не в сторону добра.

2. Установка на воспитание конкурентоспособной личности почти заменила традиционную установку заботы и «доминанты на другого», установка потребления заменила установку даяния. Это привело, с одной стороны, к инфантилизации общества, которую мы понимаем как утерю роста ответственности, а значит взросления, и, с другой стороны, к замене понятных установок любви, заботы, доверия и уважения лукавой установкой толерантности и лояльности.

3. Педагогика толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!» порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям. Стремление к равенству приводит к уравниванию требований и возможностей, к «селекции» детей по способностям, по возможностям, что порождает рознь и отчуждение.

4. Зачастую образовательная деятельность педагога является бесцельной для воспитанника. Это происходит либо по причине навязанности цели воспитаннику педагогом, либо по причине того, что цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают» (или «отстаивают») а не проживают. Их цель в лучшем случае известна только педагогу.

5. Абсолютное большинство образовательных программ (а соответственно и средств, выделяемых на них) направлены на *борьбу с пороками* (наркоманией, преступностью и пр.), а не на поддержку добродетелей, на борьбу со злом, а не на *возделывание добра*. Акцент, на наш взгляд, должен преобладать не на фиксации результатов борьбы с пороками, а на фиксации результатов достижения добродетелей.

Основные педагогические аксиомы проекта.

1. «Образование является всеобщей формой становления человека в пространстве культуры и времени истории, способом обретения человеком тех способностей, которые позволяют ему

быть человеком, а часто и отстаивать свою человечность»⁶. «Образование следует понимать как *восстановление целостности человека*, предполагающее развитие всех его сил и соблюдающее иерархический принцип в устройении человека»⁷.

2. Духовное становление и социальное взросление ребёнка невозможно вне совместной *детско-взрослой со-бытийной общности*, понимаемой как «нераздельность и неслиянность двух самостоятельных форм бытия»⁸ старшего и младшего. Признак социального взросления ребёнка – стремление к полноте ответственности.

3. «Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»⁹.

4. *Принятая* душой и/или самостоятельно сформулированная *цель* (мечта, план) является обязательным условием стремления к её достижению, в то время как *навязанная цель* освобождает от ответственности за её достижение. *Целенаправленная* деятельность есть условие *наполненности* жизни *событийностью*, *бесцельная* деятельность есть источник *суеты или скуки*.

5. Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям, к разным коллективам. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»¹⁰.

6. Неодинаковость, неравенство возможностей исключает *обязательную* соревновательность (конкурентность), которая является источником страстей и не способствует нравственному становлению, как отдельного человека, так и коллектива. *Добровольность* участия воспитанника или коллектива в том или ином событии исклю-

⁶ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского. – 2003. – № 1. – С. 71.

⁷ Шестун Евгений, прот. Православная школа. – Самара: Самарский дом печати, 2004. – С. 194.

⁸ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопр. психол. – 2001. – № 4. – С. 94.

⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 24.

¹⁰ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. – Forestville, 1987. – С. 95.

чает или в максимальной степени снижает риск ухудшения отношений в коллективе школы, так как возможный неуспех не является в таком случае объектом оценки. При этом любой общественно значимый *успех должен быть замечен, положительно оценён, отмечен и признан* школьным сообществом.

7. Нравственное становление человека происходит в условиях даяния другому (а не потребления), в условиях «доминанты на другого» (А.А. Ухтомский). Следовательно «ведущим видом деятельности» воспитанника, дающей духовное становление и социальное взросление, является *забота о другом*.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОГО СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ

Идея создания сельского лицея как общеобразовательного учреждения социально-педагогического профиля выходит за рамки общепринятых моделей профильного обучения, предполагающих моделирование иного учебного содержания и, соответственно, иного учебного плана. Модель сельского социально-педагогического лицея (ССПЛ) предполагает, в первую очередь, изменение школьного уклада через педагогизацию всего школьного пространства с последующим созданием организационной модели школы при незначительном изменении учебного содержания и учебного плана. Воспользовавшись теорией Н.В. Кузьминой, разберёмся во всех компонентах педагогической системы такой школы.

