

А. Г. Асмолов, М. В. Левит

«КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.

Глава 1. Культурный контекст личностного вариативного образования

§ 1. Смена образовательных парадигм: от классической к современной.

§ 2. Теоретико-научный контекст личностного вариативного образования.

§ 3. Мифологический, ментально-архетипический и аксиологический контекст современного российского образования.

Глава 2. Конфликт образования и образованности.

§1. Образование и образованность – разные вещи?.

§2. «Школа навыков» и низкое качество жизни.

§3. Внутренняя противоречивость понятия «качество образования».

Глава 3. Поиски в рамках классно-урочной системы.

§ 1. «Добрый старый урок» и личностное образование.

§ 2. Современный урок на вершине его личностных возможностей.

§ 3. «Проект» педагога личностного образования.

Глава 4. Компетентная личность.

§1. Педагогическое понимание личности и проблемы компетентностного подхода.

§2. «Организация» и «структура» культурно-образовательной компетентности. Аутопоэзис личности.

§3. Педагогическое событие - базовый акт формирования культурно-образовательной компетентности.

§ 4. «Внутреннее устройство» образовательного события: его компоненты и их взаимодействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.

**Буриданов осел умер оттого,
что слишком долго находился
в точке бифуркации.
(Выписка из ветзаключения
о гибели животного)**

Приступая к этой работе авторы ставили перед собой претенциозную задачу – представить современное образование как особую область теоретических знаний. Естественно, сама постановка такой задачи требует как минимум пояснения, и как максимум обоснования. Мы полагаем, что необходимое обоснование читатель найдет по мере движения вглубь монографии. А пояснение очень простое: человечество во второй половине XX века сменило культурную (в том числе, ментальную, научную, художественную, практически-деятельностную и т.д. и т.п.) парадигму¹, а область образования в целом весьма плохо вписывается в эту новую культурную парадигму, прежде всего потому, что ее теоретические основы остаются пока весьма разрозненными – некоторые взгляды, идеологемы, теоретические модели и практики «пытаются соответствовать» новым веяниям, некоторые остаются глубоко ретроградными, а большинство – спокойно пребывает внутри классических сциентистских представлений XVIII – XIX веков.

Мы попытались взять на себя труд рассмотреть образование в свете современной культурной парадигмы, что для нас означает исследование основных теоретических (и лишь исходя из этого – практических) аспектов образования, как проявления *культурной антропологии*.

Это значит, что, прежде всего, мы обязаны заявить свои позиции, ибо антропный (он же - синергетический, он же – структуралистский и т.п.) подход вынуждает нас исходить из максимы: «все сказанное - сказано

¹ От греч. Παραδείγμα – основная, главная, большая дорога, путь, направление. В современных гуманитарных науках – базовые представления и взгляды, определяющие общее направление культуры.

наблюдателем!» А коли это так, то необходимо ради научной добросовестности охарактеризовать «особенности взгляда» этого «наблюдателя».

* * *

Мы полагаем, что образование есть высшая ценность и потому оказывается эффективным по отношению ко всем сторонам человеческой жизни *только в рамках европейского цивилизационного выбора – причем, как восточного (греко-византийского и русского), так и западного (латинского и романо-германского).*

В прошлом этих обеих разновидностей европейской цивилизации, – восточной и западной, сфера образования всегда выступала источником развития личности, общества и государства. Речь идет о трех великих культурных эпохах - эпохе классической античной философии, когда сфера образования активно способствовала развитию гражданственности, этой основы всякой социальности, эпохе средневековых патристики и схоластики, когда христианская педагогическая антропология привела к невиданному ранее прогрессу в самопознании человека, наконец, эпохе нововременного рационализма и просвещения, когда сфера образования смоделировала все современные весьма развитые формы политики и государственности.

Античный «педагогический проект» фактически сформировал в Греции и Италии² (VIII - I вв. до н. э.) общины граждан, так сказать «социум в чистом виде», что и составило важнейший вклад античности в общечеловеческую культуру. Великие философы-педагоги античности (Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Марк Аврелий, Плутарх и мн. др.) каждым своим произведением и собственной

² См., например, так называемые «законы» Ликурга, Драконта, Солона, Сервия Туллия, которые есть не что иное как «правила социальной справедливости» в чистом виде. Причем, главное слово в сочетании «социальная справедливость» - именно «социальная». Иными словами, это «справедливость», понятая исключительно «социально», «общинно». Справедливость «для своих» и между «своими». Здесь право и мораль полностью совпадают, а личностной внутренней нравственности (совести) нет, ибо она еще не возникла. (См. известную статью Т. Тахо-Годи «Была ли у древних греков совесть»)

педагогической практикой строили прозрачные, рациональные и эффективные социальные связи, ставшие примером и образцом для последующих веков в сфере социального благоустройства, гражданской солидарности, ответственности, прав и свобод. Они же оставили человечеству огромную и поучительную «дефектную ведомость» - подробный анализ и рецепты преодоления многочисленных нарушений в области межгражданских отношений – от предотвращения тиранических проявлений сильных личностей, до средств, с помощью которых можно приостановить нарастание «гражданской лени» - социального индифферентизма.

В свою очередь, христианская культура (вслед за ветхозаветной) вообще, представляет собой, прежде всего, «педагогический проект». Однако существует серьезное отличие между христианским «педагогическим проектом» позднеантичным и средневековым, патристическим и схоластическим с одной стороны (I – XIII вв.) , и современным - куда входят эпоха Возрождения (XIV – XVI вв.) и эпоха Рационализма – Просвещения – Позитивной науки (XVII – первая половина XX века) – с другой.

В средневековье образование сыграло роль великого строителя «свободной и ответственной христианской личности», предстоящей Богу, в качестве участницы вселенского диалога, личности идеальной, онтологической, цельной, взятой вне своих социальных и политических связей. «Великие восточные и западные отцы» (Аврелий Августин, Пс.-Дионисий Ареопагит, Иоанн Златоуст, Василий Великий, Григорий Назианзин, Косьма Индикоплевст, Иоанн Дамаскин, Григорий Палама, Бэда Достопочтенный, Пьер Абеляр, Томас (Фома) Аквинат и мн. др.) оставили подробные описания технологий (аскетических, интеллектуальных, трудовых и т. п.) «смирненного самостроения» собственной личности, а также тщательные подробные характеристики «человеческих падений», диагнозов «душевных изъянов», в буквальном смысле «энциклопедию грехов», говоря

современным языком патологий личности. Поэтому, ни в одну из культурных эпох образование не сделало столько для познания и совершенствования человеком, собственной души, сколько в средние века, никогда – ни раньше, ни позже, образовательная сфера не играла столь важную роль по отношению к самой сути человека, его личности, но – подчеркнем, человека взятого вне его земных связей, человека перед лицом Вечности.

Культурологическая специфика Нового времени, как известно, состоит в акцентировании не онтологий, но функций. В полном согласии с этой установкой образование в это время моделировало *общественно-политические функции* человека, прежде всего, по отношению к государству. Сама ментальная ткань Рационализма, Просвещения и Позитивизма как результат определенной культурологической эволюции, «устроены» так, что имеют дело, прежде всего, с функциями, которые, будучи отчуждены от «своих онтологических оснований» позволяют постоянно осуществлять «акт моделирования». Моделирование и есть получение известной функции (достижения цели, как заранее выведенного, сочиненного, запланированного результата) из «неприродных», «чуждых», «синтетических» для этой функции материалов. С помощью *образовательного ресурса* в Новое время, на смену средневековым органическим (естественно устроенным) сословно-представительным монархиям и республикам, где государственная деятельность была принадлежностью определенных семей, и где само государство ориентировалось исключительно на силовые задачи, возникло современное эффективное (функционально результативное) государство, предназначенное для решения широчайшего круга проблем и состоящее из взаимозаменяемых профессионально обученных чиновников – людей-функций.

В XV³ – первой половине XIX века в Европе, США, Российской и Турецкой империях, а в течение следующих ста лет и в других больших и малых государствах, переживающих модернизацию, колонизацию и деколонизацию, таких, например, как СССР, Китай, Индия, Япония, страны арабского мира, Африки, Латинской Америки и т. п., образование выступило в качестве *основного ресурса, позволившего перейти от органически устроенных государств (традиционных монархий, этнических и религиозных объединений) к нововременным и современным формам «просвещенных монархий», бонапартистских и тоталитарных диктатур, правовых или квазиправовых государств, демократических республик или парламентских монархий.*

Государство, основанное на персональном гражданстве, верховенстве закона, разделении законодательной, судебной и исполнительной властей, системе «сдержек и противовесов», диалоге с гражданским обществом, равенстве всех перед законом, незыблемости собственности и т. п. возникло первоначально в трудах философов (Гоббса, Локка, Декарта, Паскаля, Спинозы, Монтескье, Дидро, Руссо, Даламбера, Лейбница, Ломоносова, Фихте, Шеллинга, Канта, Гегеля, Шатобриана, Чаадаева и мн. др.) и было «реально устроено» усилиями самых разных правителей – королей, императоров, президентов и премьер-министров (Луи XIV, Петра Великого, Екатерины II, Фридриха II, Болингброка, Франклина, Фокса, Питта, Вашингтона, Наполеона, Боливара, Джефферсона, Александра I, Луи-Филиппа, Бисмарка, и мн. др.) Список первых лиц можно еще очень долго продолжать как в области теоретического моделирования государственных устройств, так в плане реального государственного строительства, но, вероятно, в интересующем нас аспекте важнее другое – государственная деятельность в Новое время совокупными стараниями множества людей стала одной из важнейших *функций человека, одной из престижных*

³ Именно в это время Никколо Макиавели заявил: «Цель оправдывает средства», и тем самым сформулировал «символ веры» нововременного эффективного государства, не принимающего в расчет ни ограничения социальных норм (морали), ни личностного «голоса совести» (нравственности).

профессий, невозможных без специального образования. В главном, эпоха Рационализма – Просвещения – Позитивизма означала то совершенно новое обстоятельство, что уровень государственного развития, а через это и степень могущества того или иного народа оказался в первую очередь связан не с естественными факторами (природными богатствами, многочисленностью населения, доблестью рыцарства и трудолюбием работников), но с уровнем и качеством образования.

Однако, самые главные выводы, которые следуют из данного краткого исторического культурно-антропологического анализа роли и места образования, в том, что отчетливо проявились две основные проблемы воздействия образования на становление основных сфер человеческого бытия – общества, личности, и государства.

Первая проблема в том, что каждая последующая эпоха воздействия образования на личность, общество и государство строилась либо без опоры на предыдущую, либо на отрицании предыдущей⁴. Вторая – в том, что

⁴ Действительно, древняя гражданская община, античный город-государство (как и славянская вечевая республика) безосновен и самодостаточен, в нем растворены и личность и государство – они еще не выработались, не осознаны как самостоятельные сущности. Поэтому и греческий *πολις*, и римская *civitas* не смогли ответить на вызовы времени, связанные с проблематикой личной свободы и личной же ответственности, с одной стороны, а с другой стороны - с проблематикой территориального управления чуждым этнокультурным населением. В результате античное общество в III – V вв. оказалось ввергнутым в политическую дезинтеграцию.

Христианский педагогический проект строился на отрицании полисных социальных связей. Христианин не принимал античную систему ценностей, где гражданственность отождествлялась с человечностью, и людьми считались только представители своей общины. Пафос обращения апостола Павла «...Нет ни Эллина, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного...» (Колосс., 3, 11), в том, в частности, что отрицается (нет ни...) самая основа античного социального устройства – внутриобщинная замкнутость, теснейшая связанность сообщинников друг с другом, очевидное преобладание этой замкнутости и связанности, как над личной свободой, так и над государственными обязательствами. В ходе осуществления христианского педагогического проекта сформировалась в течение

каждая из только что очерченных культурных эпох в области воздействия образования на личность, общество и государство была вызывающе дисгармонична⁵.

Таким образом, задача современного образования, понятого культурно-антропологически состоит в том, чтобы выступить активным устройтеlem и личности, и общества и государства, причем в отличие от предыдущих эпох, не усиливая что-то одно за счет понижения других, а гармонизируя каждую из этих сфер, их взаимной поддержкой.

Западная Европа, США, иные государства ориентированные на «общечеловеческие начала - разум и право»⁶ после окончания Второй

«высокого средневековья» высокоразвитая свободная, нравственная, с мощной рефлексивной установкой христианская личность, которая однако оказалась асоциальной и аполитичной. Поэтому она не смогла противостоять интеллектуальным соблазнам и вынести натиска атеизма на исходе средневековья и вначале Нового времени, когда явились искушения рационализма, обещавшего обретение «счастья человечества» через разумное переустройство общества и государства.

И нововременное государство эпохи Просвещения, в свою очередь возникло в результате отрицания христианской антропологии. Вследствие чего следующий шаг - просвещенческий государственный проект оказался обезличенным, что в частности особенно ярко проявилось в таких чертах нововременного государства, как массовая школа, массовая армия, и массовая культура. Чтобы возникло рационально устроенное государство на основе идей Просвещения как система обезличенных функций, пришлось отказаться от «гипотезы Бога как Совершенного человека», положить в основание деятельности механическую эффективность, где «цель оправдывает средства», а индивидуальная совесть отступает перед «общественной пользой». Будучи построено на таких основаниях, просвещенческое государство оказалось бессильным перед натиском революций и постреволюционных диктатур, в конечном счете, бесчеловечным и антисоциальным, породив невиданные тоталитарные режимы, приведшие к разноплановым катастрофам.

⁵ Несколько огрубляя можно сказать, что античная педагогика интересовалась лишь человеком в качестве гражданина среди сограждан, при этом почти не заметно стремление воздействовать на «внутреннего человека», и, тем более на человека в качестве «мастера». Средневековые наставники более всего занимались человеком «спасающим свою душу», при этом с полным равнодушием относились к гражданским добродетелям, и к всякого рода «умениям». Что касается школы нового времени - то ее конек – знания умения и навыки, то есть человек-мастер, человек-делатель, при том, что и «внутренний человек» и «гражданин» считались суммой тех же самых знаний, умений и навыков, что конечно совершенно неверно.

мировой войны пытаются двигаться в своей образовательной политике в этом направлении, в то время, как и в СССР, и в современной России до самого последнего времени образование воспринималось архаически, вполне в логике эпохи позднего Просвещения (XIX в.), прежде всего, как мощный ресурс противостоящих друг другу сфер: либо личности и общества, либо государства.

Главный вывод из приведенного анализа культур-антропологической позиции образования на протяжении последних трех тысяч лет таков: сфера образования должна, наконец, стать ведущим ресурсом гармонизации отношений личности, общества и государства, и в этой связи стать в полном смысле стратегическим ресурсом социальной консолидации.

Для того, чтобы это произошло необходимо рассматривать образовательную сферу в качестве ресурсов личностного развития в четырех аспектах: 1) личности индивидуальной; 2) личности «хозяйствующего субъекта» (личности экономической); 3) личности солидарно-гражданской и 4) личности политически-гражданской.

Если говорить о нашей стране, то формирование средствами образования указанных качественных характеристик личности в рамках отечественной социокультурной традиции и ценностных установок должно в свою очередь выступить комплексом предпосылок становления российского варианта гражданского общества и современного правового демократического государства-нации.

И завершая, наконец, нашу аксиоматику, выделим основное противоречие современного отечественного образования. Дело в том, что российское образование в течение почти всего XX века⁷ не может определиться с выбором дальнейшего пути и через каждые 15 – 20 лет бросается самое себя переделывать.

⁶ О затертых и попираемых невеждами общечеловеческих началах прекрасно сказано у русского философа серебряного века В. Соловьева в стихотворении «Ex oriente lux»:

«Но силой разума и права – всечеловеческих начал
Воздвиглась Запада держава - и Миру Рим единство дал»

⁷ Вероятно, первое осознание неадекватности отечественной системы образования современным реалиям пришлось еще на дореволюционные времена, что и вызвало к жизни масштабную реформу 1914 года, по понятным причинам неосуществленную.

Заметим, что сфера образования в странах Запада (и, тем более та культурная реальность, которая не называется «образованием», но выполняет функции самовозобновления культуры в странах Востока и Юга) была и есть континуальна (последовательно-непрерывна) относительно самой себя, по крайней мере, на протяжении последних трех – четырех веков, как и Просвещение в Российской империи, которое с 1804 по 1917 г. развивалось в одном направлении и существовало в одних и тех же организационных формах.

В противоположность этому советское и постсоветское образование сменило за неполный век, по крайней мере, 7 взаимоотрицающих обличий.