Учащиеся. Специфика ССПЛ состоит в том, контингент воспитанников лицея является *смешанным*. Учеников можно условно разделить на *три категории*: а) социально адаптированные ученики, имеющие педагогические наклонности и желание связать свою жизнь с педагогической деятельностью; б) социально адаптированные ученики, не имеющие педагогических наклонностей; в) социально дезадаптированные и социально запущенные ученики. Первую категорию учеников составляют по преимуществу старшеклассники, специальным образом отобранные из разных школ для подготовки к педагогической профессии. Вторую и третью категории составляют ученики, для которых данный лицей является об-

педагогическим учреждением, обслуживающим их населённый пункт (микрорайон). Данное деление является условным и не предполагает никакого специального деления на группы по уровням. Все учебные группы являются смешанными, разноуровневыми и при необходимости разновозрастными.

Цели образования. Образовательные цели для разных категорий учащихся будут различны. Так, для *первой категории* учащихся основная цель образовательной деятельности – *развитие педагогической одарённости и подготовка к будущей профессиональной педагогической деятельности через активное включение в неё*. Образовательная цель для *второй категории* учеников состоит в *получении качественного общего образования через активную включённость в процесс взаимообучения* и является традиционной для непрофильной школы. Цель образовательной деятельности для третьей категории воспитанников – *социальная адаптация через совместную деятельность со значимым старшим*, которым может быть не только взрослый педагогический работник.

Учебное содержание. Содержание учебной деятельности ССПА является традиционным и в значительной степени будет соответствовать так называемому универсальному профилю. При этом значительная доля часов школьного компонента учебного плана отводится на развитие образно-эмоциональной, эстетической и двигательной сферы ребёнка. Для первой категории учащихся дополнительным специальным компонентом содержания образования является профильный курс основ психолого-педагогических знаний, предполагающий пассивную (безотрывную) и активную педагогические практики.

Средства образовательной коммуникации. Помимо образовательных средств, традиционных для общеобразовательных учреждений, ведущим образовательным средством ССПА является взаимозабота и взаимообучение. Наличие такого средства обеспечивает реализацию ключевой идеи воспитания человека через «доминанту на другого» и сквозную педагогизацию лицейского уклада. Особое средство образования в ССПА – специально созданные «скрытые» факторы образования (благоприятная храмовая предметно-пространственная среда, соборный уклад, традиционалистская знаково-символьная реальность).

Педагогический состав. Контингент педагогических работников ССПА составляют учителя, воспитатели, кураторы учебных

групп, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги и психологи лицея, а также старшеклассники, имеющие педагогические наклонности и желание связать свою жизнь с педагогической деятельностью. Среди всех педагогических работников особую категорию составляют те, которые готовы и способны быть значимыми взрослыми для любой категории школьников, но в первую очередь, для социально запущенных. Эти сотрудники и старшеклассники составляют контингент социально-педагогических работников лицея.

Последующая образовательная система. Для первой категории учащихся на базе лицея создано представительство педагогического вуза, где они могут продолжить обучение и получить высшее профессиональное социально-педагогическое образование. Для второй и первой категорий учащихся в лицее создана так называемая школа резерва, где в условиях разноуровневого разновозрастного концентрированного обучения каждый ученик получает возможность реализовать индивидуальную траекторию образования (и по содержанию, и по темпу) и в дальнейшем поступить в учебное заведение для получения профессионального образования. Третья категория воспитанников по мере их социального взросления вливается в первые две. При этом в лицее нет никакой уровневой или социальной дифференциации учащихся.

Критерии оценки качества образовательной системы. Кроме традиционных критериев оценки качества работы лицея (аттестация, лицензирование, показатели обученности, показатели поступления в вузы и ссузы, уровень здоровья) одним из основных критериев является уровень социальной адаптации и уровень социального одиночества учеников лицея.

9. Основные компоненты и принципы организации педагогизированного образовательного пространства

Вполне соглашаясь с тем, что **педагогизация** - это «превращение социальной среды из агрессивной и не способствующей самореализации жизненных сил и способностей человека в воспитывающую социальную среду, формирующую педагогически целесо-

образные отношения между людьми»¹¹, мы полагаем, что такое определение не является полным и исчерпывающим. Мы считаем, что педагогизации подлежит не только *социальная среда* (локальная субкультура отношений или школьный уклад), но также *предметно-пространственная среда* и *знаково-символьная реальность школы*, а также *пространство субъективного времени*. Совокупность этих факторов и составляет, на наш взгляд, образовательное пространство, «внутри» которого помещена педагогическая система школы. Определим, что под явной педагогической реальностью понимаются компоненты педагогической системы, а под скрытой – компоненты образовательного пространства (среды), в которой эта система находится.