1. В 1918 – 1934 гг. новорожденное советское образование попробовало следовать в фарватере самых передовых направлений западной педагогики и детской психологии, а в чем-то и продолжила линию, намеченную неосуществленной реформой народного просвещения 1914 года. Школа была личностно ориентированной и инновационной, однако малорезультативной в плане профессионально-прагматическом.

2. В 1934 – 35 гг., запретив «педологические извращения», вернулись, по сути, к дореволюционным Высшим начальным училищам и прогимназиям, с коммунистическими идеологическими поправками, создали достаточно устойчивую «школу учебы» (советская всеобщая 7-летка и 10-летка для будущих абитуриентов ВУЗов), дававшую неплохую академическую подготовку, но игнорировавшую социальные навыки и личностное развитие.

3. В ответ на эти проблемы в 1958 году была выбрана образовательная стратегия социализации и «школы жизни». Возникли школы с углубленным изучением некоторых предметов, были выработаны первые формы развивающего обучения, массовая школа стала в старшем звене приближаться к профессиональному училищу.

4. В 1966 – 1973 гг. была сделана попытка вернуться к просвещенческой тотальной модели «школы учебы», но уже с обязательной «десятилеткой». Быстро прогрессирующая деградация «школы учебы», охватывающей все когорты молодежи от 7 до 17 лет, в условиях невозможности обеспечить справедливое

оценивание знаний привела к массовому моральному разложению последних поколений СССР.

5. Это положение вынудило вновь искать путь к «школе жизни», с главенствующей социализацией. «Черненковская полуреформа» с ее акцентом на «производительном труде» и ранним началом школьного обучения с 6 лет, осталась брошенной, по причине распада СССР.

6. Однако уже на Всесоюзном съезде учителей 1988 года это бесперспективное «качание» между двумя обезличенными социально ориентированными моделями школы («школой учебы» и «школой жизни») было прервано. Начался трудный путь к школе ориентированной не столько на обучение, сколько на личностное образование. На съезде были приняты документы, «разрешавшие делать то, что запрещалось в советской школе», тем самым начался бурный рост инноваций. Закон «Об образовании» 1992 года узаконил массовый поиск в образовании, установил юридические рамки «образования открытого общества». В междузаконие 1992 – 1996 гг. постепенно возрождающаяся образовательная бюрократия принялась эти идеальные рамки подгонять под очень далекую от открытого общества реальность ельцинской России. Второе издание Закона в 1996 году и последовавший за этим бюрократический реванш сделали либеральный Закон «Об образовании» окончательно неработающим, но в это же время на старых административных основах с помощью множества подзаконных актов, так или иначе противоречащих Закону, была упорядочена хаотическая реальность школьной практики уже на новых постсоветских основаниях.

7. Последние восемь лет пафос обновления, стремление к личностному образованию сменяются иной тенденцией, имеющей отчетливо выраженный реставрационный оттенок. Нынешний этап реформирования в образовании осуществляется государством, а не активной частью общества. В 1998 – 2006 гг. происходит частичное возвращение позднесоветского педагогического наследия прежде всего в плане идеологическом и соответственно в сфере воспитательной работы (Национальная Доктрина образования, Концепция 12-летней школы,

Федеральная программа патриотического воспитания, Модернизационный проект в программе Г. Грефа, ныне действующая Федеральная программа развития образования и т.п.).

Но существует, несмотря на выделенные нами взаимно несхожие периоды в области народного Просвещения - Образования в РСФСР - СССР - России, глубокое фундаментальное сходство между ними.

Оно состоит в том, что наше образование и как отрасль, и как сообщество, и как социокультурная сфера не подошло даже к началу решения проблемы, которая встала практически сразу же перед советской системой народного просвещения уже с момента ее возникновения и продолжает в том же грозном виде стоять и перед сферой образования новой уже «суверенно-демократической» России. По-прежнему, перед образовательной сферой стоят те же основные вопросы, которые вызвали системный кризис еще советской школы. Как и в 1918 - 1988 гг. в нашей системе образования:

- сосуществуют и блокируют друг друга противоположные образовательные парадигмы (когнитивная обезличенная и личностно-мотивационная), не давая по существу подступиться к основополагающим вопросам содержания образования;
- противостоят друг другу взаимоисключающие мировоззрения субъектов образовательного процесса (природосообразность и культуросообразность, инновационность и традиционность);
- сосуществуют в школьной практике взаимоисключающие модели целей, результатов, содержания образования (прежде всего, ЗУНовская, компетентностная и личностно мотивационная);

Судя по всему, за кажущейся сменой противоположных подходов и наука и практика в образовании не заметили главного и совершенно очевидного. *Наша школа не может определиться с выбором закономерно.* Дело не в недостатке смелости или воли, или любых иных личностных, политических, идеологических обстоятельствах.

Очень важно понять, что наша школа находится в точке неосуществленного выбора так долго потому, что она в своей основе остается школой XVIII – XIX вв. – то есть школой великой эпохи Рационализма – Просвещения – Позитивной науки. Но проблема в том, что мир уже век назад вступил в новую эпоху культурантропоцентризма (культурной антропологии), а в РСФСР - СССР - Российской Федерации эта новая эпоха в течение всего XX века вовсю стучится в двери, но ей никак не могут эти двери открыть.

Глава 1. Культурный контекст личностного вариативного образования.

Проясняйте контекстные значения.

Этим вы избавите человечество
от половины заблуждений.

(Рене Декарт)

§ 1. Смена образовательных парадигм: от классической к современной.

Классическая образовательная парадигма есть отражение в «школьном мире» логико-аналитического подхода, характерного для всей европейской культуры Модерна, выраженного коперникански-ньютоновскими представлениями о возможности моделирования-конструирования всего и вся, что естественно привело и к представлению о человеке, как «объекте с заданными свойствами», «предмете исследования и экспериментирования».

Все принципы школы "века Разума - Просвещения - Позитивной науки" (сер. XVII - первой половины XXвв.) есть прямое распространение подобных взглядов на природу человека.

Выделим эти принципы: представления об ученике как о «чистой доске»; трактовка учителя и ученика как объектов воздействия Истинного Знания; отождествление школьных предметов и научных дисциплин; энциклопедичность образования, представление об обучении как о целостном и завершенном на каждом этапе процессе; отождествление образования личности с ее «просвещением», воспитывающее обучение...

Подобный набор основополагающих образовательных ценностей и принципов, в уважении к которым было сформировано все нынешнее поколение деятелей педагогической науки и практики, и есть «классическая образовательная парадигма» или парадигма школы «века Просвещения».

Время задает весьма жесткие рамки, а между тем современная образовательная парадигма в отечественной школе просматривается пока лишь в инновационных поисках практиков, в размышлениях немногих теоретиков и никак не может стать основой образовательной политики. Между тем, принцип вариативности есть один из краеугольных и в философии, и в науке, и в политике, и в административном управлении в современном мире. Быть может для преобразования классической образовательной парадигмы в современную имеет смысл воспользоваться этим принципом?

Что дает нам для конструирования новой образовательной парадигмы понимание вариативности как «нетрагической» или «негероической» свободы? Просвещенческое, прежде всего гегелевское, а затем и марксово утверждение о свободе как о познанной необходимости, держится на признании объективного существования истины и ее (истины) единственности. Действительно, если истина существует объективно (независимо от познающего субъекта), и она единственна по каждому классу исследуемых задач, то **свободы быть не может.**

Точнее, свобода выбора, а значит и творчества (что в норме и понимается как собственно свобода), не может с точки зрения сторонников идей просвещения осуществиться иначе, как *путем лжи (уклонения от*

истины или выбора не-истины). Значит в акте свободы по Гегелю и Марксу должен быть *устранен выбор*, а свобода предстает как *объективная необходимость*, достигнутая в результате недостижимого в принципе постижения *объективной истины*. Такая **свобода героична и трагична**. Она практически невозможна, ее стяжание есть подвиг духа, а достигнутая она оборачивается своей противоположностью – суровой и непреклонной *необходимостью!*

Как эти философские максимы проявляются в просвещенческой модели школы? Они проявляются в господстве в такой школе этики *должного*.

Учитель не имеет права на собственные представления о преподаваемом, даже на собственную интерпретацию тех образцовых текстов, которые заложены в программу, учебник, задачник, решебник. Единственное, что ему дозволено – проявлять изобретательность в методах, способах, средствах и приемах навязывания образцовых текстов ученику. Он в определенной – да и то в небольшой - степени самостоятелен только в методике преподавания.

В свою очередь ученик также совершенно связан рамками воспроизведения образцовых текстов в разных образцовых же формах этого воспроизведения (вопросно-ответной, монологической, проблемно-эвристической, доказательной, оценочной, моделирующей). Причем он не свободен в выборе способа воспроизведения образцового текста – сам этот способ уже «привязан», «стал принадлежностью» самого текста. Единственное в чем волен ученик – так это в способах заучивания!

Обратим внимание и на то обстоятельство, что в просвещенческой модели школы и учитель, и ученик постоянно «соблазняются» возможностью выбора. Но «трагизм и героика» «свободы как познанной необходимости»

заставляют и того и другого *стоически* отказываться от творчества и выбора в пользу *долга перед единственностью объективной истины*⁸.

Вариативность в рамках современной образовательной парадигмы снимает со свободы ее трагическую маску, признанием множественности истин по каждому классу задач, с одной стороны, и признанием соучастия в истине каждого познающего субъекта (учителя и ученика) – с другой! Но одновременно вариативность образования снимает и героически-трагическую маску с ученика и с учителя, как вечных жертв долга и обреченных на безличность агентов «объективной истины».

Так вариативность образования формирует *первое коммуникационно-герменевтическое* основание современной образовательной парадигмы - ученик и учитель явно не будут рассматриваться в ней как «объекты» - ни управленческих манипуляций, ни «просветительства», они приобретут высокую степень личной и профессиональной свободы, произойдет совмещение свободы учеников и ярко выраженного "наставничества", личностной педагогики, "пассионарности" учителя, более того такой подход будет предполагать и «пассионарность» ученика, принятие им на себя «бремени ученичества».

Что дает нам для конструирования современной образовательной парадигмы понимание вариативности как *отказа от жесткого детерминизма в пользу вероятностного «веера возможностей»?*

В просвещенческом, (его еще часто называют механистическим) представлении о мире нет места случаю, мир представляется совершенным механизмом, где все связано со всем причинно-следственными связями, и лишь слабость человеческого разума не позволяет увидеть в каждом случайном явлении проявление закономерности. Гегель вводит категорию

⁸ Сегодня, как это и должно было случиться, «трагедия превратилась в фарс»: ученик и учитель отказываются от творчества и выбора не из преклонения перед единственной объективной истиной, а из вынужденного подчинения диктату стандартов и требованиям ВУЗов, которые (стандарты и требования ВУЗов) никакого отношения к истине не имеют.

«абсолютного духа» - который берет на себя функцию, компенсирующую эту слабость.

Гегелевский абсолютный дух - ничто иное, как всемогущий разум, для которого любое проявление случайного очевидно как результат причинно-следственных связей, то есть всемирной всеобщей закономерности. В общем виде это представление восходит к кальвинистскому учению о предопределении, согласно которому Бог создал закономерный мир, где нет места ничему *произвольному*, где «и волосы каждого человека все сочтены», где от века действует божественная предопределенность, заранее известная Творцу.

Как эти философские и теологические максимы проявляются в просвещенческой модели школы? Они проявляются в энциклопедическом подходе к построению содержания образования. Каждый школьный предмет раскрывал ту или иную сторону реальности как проявление присущих этой реальности особых закономерностей. Между школьными предметами устанавливалась закономерная связь, позволяющая увидеть мир как законосообразное целое. На этой же базе возникло устойчивое понимание школьных предметов как основ наук, энциклопедическая сумма которых исчерпывает положительное знание о мире и человеке.

Вариативность образования демонтирует фундамент дидактической составляющей классно-урочной системы – предметное преподавание. Это значит, что на место классических «единственно-правильных», «научных» учебных текстов (школьных предметов), которые учитель в нормативных формах должен «преподать», а ученик – усвоить, то есть запомнить в тех же нормативных формах и уметь воспроизводить в аналогичной и сходной ситуациях, приходит принципиально иная работа с текстами. Учитель при вариативном подходе учит, а ученик обучается:

- разным способам понимания одной и той же информации (от повторения до переосмысления);

- разным формам преобразования одного и того же текста (от описания до выстраивания концепции);
- разным способам «пре-творения текстов в жизнь», то есть осуществления, «материализации» смыслов, заложенных в тексте;
- наконец разным методам проектирования собственного развития, при опоре на разные формы рефлексии прожитого опыта, не только знаниевого, но и деятельностного.

Роль учителя в современной образовательной парадигме – меняется от функции «рассказчика» и «организатора запоминания и воспроизведения», то есть от функции «траслятора» - к функции «мастера языковых игр», «тренера самоделания», в конечном счете – от «хранителя» законов природы и общества к «проводнику» по путям самостоятельного творчества в культуре. А роль ученика соответственно – от «исполнителя» образцовых текстов – воспользуемся метафорой из области музыки – к «композитору» собственных.

Так вариативность образования формирует второе *герменевтико-деятельностное* основание современной образовательной парадигмы:

- школьные курсы перестают быть «основами наук» более того они перестают быть даже «учебными предметами»;
- образование перестает представляться энциклопедическим и завершенным;
- образование личности более не будет отождествляться с ее «просвещением», собственно «обучение» займет подобающее ему место тренинга, упражнения;
- все это значит, в содержательном плане переход от предметного наполнения содержания образования (образцовые тексты «основ наук») к семиотико-герменевтическому (способы понимания), информационно-объектному (формы преобразования текстов), коммуникативно-деятельностному (претворение в жизнь смыслов

текстов) и мыследеятельностному (рефлексия и самопостроение);

Что дает нам для конструирования современной образовательной парадигмы понимание вариативности как частного случая системного и вероятностного подходов в построении содержания образования и управлении образованием?

Вариативность в этом случае будет олицетворена двумя принципами:

- совмещения противоположностей или принципом дополнительности;
- «изменчивости в рамках»; или произвольного соединения неизменных (инвариантных) элементов.

Вершина просвещенческого мышления – гегельянство, и, в частности, в привычной нам марксоидной форме – знаменитые «законы диалектики», казалось бы провозгласившие приоритет движения и развития. Однако центральный из них, так называемый, «закон единства и борьбы противоположностей», парадоксальным образом статичен. Ведь в этом «законе» главное - «снятие противоречия», то есть не процесс, но результат:

- не тезис и антитезис, но синтез;
- не диалог, но вывод;
- не спор, но истина;
- не путь, но итог;
- в конечном счете, не *плюралистическая двоица* (троица, четверица и т. п.), но все та же просвещенческая *тотальная единица, норма, образец!*

Просвещение и на вершине остается статичным, не генерирующим энергию, но гасящим ее. Так и в наших образовательных учреждениях – на место боевого и любопытного, хотящего и могущего ученика-первоклассника школа постепенно, - сегодня уже к пятому классу – ставит унылого, бессильного и болезного «учащегося», которому *уже* ничего не нужно и не интересно.

Другая гегелевская максима провозглашает изменчивость относительной величиной (накопление «количественных изменений»), а постоянство абсолютным приоритетом (фиксированное качество, как набор определенных признаков, которое может либо существовать в таком и только таком виде, либо быть «снято» и уступить место другому набору фиксированных признаков – другому качеству). Как и в случае с единственностью объективной истины философия просвещения и здесь тотальна.

Количественные (изменчивые, развивающиеся, живые) признаки приносятся в жертву статичным наборам свойств, которые собственно и есть «бытие». Мир, с позиции позднего просвещения, состоит из «качественных определенностей»!

Эти философские взгляды – быть может, это даже не гегельянство в своем классическом виде, а именно русифицированная версия его – марксизм-ленинизм-сталинизм., восходят через византийское православное наследие к элеатам и Платону с их взглядами на абсолютную законченность, неподвижность, неизменность, устойчивость бытия.

Как эти философские и теологические максимы проявляются в знакомой нам просвещенческой модели школы? Ведь поскольку речь идет о советско-российской школе, о российско-советском просвещенческом проекте, постольку вполне уместно при анализе нашей школьной реальности увидеть в бытии школы как раз подобные черты.

Эти черты проявляются в нашей школе в подходе к стандартам, а до них - к предметным программам, как к «качественным определенностям», содержащим фиксированный набор знаний, умений и навыков (заметьте - жестко взаимосвязанный и оттого неподвижный, неизменный и на взгляд методиста-предметника законченный и совершенный). Конечно, такие программы и стандарты меняются. Но не вариативно, то есть гибко, постоянно и свободно, в заранее очерченных рамках, а целиком, путем «отрицания» предыдущего и введения «принципиально нового».