Нами выработаны принципы организации педагогизированного образовательного пространства, способствующего проявлению «человеческого в ребёнке» и выявлению педагогических способностей и предрасположенностей. Они таковы:

А. Одушевление (персонализация) как принцип организации педагогизированной школьной предметно-пространственной среды. Моделирование предметно-пространственной среды (ППС) педагогической системы составляет исследовательскую отрасль, которую можно назвать **педагогической проксемикой**. Нами выявлены некоторые её закономерности. Они таковы:

- ППС более комфортна, если она приближена к природной реальности и/или если предметная реальность персонализирована;

- наиболее активно персонализация ППС происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью;

- персонализированная школьная ППС имеет внутренне антиномичную структуру (рис. 1), поскольку состоит из набора компонентов, матрично определяемых тремя парами признаков: недвижимое (место) / движимое (предмет), постоянное/временное, индивидуальное/групповое;

- наличие в школе «персонального пространства» (Р. Зоммер) создаёт ученику и учителю состояния *уверенности* и *защищённости*, при этом существуют два основных нарушения этой закономерности: а) отсутствие у учителя или ученика постоянного персонального пространства; б) наличие в школе неперсонализированных пространств.

¹¹ <http://social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Stati/Vosp-2/Vved.html>



Рис. 1. Компоненты педагогизированной школьной среды

Б. Соборность как принцип организации школьного уклада. Моделирование локальной субкультуры отношений (ЛСО) в школе позволяет создать **педагогическую концепцию школьного уклада**. Под **школьным укладом** мы понимаем субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе. Известны основные типы школьных укладов: *коллективистский, демократический и соборный*. Выявлено, что основой первых двух укладов являются внешние регуляторы отношений в виде *регламента* или *договора*, а третьего – внутренний регулятор, основанный на базовых чувствах *любви, доверия, уважения и заботы*. При этом различается доминантное соотношение

между «я» и «мы». Ниже приводится схема, представляющая полный спектр различных школьных укладов (рис. 2).

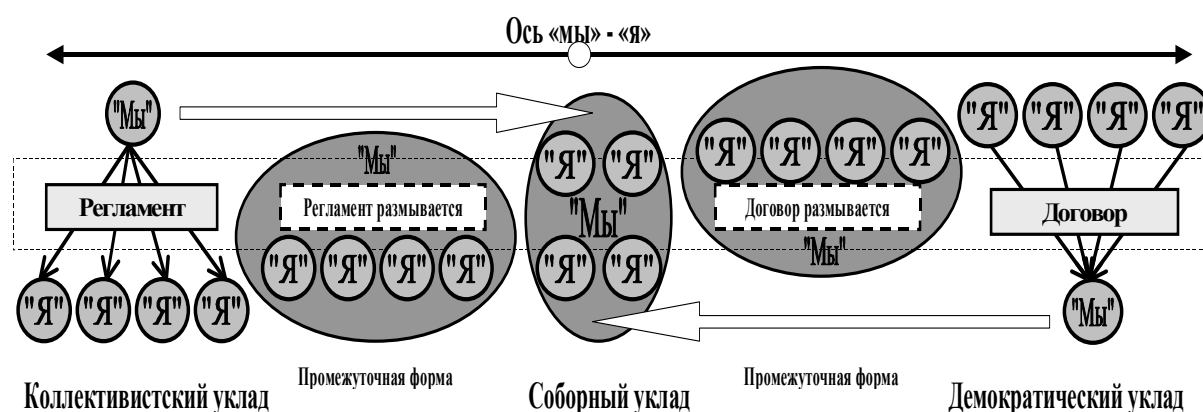


Рис. 2

В. Храмовость как принцип организации знаково-символьной реальности школы. Знаково-символьная реальность (ЗСР) школы составляет отрасль педагогики, которую можно назвать **педагогической семиотикой**. Она состоит из закономерностей развития той части предметно-пространственной среды школы, которая составляет *живую культуру школы*, и той части локальной субкультуры отношений (уклада), который составляет *живую традицию школы*. Живая культура школы складывается из элементов персонализированной ППС, обладающих дополнительными смыслами (признаками знака или символа). В диссертации описан целый ряд таких элементов, которые классифицированы на основе антиномичного подхода. Живая традиция школы как второй компонент ЗСР складывается из школьных ритуалов, обрядов, обычаев, инициаций, этикета, правил (писанных и неписанных), законов и т.д.