Почему мы не можем уже пятнадцать лет утвердить стандарты? Как раз потому, что пока договоримся принять именно *данный перечень* знаний, умений и навыков за *законченный и совершенный*, происходит «переполнение информационной чаши», пора подбирать и утверждать новый перечень... и так *ad infinitum*⁹ (и до бесконечности – лат).

Вариативность утверждает совершенно иные подходы к стандартам и образовательным программам. Подходы базирующиеся на принципах дополнительности, изменчивости в «договорных рамках», свободного (рамочного) соединения неизменных инвариантных элементов в любые конфигурации. К этим инвариантным элементам можно отнести:

- культурные ориентиры-ценности;
- цели-результаты образования – важнейшие культурные компетентности;
- педагогические принципы, из которых складываются те или иные образовательные мировоззрения;
- виды содержания образования (тексты культуры) и образовательные технологии (способы их понимания, интерпретации, осуществления)
- организационные модели связывающие в массовой школе учителя и ученика для образовательного диалога.

Так вариативность образования формирует третье *синергетическое* основание современной образовательной парадигмы:

- не будет ориентации ни на раблезианско-русссоистско-кантовский идеал "естественного человека", ни на гегелевско-марксистский идеал человека-преобразователя, знающего «как надо». Вообще, придется отказаться от идеи формирования человека "с заданными свойствами", произойдет перенос центра тяжести на развитие человека рефлектирующего, человека с «отрытой траек-

⁹ *ad infinitum* – лат. до бесконечности.

торией», ориентированного на постижение своей самости, проектирование своей биографии, «самостроение».

- надвигается бурный рост "ценностного" аспекта образования, что предполагает высокую степень толерантности педагогических принципов

- возникает реальная возможность осуществить «множественность образований», что должно привести к ряду фундаментальных следствий:

- образование будет *лично* центрированным («образований» в пределе может быть столько, сколько личностей);

- образование будет и *ценностно-ориентированным*, и *этно-ориентированным*, и *космо-ориентированным* и *научно ориентированным* («образований» может быть в пределе столько, сколько *культурно значимых «ориентиров»*);

- образовательные системы будут *равноценны и равнозначны*, если они полностью раскрывают свои потенции (коррекционно-реабилитационная школа, адаптивная школа, гимназия, школа с уклоном, школа с углубленным изучением и т.д. не «хуже» и не «лучше», не «выше» и не «ниже» друг друга – они будут обеспечивать *разное качество образования*, или – чтобы полностью избежать двусмысленности – *они будут предоставлять разные образования, каждое из которых может быть совершенным (наилучшим) в своем роде*).

- результатами образования будут выступать способы понимания текстов, формы их интерпретации, различные профессиональные и поведенческие стереотипы, рефлексия и аутопоэзис («самосоздание»). .

- результаты образования будут неоднозначны, разнообразны, иногда совершенно неожиданны и часто несопоставимы, так как они станут представлять собой *не ступени постижения истины - одной*

единственной, всеобщей и в общем-то недостижимой, но различные культурные компетентности.

Главная проблема, вытекающая из сосуществования классической (просвещенческой, безличной, невариативной) и современной, личностной вариативной принципиально разных парадигм в отечественном образовании, состоит в том, что классическая парадигма господствует повсеместно, но вследствие своей культурно-исторической исчерпанности не может обеспечить не только развитие, но даже и функционирование образовательных систем. Руководствуясь ею, они деградируют с каждым циклом. Неклассическая же или *вариативная* парадигма пока не может быть осуществлена сколь-нибудь широко, так как не имеет обеспечения ни кадрового, ни финансового, ни организационно-управленческого. Однако главное, в том, что эта новая парадигма в образовании пока не обеспечена даже теоретически. Отсюда и возникает задача приступить, прежде всего, к построению *теоретической модели вариативного образования в свете культурной антропологии.*

Наконец, появляется возможность ответить и на сущностный для нас вопрос: Просвещение и Образование – синонимы или антонимы?

Начнем с семантики терминов. Вряд ли переводя на русский язык англо-франко-итало-испанское «education» или немецкое «Die Bildung» как «образование», мы отдаем себе отчет в том, что семантически, а особенно культурно-исторически, этот перевод неточен. Действительно, в корне education четко присутствует латинское «duco» - веду за собой (однокоренные слова – дух (лат. – «предводитель») и его производные в романских языках - «дюк»(франц. – «герцог»), «дуче» (итал. – «вождь»). Немецкое же «Die Bildung» просто образовано от «das Bild», что содержит в себе базовый смысл «создания, творения, произведения» а в повседневном языке означает «произведение искусства, здание».

Таким образом культурно-историческая семантика понятий «education» и «Die Bildung» безусловно содержит в себе страдательную функцию того, кто подвергается этим «education» и «Die Bildung». Проще говоря, учащийся, ученик,

школьник, студент находящийся в системе «education» или «Die Bildung» подвергается активному воздействию того, кто его «ведет» или «создает», он здесь величина пассивная, «влекомая» или вообще «сырье» для «творения». Очевидно, что с точки зрения этой пассивности, «страдательности» ученика и «education», и «Die Bildung» близки по смыслу к русскому «просвещение», которое также предполагает «воздействие на объект извне»

Совершенно иначе обстоит дело с понятием «образование» в русском языке.

«Образ-ован-и-е» в русском языке грамматически есть действительное и (или, одновременно) страдательное взаимодействие “меня” и “образа”. “Я” овладеваю “образом” и “образ” овладевает “мною”. Но “образ” в значении «сущности», «общей идеи» человека, вещи, «меня», мира и т.п. попал в русский (древнеславянский) язык во времена св. Кирилла и Мефодия путем калькирования с греческого платоновского «eidos». «Образ» здесь тождественен платонической “пред-вещной” и “пред-вечной” идее.

С другой стороны, в русском языке “образ” это прямой перевод греческой eikon - “икона”. Латинское значение eikon - “figura” (фигура), при обратном переводе на греческий получаем знакомое - “shema” (схема). Заметьте, eidos и shema ,ближайшие синонимы, дающие вместе представление о внутренней глубокой структуре, истинном устройстве являющейся “вещи”, eidos - shema - предельно обобщенный образ!

Однако eikon (икон) - икона переводится на русский и как “лик”, что в латинском переводе дает резкий рывок в другую сторону - persona¹⁰, или, снова по-русски, – личность. Предельно конкретный образ...

Семантическое облако, в котором содержатся смыслы и коннотации понятия «образование» как это теперь видно, существенно иное, чем семантические облака понятий «просвещение», «education», и «Die Bildung»:

¹⁰ Все переводы и трактовки взяты из книги: Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., 1975.

-во-первых, по залогу, способу действия. Если «просвещение», «education», и «Die Bildung» содержат по отношению к ученикам - «просвещаемым», «ведомым» или «создаваемым» действия лишь страдательного залога, то «образование» по отношению к ученикам – «образуемым» и «образованным» содержит действие как страдательного (образ воздействует на «меня», оформляет «меня», придает «мне» свои черты), так и действительного залога («я» активно овладеваю «образом», ищу его, подбираю «образ» подходящий «мне», «надеваю его на себя» и т. п.);

- во-вторых, по направлению воздействия. Если «просвещение», «education», и «Die Bildung» могут быть направлены и на социум в целом, и на группу, и на индивида, то «образование», в силу своей «персонально-личностной» коннотации может принадлежать только «персоне», личности! Другими словами, «Народное просвещение» вполне внятное выражение, а «Народное образование» – абсурд, «сапоги всмятку»!

- в-третьих, по содержанию информации (значению). Здесь все четыре рассматриваемых понятия, естественно, разные, и в этой вариативности своей прекрасно друг друга дополняющие. «Просвещение» подчеркивает объективную истинность, правильность, «знаниевую» сторону процесса, «education» его управленческую составляющую, «Die Bildung» - творческий, созидательный характер, «образование» – и его истинность, верность, совершенство, но вместе с тем и его «новизну», разивающую, самостроительную, аутопоэтическую¹¹ силу.

И лишь четвертый случай демонстрирует достаточно близкую синонимию всех четырех слов. Этот случай – их функциональное значение. Как социальные функции - и «просвещение», и «education», и «Die Bildung», и «образование» - обозначают социализацию новых поколений, трансляцию потенциального текста культуры. Отсюда со всей очевидностью ясно, что «просвещение», «education», «Die Bildung» и «образование» *синонимы только в такой культурной ситуации, где наибольшей значимостью*

¹¹Autopoesis (греч.) - самоделание, самопостроение, самосоздание

обладают функциями. В тех же культурных ситуациях, где приоритетны онтологии, сущности, ценности – они антонимы!

Поэтому вполне закономерен вывод – в культуре «полезности», культуре, где фетиш - функциональная пригодность, «просвещение» и «образование» одно и то же, всеми различиями можно и должно было пренебрегать «пользы для». В культуре «достоинства» - «просвещение» и «образование» не просто разные явления – они противоположны именно по своему глубинному культурному коду. Эти различия, как мы полагаем, стали все более серьезно влиять уже не только на философские размышления или теоретические исследования, но *пренебрежение ими угрожает ошибками в реальной политике, вызывает кризис управления образовательной сферы и пагубно воздействует непосредственно на школьную практику.*

§ 2. Теоретико-научный контекст современного образования.

Один из фундаментальных вопросов культурной антропологии образования: какую роль играют друг для друга образование и культура? Известно, что человек живет не в “сыром”, “необработанном”, “естественном” пространстве природы, а в размеченном, расписанном, проговоренном, “деланном” пространстве культуры. И в этом пространстве каждая вещь - “говорящая”, равноправная участница диалога. В культурной вещи есть знаковая природа - она синоним или антоним к другим вещам, она содержит в себе некое послание, она читается. Вещь культуры имеет определенное в каждый момент времени множество твердых значений и “бессчетное количество” порождаемых ситуативным общением с другими культурными вещами смыслов.

В этом качестве школа, как собрание вещей, образов, сущностей в культурном пространстве есть не что иное, как средоточие самой Культуры .

В семье “окультуривается” человек - и маленький, и взрослый, и старый. В мастерской, на ферме, “на фабрике” “окультуривается” природа, в музее “окультуривается” память, в государстве - “окультуривается” народ ...

А в школе “окультуривается” культура.

Школа поступает с культурой так же, как культура поступает с природой - она ее “делает” - превращает в послание, в адресный текст, она ее адаптирует для впервые читающего и для того, кто ведет за руку впервые читающего - в школе культура упрощается и усложняется, перекодируется - переводится, меняет значения и порождает новые смыслы, но - и это важнейшая характеристика школы как подлинного *средоточия Культуры* - все эти метаморфозы с культурой школа делает *целесообразно, целенаправленно и ценностно ориентированно.*

В некотором, может быть, важнейшем смысле нашего российского потенциального текста культуры - школа есть *Цель культуры* как таковая. Именно поэтому - *школа есть собрание образцов в русской культуре...* Если это так, то в образовании как в особом тексте, близком к потенциальному суммарному тексту культуры, содержится возможность всех читаемых-понимаемых-создаваемых текстов культуры, со всеми их индивидуальными вариантами.

Но кто отец-автор этого «Большого текста культуры»? Кто такой «субъект», кто есть «Я» в образовании? Думается, что образовательное «Я» раздвоено - это обобщенный учитель-ученик, взятые в их взаимном единстве и противоположности. При первой встрече такого обобщенного учителя-ученика - почти вся субъектность в учителе, ученик лишь возможность этой субъектности. При их расставании почти вся субъектность в ученике, который готов теперь сам принять бремя учительства... Учитель же превращается в ученика, чтобы возобновить почти полностью затраченный запас субъектности. Так, конечно же, очень грубо, выглядит диалог, то есть коммуникационное взаимодействие внутри первичной пары образовательной деятельности.

В этой связи, подчеркнем, к удивлению, а может быть и возмущению многих: педагогика сегодня не наука, в точном смысле этого слова, а скорее «паранаука», то есть весьма существенная сфера интеллектуальной деятельности и очень важная, нужная всем и ответственная практика. Научной же в строгом смысле этого слова, основой педагогики, теоретическим фундаментом на котором она стоит, на первый взгляд, является психология, прежде всего, в том ее направлении, которая основывается на деятельностном подходе. В соответствии с этим подходом предметом педагогики выступает образовательная деятельность.

Если попробовать ответить, в общем виде, на вопрос, что такое образовательная деятельность, получим простой ответ – это *взаимодействие (кооперация и коммуникация) педагога и воспитанника в рамках потенциального текста культуры*. Но, пристально взглядевшись в это определение, мы убедимся, что каждый его член нетривиален и насквозь противоречив. Получается, что образовательная деятельность имеет пять граней:

Во-первых, это совместная работа (педагога и ученика) по овладению культурными компетентностями (умением «читать», «понимать», «участвовать в создании» и «претворять в жизнь» тексты культуры);

Во-вторых, свободный диалог, «обреченных на общение» личностей (педагога и ученика) с переменной субъектностью (у ученика возрастающей, у педагога – убывающей) по поводу непреложных (но обсуждаемых! И каждый раз по разному понимаемых) повелений, повествований, утверждений и нерешенных (но решаемых, каждый раз по разному) загадок, проблем, теорем и теорий.

В третьих, это совместное порождение (педагогом и учеником) текста-инструкции по формированию каждой новой личности, точнее угадывание-создание-реализация «плана» развертывания во времени образующейся личности, в социокультурном же плане – это порождение всем человечеством текста-инструкции по воссозданию в каждом новом поколении Большого текста культуры, со всеми его средствами интерпретации, трансляции и экспансии.

В четвертых, это совместная работа учителя и ученика по самопостроению его (ученика) образовывающейся личности со всеми необходимыми «по жизни» отклонениями от вышеуказанного плана-инструкции.

Наконец, в пятых, образование можно считать и особой культурной деятельностью. Если понять культуру «буквально», как «возделывание чего-либо¹²», то образовательная деятельность есть не что иное, как культивирование «выращивание, возделывание» культуры, что позволяет трактовать содержание образования, как развернутую информацию-инструкцию по «сборке мегатекста культуры» каждым новым поколением, обеспечивающую самовозобновление и развитие (прогресс и, допустим, регресс) самой культуры.

Таким образом, соглашаясь полностью, хотя и скрепя сердце, с «паранаучной» природой педагогики, следует все же признать, что только психологизация педагогики далеко не полностью раскрывает ее научно-теоретическую базу. Современная педагогика не может обойтись без целого комплекса остро новых (по крайней для нашей страны) научных знаний, объединенных рамками *культурной антропологии*.

На протяжении первых двух третей XX века в культурной антропологии, возникшей на пересечении нескольких наук – социальной психологии и палеопсихологии, физиологии высшей нервной деятельности, психопатологии и психиатрии, нейрофизиологии, лингвистики, кибернетики, семиотики, синергетики (теории аутопоэзиса) были совершены фундаментальные открытия, которые в силу некоторых специфически советских политических обстоятельств (прежде всего, так называемой «борьбы с космополитизмом» в конце 40-х – начале 50-х гг. и долгих отголосков этой «борьбы» в 60-е- 80-е гг.) остались совершенно неизвестны массе интеллигенции в нашей стране и учительству, как составной части этой интеллигенции.

¹² Cultura – лат. возделывание, обработка.

К большому сожалению, основанные на этих открытиях знания о нейролингвистических механизмах управления деятельностью человека, во-первых, о знаковой, управляющей семиотико-кибернетической природе речи, во-вторых, о теснейшей связи между нейрофизиологическими механизмами управления человеческим поведением и речевой, знаковой, кибернетической природой этого управления, в третьих, о текстовом бытии знакового взаимодействия людей, в четвертых, о механизмах преобразования текстов (в частности об интертекстуальной природе понимания), в-пятых, до сих пор мало кому известны в России даже среди профессиональных психологов, лингвистов и культурологов. Не говоря уже о «простых учителях».

Очень коротко, суть переворота, происшедшего благодаря указанным открытиям в представлениях о взаимодействии людей и в частности об образовательном взаимодействии можно передать тремя рядами постулатов: 1. о суггестивной и контрсуггестивной природе речемыследеятельности; 2. о культуре (и, частности, образовании) как совокупности текстов, подчиняющихся кибернетико-семиотическим закономерностям порождения и преобразования информации; 3. об уникальности и самостроении (аутопоезисе) каждой человеческой личности.

Суггестивная и контрсуггестивная природа речи, мышления и деятельности.

Все проявления высшей нервной деятельности человека (всё управление его деятельностью, всё, что он делает в мире и в себе самом, включая даже и многие чисто «животные проявления», такие как удовлетворение голода, сексуальных потребностей, активизацию и торможение жизнеобеспечивающих систем организма) – всё это имеет у человека социальную, коммуникативную природу, всё это регулируется речью,

словом¹³, всё это оказывается принадлежащим культуре, которая в свою очередь, есть не что иное, как мир знаков, символов, то есть тем или иным образом соединенных «слов».