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом, представляют собой единое «вместилище», которое и следует назвать *скрытой (неявной) педагогической реальностью*. Она состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя состоит как из элементов ППС, так и из элементов ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» имеет разную «толщину». Он может нарастать или «таять», он может быть целост-

ным или лоскутным, в нём может преобладать «обновленчество» или «музейная мемориальность», но именно он и составляет неповторимое «лицо» школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор является условием динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма, её автономной открытости.

Школа, которая претендует на педагогизацию этой части образовательного пространства может строить эту сферу на принципе храмовости. Ниже приводится упрощённая схема знаково-символьной реальности школы социально-педагогического профиля (рис. 3).



Рис. 3. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

Г. Вечность как принцип организации субъективного времени школьника. Основываясь на идее хронотопа (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко), создана модель антиномического сочетания «цветов» субъективного времени (времён) человека внутри хронотопа (рис.4). В исследовании идея хронотопа впервые перенесена на моделирование педагогической реальности, что позволило развести понятия «воспитание событиями» и «воспитание мероприятиями», а также ввести для педагогики понятия настоящего и ненастоящего («понарошечного») субъективного времени.

Воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями, так как главный признак события – это наличие



Рис. 4

смысла, обусловленного памятью и опытом прошлого, а также целями, мечтами планами и надеждами будущего. Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не

хронографична» (В.П. Зинченко). Тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «вольнится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, а хронотоп уменьшается. Содержательная ось субъективного времени исчезает.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация происходит в случае если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущен-

ны» взрослыми, они ими навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью.

В этом состоит разница между *воспитанием событиями* и *воспитанием мероприятиями*. **Событие** хронологично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

Таким образом, принципами построения благоприятного образовательного пространства являются ***одушевлённость среды, соборность уклада, храмовость культуры и традиции, вечность времени***.

ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ

А. Природосообразные образовательные технологии как средство педагогизации учебного процесса

Концентрированное обучение как основная технология обучения. Под концентрированным обучением мы понимаем *специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет большей ее систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий*. «Концентрированное обучение» является противоположностью «распределенного обучения», причем противоположностью не противоречивой, а взаимодополняемой, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределенного обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность.

Педагогическая технология концентрированного обучения, на наш взгляд, позволяет решать ряд взаимосвязанных *проблем*:

- проблему несоответствия между увеличением объема учебной информации и фактором ограниченного времени обучения;
- проблему интенсификации образовательного процесса;
- проблему формирования и активизации познавательных

интересов учащихся.

Эта технология используется в основных ее моделях: однопредметное «погружение», «погружение» в образ, цикловое обучение. Она способствует преодолению многопредметности в течение учебного дня, недели, что повышает активность ученика, снижает его утомляемость, резко уменьшает количество домашних заданий.

Природосообразная технология языкового воспитания.

Технология позволяет получить принципиально новый тип развития психо-интеллектуального комплекса чтения и письма, отличный от формирующегося на основе всех известных методик обучения. У значительной части детей (более 70-ти процентов) появляется способность читать про себя с темпом 250—500 слов в минуту. В процессе воспитания читателя и автора исключен неправильный психо-моторный опыт и, тем самым, возможность формирования навыков, тормозящих совершенствование чтения (артикуляции, регрессий глаз и др.) и письма. Использование данной технологии позволяет резко повысить темп продвижения каждого ребёнка и снять проблемы, связанные с недостаточными навыками чтения и письма.

Названные технологии способствуют созданию условий для:

- а) продвижения каждого ребёнка темпом, сообразным его природе;
- б) взаимопомощи и взаимозаботы воспитанников через процесс взаимообучения;
- в) учёбы в школе роста.

Б. Школа роста

Использование природосообразных интенсивных технологий обучения чтению и грамотному письму (А.М. Кушнир) в начальной школе, концентрированного обучения (А.А. Остапенко) в основной и старшей школе создаёт эффект значительного увеличения количества школьников с опережением усваивающих предусмотренные стандартами объёмы учебных знаний. Это создаёт условие для более быстрого их продвижения, с одной стороны, и проблему организации этого продвижения, с другой.