Человеческая речь в свою очередь имеет две природы: «идеальную», семиотико-кибернетическую связанную с кодированием, передачей и декодированием информации, то есть отправкой, приемом и пониманием сообщений; и «материальную», связанную с работой органов дыхания, аппарата речеобразования (языка, гортани, губ) и речевосприятия (органов слуха, зрения, иногда осязания, той же гортани (малого язычка), определенных отделов в коре головного мозга (переднелобных и височных долей коры). Обе эти природы существуют нераздельно. Экспериментально установлено, что восприятие внешних речевых сигналов невозможно при обездвиженном «малом язычке» в гортани. Чтение и решение любых задач становится затруднительным или вовсе не происходит при нарушении функций переднелобных долей в коре, а выполнение команд, вообще следование инструкциям, работе по алгоритму – при нарушении функций височных долей головного мозга. Само воздействие внешней речи на человека всегда опосредуется его собственным аппаратом речеобразования. Когда человек «слышит», «видит» или «осязает» обращенное к себе «сообщение», он проговаривает его в «свернутом», сокращенном, «заархивированном» виде, в форме чуть заметных движений гортани, губ, «малого язычка» и уже эта работа его «материальных речевых органов» запускает весь сложнейший мозговой и нейро-гуморальный механизм понимания и выполнения команды, скрытой в сообщении. Так же действует и любое «аутосообщение» - команда отданная человеком самому себе.

Первичная, базовая, наиболее древняя функция речи состоит в автоматической имитации с помощью собственных речевых органов

¹³ Так наука, в очередной раз, отозвалась на Откровение: «Вначале было Слово» (Ин. I, 1). Крайне существенно, что русский перевод этого выражения не полон: греческое слово *ἄρχη* означает не только «начало», но и «власть», причем перевод «Слово властвовало всем», ближе к последующему контексту.

«внешнего сообщения», которое благодаря специальному нервно-двигательному механизму интердикции (полного торможения любой активности) и суггестии (снятия этого полного торможения с одного строго определенного действия, обозначенного каким-либо знаком) побуждает человека помимо своей воли (точнее, против собственной «биологической выгоды», диктуемой каким-либо инстинктом или условным рефлексом) совершать именно это действие. Так человек «освобождается» от животного автоматизма, от собственных безусловных и условных рефлексов. Но одновременно человек попадает в абсолютную зависимость от «другого человека», от «суггестора», «внушающего» - любого внешнего социально-коммуникативного воздействия. Таким образом, первоначальная функция речи может быть определена как мощное, безусловное торможение всей рефлекторной системы управления организмом, и полное и безграничное внушение поступающих извне команд (из коллективных радений, обрядов, шаманства, первобытной магии и т.п.)¹⁴.

Выход из этой зависимости – в «человеческом противостоянии» тотальному социально-коммуникативному внушению. Развитие форм такого «противостояния» и составляет содержание культурной истории¹⁵. В филогенезе, то есть историческом развитии человечества – это избегание контакта, переселения, создание новых языков - непонятных для непосвященных знаковых систем, этногенез, то есть формирование культурных миров, защищенных от вторжения «чужих суггесторов», выработка вертикальной иерархии, защищающая вышестоящих на социальной лестнице от прямого внушения нижестоящих, но и заставляющая нижестоящих воздействовать друг на друга не прямо, а лишь ссылаясь на волю «вождя», или «богов», или «обычая, закона

¹⁴ См. более подробно об этом на русском языке: Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. Ч. II. III.: Начальное отношение и начальное общение людей; Суггестия.; Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – Сб. МГУ 1980 и т.п

¹⁵ Ср. в книге: Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. Ч. IV.: Суггестия и дипластика

предков». Вместе с тем, в процессе историко-культурного развития уже в сравнительно позднее время стали вырабатываться не только социальные «способы защиты от внушения» (наподобие защиты непониманием «чужого языка», или разным положением на социальной лестнице, или принадлежностью к разным «этно-культурно-религиозным мирам»), но, кроме того, люди стали создавать индивидуальные средства защиты от внушения. К таким индивидуальным средствам «контрсуггестии» можно с полным правом отнести «передразнивание», «высмеивание», «переспрашивание» и самовнушение, то есть уход от внушения:

- либо с помощью «лишения статуса» самого суггестора, превращение его тем самым в инсуггестора;
- либо тот же уход, но уже с перехватыванием инициативы путем «вопрошания», то есть втягивания суггестора в диалог, превращающий его в суггестента;
- наконец, уход от внушения путем «возражения», то есть предъявления команды самому себе, превращая тем самым уже самого себя в инсуггестента¹⁶.

Необходимо, в этой связи, четко осознать, что, с точки зрения социальной психологии, так называемая новоевропейская личность и есть индивидуальный комплекс защиты от социокультурного внушения, выработанный в течение последних двух с половиной тысяч лет, и в особенности, на протяжении последних трехсот лет в странах Запада. Собственно же современная личностно ориентированная педагогика занимается в онтогенезе (индивидуальном становлении человеческой личности) формированием, развитием и укреплением сразу этих двух последних (см. пп. 4 и 5) противоположных процессов - и внушения (суггестии), и противостояния внушению (контрсуггестии).

¹⁶ Суггестор – внушающий, инсуггестор – невнушающий, суггестент – внушаемый, инсуггестент – невнушаемый.

Культура и, в частности, образование как совокупность текстов.

Такой поход к культуре во второй половине XX века сформулировали философы и культурологи французской школы: Ролан Барт, Жиль Делёз, Жак Деррида, Жан-Франсуа Лиотар¹⁷. Именно им мы обязаны ставшим уже почти банальным утверждением, что все тексты как предмет науки (и в том числе Мегатекст культуры, то есть вся культура как совокупность текстов и вещей), подчиняется кибернетико-семиотическим закономерностям преобразования и порождения информации.

Поэтому необходимо последовательно охарактеризовать, что такое тексты (какова их онтология), по каким основаниям группируются тексты (какова их классификация), каков механизм межтекстуального взаимодействия (как тексты интерпретируются-понимаются), каким образом взаимодействуют понимающие (какова не психологическая, но межтекстовая природа коммуникации), как характеризуются виды связей внутри мегатекста культуры, наконец, каким образом возникает социальная интерпретация потенциального текста культуры, другими словами - основа формирования содержания образования.

Онтология текстов. Текст состоит из выражений, выражения из знаков. Отдельный знак не несет информации, т.е. не имеет значения и смысла, они у него появляются лишь в результате взаимодействия с другим знаком (знаками) в выражении. Знаки находятся друг с другом в отношениях тождества (полной идентичности), отрицания (отмены), синонимии (подобия, но не тождества), и антонимии (противоположности, но не уничтожения).

Значение возникает в результате обмена знаков или выражений и может быть: тождеством («это» есть «то же самое»), отрицательным определением («это» не есть «то-то»), положительным определением («это» – есть «то-то»). Тождество – это значение выражения, где обмениваются друг на друга одни

¹⁷ Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна. Спб., Алетейя. - 1998. – 160с.; Делёз Ж. Платон и симулякр.; J.Derrida. Des tours de Babel, из книга; Difference in Translation. © Cornell Univ. Press, 1985.

и те же знаки. Отрицательное определение - это значение выражения, где одни и те же знаки «отказываются» от обмена. Положительное определение – это значение выражения, которое возникло в результате обмена синонимов.

В результате *обмена значений* возникают *смыслы*. Утверждение - это смысл выражения, которое возникло в результате обмена *значений-синонимов*. Порождение же - это смысл выражения, которое возникло в результате обмена *значений-антонимов*. Смысл может быть также утверждением какой либо информации в качестве более или менее достоверной и точной (любое «уточнение» есть не что иное как добавление в акт обмена все большего числа «подтверждающих» синонимов и определенного числа «отсекающих» антонимов.

Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Дело в том, что *значение* – это категория целиком кибернетико-семиотическая (с проекциями на лингвистику, грамматику, логику и т.п.), а значит – социальная (внеличностная, «объективная»). *Значения* – всегда «общеприняты», они – «одни на всех», их место – в словарях. В то время, как *смысл*, категория – с одной стороны, также кибернетико-семиотическая (результат обмена значениями), но с другой – психологическая, субъективная, личностная, «герметическая», «авторская».