Идея организации двух школ в одном здании была высказана в 1996 году А.М. Кушниром: «Две действующие независимо друг от друга системы образования под одной крышей: одна обычная классно-урочная <...>, вторая – для детей, накопивших потенциал автономности, потенциал позитивной изменчивости, инерцию раз-

вития»¹². Разумеется, что при этом классно-урочная система должна быть обеспечена упомянутыми выше технологиями. Используя эту идею, мы предлагаем несколько иное её организационное воплощение. Оно таково.

Из учеников разных классов (1-4-х и 5-8-х отдельно), успевающих усваивать образовательный минимум с опережением, создаются разновозрастные учебные коллективы школы роста, для которых создаётся специальная программа развития, построенная на закономерностях учебной деятельности в разновозрастной группе.

Учебный день ученика школы роста состоит из двух половин: 2-3 урока он находится в своём одновозрастном классе, чего достаточно для успешного освоения им программного минимума; затем он учится в разновозрастной команде школы роста, где его продвижение происходит в трёх направлениях – углубление, расширение и опережение учебной программы. Учебный процесс в школе роста идёт в режиме разновозрастного концентрированного обучения. Это обеспечивает каждому ученику возможность реализации индивидуальной образовательной траектории. Возвращаясь на 2-3 урока ежедневно в свой «родной» класс ученик имеет возможность реализовывать себя в роли консультанта и ведущего, что, в свою очередь, мотивирует его деятельность в школе роста.

Включение новых учеников в школу роста осуществляется в начале учебного периода (триместра, семестра, четверти). Его условие – полное выполнение требований учебного минимума по своему классу.

Такая организационная модель двух школ позволяет обеспечить полноту развития ученика и полноту образовательного процесса школы роста по всем аспектам:

Аспект	Разумный баланс Антиномическое чередование (пульсация)
Организационный	а) чередование одновозрастного и разновозрастного обучения; б) чередования пребывания во временном и постоянном коллективах; в) чередование отношений по «вертикали» и «горизонта-

¹² Кушнир А.М. Зачем ребёнок приходит в школу // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 112

	ли»; г) чередование обучения, учения и взаимообучения
Временной	д) чередование концентрированного и распределенного обучения (для начальной школы);
Содержательный	е) чередование общеобразовательных и профильных курсов; ж) чередование целостных и фрагментарных знаний;
Уровневый	з) чередование доступности и высокого уровня трудности; и) чередование контроля (оценки), взаимоконтроля (взаимооценки) и самоконтроля (самооценки);

В. Выездная школа

Особой формой работы коллектива лица являются выездные школы. Они проводятся в то время, когда становится критически опасной «энтропийная» роль среды, которая современным отсутствием полноценных нравственных идеалов может «разъесть» хрупкое, не до конца сформированное сознание школьника. В таких случаях открытая система лица должна временно стать закрытой, это позволяют сделать условия выездной школы.

За время выездной школы происходит нравственная и духовная коррекция, укрепление нравственных идеалов учеников, формирование нравственного ядра коллектива.

Выездная школа — во многом вынужденная мера во времена нравственного беспредела, размывания общественных идеалов, аморального разгула средств массовой информации. Поскольку работа выездной школы всегда проходит в условиях осеннего оздоровительного лагеря на побережье, это даёт возможность провести массовое оздоровление детей всего лица.

Вся внеурочная деятельность выездной школы проходит в условиях разновозрастных детских коллективов, что педагогизирует всю систему отношений фактически в круглосуточном режиме.

Г. Широкие возможности сферы дополнительного образования лица

В лице создана обширная сеть объединений дополнительного образования, способствующих развитию всех сфер личности ребёнка: интеллектуальной (сеть научных предметных «кафедр», факультативы, предметные кружки), художественной (школа искусств с

музыкальным, художественным и хореографическим отделениями), спортивно-оздоровительной (физкультурно-спортивные клубы и секции) и досуговой (клубы и студии по интересам).

Объединения дополнительного образования — одно из важнейших средств педагогизации образовательного пространства школы через разновозрастное и разноуровневое взаимодействие детей.

Д. Работа с родителями

Главными значимыми взрослыми для школьника должны быть, безусловно, родители. Предварительное исследование, которым были охвачены старшеклассники трёх школ (двух городских и одной сельской) показывает, что роль родителей как значимых для старшеклассников взрослых не очень высока. Известно, что главными причинами отсутствия этой значимости являются *социальная незрелость родителей*, характеризующаяся низким уровнем ответственности и заботы о своих детях, и *отсутствие или недостаточность воспитательного такта*, проявляющиеся либо в гипоопеке, либо в гиперопеке, либо в отсутствии ясных постоянных требований к ребёнку.

Таким образом, работа с родителями должна предваряться индивидуальной диагностикой отношений семье по определению духовной значимости родителей для ребёнка, в результате которой всех родителей можно условно разделить на значимых и незначимых для своих детей взрослых.

Работа с родителями должна быть направлена на восстановление духовной целостности семейной взросло-детской общности детей и родителей, но с разными категориями родителей должна быть принципиально разной. От восстановления этой целостности зависит психологическое здоровье детей.

Нарушение этой целостности происходит по причинам: а) социальной незрелости родителя; б) нарушения воспитательного такта. Эти причины обуславливают разделение родителей на разные группы, работу с которыми надо вести по-разному.

Работа куратора, социального педагога, психолога с родителями строится по следующим группам.

Группа социально зрелых и значимых для своих детей родителей является школьным активом и полноправным членом педагогической

команды. Их необходимо включать в работу с другими родителями с целью педагогической коррекции родителей, имеющих недостатков воспитательного такта. Их педагогический опыт – бесценный ресурс работы с другими родителями.

Группа родителей с недостатками воспитательного такта является потенциально способной к нормальному воспитанию собственных детей. Работа с такими родителями ведётся индивидуально в зависимости от типа нарушения воспитательного такта (гиперобособление, гипобособление, неопределённость). Как правило, работа с такими родителями ведётся по пути повышения их психолого-педагогической грамотности либо в индивидуальных беседах, либо в виде лекториев и тренингов.

Группа социально незрелых родителей и родителей, внешне или внутренне оппозиционных обществу представляет наиболее опасную категорию взрослых, влияние которых на детей является пагубным, приводящим к серьёзным антропогениям. Работа по социальной адаптации таких родителей со стороны школьных работников практически бесплодна и должна вестись совместно с органами социальной опеки и органами внутренних дел. Работа с детьми из таких семей должна идти по пути компенсации отсутствия родного значимого взрослого другими людьми (педагогами, старшеклассниками). Эта деятельность – главное звено социальной педагогизации школьного социума. Наиболее сложной категорией являются родители, проявляющие внешнюю оппозиционность обществу при высокой значимости для детей. Чаще всего это родители, являющиеся активными адептами тоталитарных деструктивных сект, втягивающими своих детей в деятельность этих организаций. Работа школы с этой категорией детей наиболее трудна и чаще всего безрезультативна. В условиях современного законодательства в религиозной сфере школа может вести только профилактическую и разъяснительную работу с детьми.

* * *

Исследование является логическим продолжением комплексной программы педагогических исследований «Педагогика разумного баланса», принятой к реализации в 2000 году исследовательской лабораторией непрерывного образования Азовского государствен-

ного педагогического лица.

ЭТАПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

І. Январь-апрель 2008 г.

Выявление проблемного поля эксперимента.

Создание концепции эксперимента, научное обоснование гипотезы, разработка методик диагностики начального этапа исследования.

Работа с педагогическими кадрами, обеспечивающими внедрение эксперимента в практику учебно-воспитательного процесса.

Создание системы мониторинга научно обосновывающего суть изменений, происходящих в результате применения инновации.

Выработка экспериментального плана.

Результаты: Создан временный научный коллектив педагогов-практиков и ученых. Сформулирована концепция и гипотеза эксперимента. В настоящее время ведется работа по разработке системы мониторинга и экспериментального плана.

ІІ. 2008-2009 гг.

Работа по реализации технологических компонентов исследовательского проекта.

Предполагаемые результаты: Издание ежегодного аналитического отчета о ходе экспериментальной работы. Выпуск методических пособий для кураторов и социальных педагогов. Организация семинаров, конференций и т. п.

ІІІ. 2010 г.

Подведение итогов экспериментальной работы.

Поиск форм повышения квалификации педагогов, распространения позитивных результатов деятельности экспериментальной площадки.

Предполагаемые результаты: Подготовка и публикация методических разработок по результатам эксперимента. Организация курсов повышения квалификации. Подготовка и защита диссертаций по тематике экспериментальной работы.



В.В. Гузенко, В.С. Лукьянова,
А.А. Остапенко, Д.С. Ткач

МОДЕЛИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА, ОСНОВАННОГО НА УСТОЙЧИВЫХ ДУХОВНЫХ СВЯЗЯХ