Ибо то явление, которое кибернетиками и семиотиками описывается как процесс передачи знаковой информации, ее кодирование-декодирование, прием, понимание и интерпретация, адресное сообщение текстов и вновь прием, понимание и т. п., психологами описывается как *общение*. Следовательно, психологическую основу смысла надо искать в общении-деятельности. Для классика советской психологии и корифея деятельностного подхода А. Н. Леонтьева *смысл деятельности тождествен ее мотиву*.

А. Н. Леонтьев говорит «смыслу не обучают, смысл воспитывается», в том плане, что нельзя *сообщить смысл*. В смысл вовлекают, втягивают, к нему подводят личным примером и волевым усилием, его основания ищут в

предыдущем опыте. Человек не может заимствовать смысл, он вынужден его вырабатывать. В отличие от значения, в понимании и принятии которого каждый человек всегда в той или иной, часто небольшой степени – соавтор, *смысл всегда авторское произведение.*

Здесь корень крайне важного для мотивационно-личностного образования состояния «проживания» учения, из которого следует подход к феноменам образовательного общения как к со-бытиям. Со-бытийный подход требует относиться к любому образовательному явлению как к строительному материалу личности – будь-то заучивание текстов, будь-то упражнение-тренинг скорописи, будь-то обсуждение актуального политического события или исторической альтернативы. В каждом из вновь освоенных действий *должен быть учителем подготовлен для ученика личностный смысл*, это действие должно представлять перед учеником как значимое и ценностно нагруженное «деяние», достойное отдельной строчки в его собственной «повести о жизни».

Таким образом, онтология текстов позволяет увидеть, что «значения» в текстах отвечают за их «объективность», самостоятельное бытие в культуре именно в качестве текстов, они «повторяемы» и потому «процессуальны». Смыслы же и в кибернетико-семиотическом, и в психолого-педагогическом понимании отвечают за «уникальность», «событийность», в конечном счете, за «претворение текста в жизнь», за «биографичность» и самое личностность их авторов.

Классификация текстов. Тексты культуры группируются по нескольким основаниям. Каждый текст имеет минимум четыре классификационные характеристики :

- 1).характер информации, связанный с природой отображаемой деятельности;
- 2).тип языка, связанный, с природой составляющих текст выражений;
- 3).вид высказывания, связанный с отношением текста к деятельности
- 4). модальность, определяющая отношение текста к адресату информации

Итак, во-первых, тексты различаются (типологизируются) по характеру передаваемой информации, которая связана с деятельностью, отраженными в данных текстах. Таковы тексты:

- коммуникационные, обеспечивающие социальные связи в процессе общения, так сказать, синхронные (здесь и теперь), бытовые и нормативные;
- фольклорные, постмифологические, легендарно-традиционные, сказочные, народно-поучительные, обеспечивающие социальные связи в процессе передачи межпоколенного опыта, диахронные;
- художественные, раскрывающие информацию средствами искусств;
- гуманитарно-научные;
- идеологические;
- естественно-научные;
- математические;
- религиозные;

Во-вторых, тексты различаются по типу языка. Группировка текстов по этому основанию может быть представлена таблицами 1А и 1Б.

Табл. 1А

Основания типологии языков (знаковых систем)

	Естественные языки	Искусственные (формальные) языки
Естественные языки	Устная речь	Письменная речь, включая любые виды символов.
Искусственные (формальные) языки	Гуманитарные тексты	Естественно-научные, музыкальные и математические тексты

Табл. 1Б

	Бытовые	Нормативные	
Естественные		Речевые (устные)	Символические (письменные, печатные, схематические)
	Родной	Родной	Родной
		Иностранные	Иностранные
			Мертвые
Искусственные Формальные	Счет	Табличные расчеты	Математические
	Музыка и пение	Вокал	Музыкальные знаковые системы
	Соц. и проф. Жаргоны	Специальные системы звуковых сигналов	Специальные языки - слепых, глухих, «азбука Морзе» и т. п.
		Эсперанто	
			Языки программирования

В-третьих, тексты различаются (типологизируются) по видам высказывания. Каждый текст может принимать такие формы как:

- прескрипция (предписание, инструкция, приказ) (знак восклицательный);
- наррация (описание, сообщение, свидетельство) (точка);
- перскрипция (загадка, задача, притча, проблема (знак вопросительный, многоточие), гипотеза, проект (предвидение, прогноз) (точка, описание в

будущем времени), постулат (утверждение без доказательства)(знак восклицательный, в случае необходимости иллюстраций - двоеточие), доказательство (рассуждение, приводящее к очевидному, или к постулату) (знаки диалога - вопросительный, точка, тире, двоеточие, кавычки, восклицательный). К перскриптивным относятся, кроме того, *перформативные* высказывания, которые, будучи непосредственными речевыми действиями (а не сообщениями о действиях), являются по сути практическими поступками. Это широкий круг *анарративных* речевых жанров от магического заклинания, клятвы, присвоения имени, похвалы и брани, оскорбления или комплимента до приказа, воззвания и молитвы. К перскрипциям принадлежат и *декларативные* высказывания, где референтное содержание речи лишено событийности, но взамен наделено стабильностью и закономерностью естественных (природных) или нормированных (культурных) состояний и процессов. Референтная функция декларативного дискурса теоретична, поскольку (подобно мифу) является генерализацией процессов или состояний: это «жизнь, сведенная ... к категориям, а не событиям».

Наконец, в-четвертых, тексты различаются (типологизируются) по модальностям, Модальности текстов могут быть выражены примерно так:

- нельзя! (запрещено);
- надо! (таков приказ);
- следует сделать (убежден в необходимости);
- должно! (таков мой долг, таков самоприказ);
- могу! (хочу и никем, в том числе мной самим, не запрещено)
- можно! (хочу, и мне это разрешено)
- хочу!(такова моя воля)

Виды интерпретации текстов. Любая информация, каждый текст культуры может быть тем или иным образом интерпретирован на том же языке, или транслирован - переведен на другой язык.

Основные способы интерпретации текстов:

- деконструкция (разрушение текста или «акодирование», уклонение от принятия информации)

- репродукция - точное воспроизведение: дословное повторение (эпический способ); катехизическое повторение (превращение текста в вопросно-ответную форму, путем его разделения и грамматико-логического преобразования, без изменения содержания);

- копродукция - изменение тем или иным образом текстовой информации, «соавторство» в четырех основных формах: 1.«проблематизация» («исследование» текста, то есть дробление его на произвольные части с помощью любых «вопросов», выделение «проблем»); 2.«концептуализация» (превращение текста в ряд других с помощью выделения из него путем «акцентирования» любых произвольных «тезисов», с последующим переструктурированием; 3.«вариативизация» (изменение текста по видам высказывания и модальностям, с помощью механизмов проблематизации и концептуализации); 4.«пересемантизация» - одно- и многократное «переворачивание текста в антоним», что приводит к дроблению значений и появлению новых значений и смыслов(сравн. русск.: «урод» - и польск. «уроода» - «красота»; др. русск.: - «труд» - страдание, пытка, и русск. сов. «труд» - достойная деятельность). Одновременно пересемантизация позволяет в той или иной степени адекватно *переводить тексты одного языка в тексты другого языка* с помощью отсечения антонимов и подбора синонимов;

- аутопродукция (авторство) - есть законченный механизм текстопорождения, создание оригинального авторского текста.

Результаты интерпретации текстов, базовые коммуникативные стратегии, тактические позиции коммуникантов в диалоге. Результаты преобразования информации – интерпретации текстов, возникают только в ходе коммуникации. Сама же коммуникация оформляется в нескольких коммуникативных стратегиях, которые состоят в **позиционировании** объекта, субъекта и адресата высказывания.

Позиционирование объекта означает отнесение его к некоторой картине мира, которая может быть охарактеризована в категориях *ценностного центра* и *ценностных границ*. Картина мира порождена сознанием определенной ментальности и в свою очередь выступает источником *мотивации коммуникативного поведения* субъектов этого сознания.

Творимая роевым Мы-сознанием **фатальная** (мифологическая или мифологизированная) картина мира объемлется «судьбой», она децентрирована и потому ценностно амбивалентна. Не обладая ценностным центром, она функционирует в ценностных границах «своего» (хорошего, светлого, благого) и «чужого» (дурного, темного, враждебного). Вытекающая из такой картины мира *подражательная мотивация* поведения предполагает *хоровую* стратегию **демонологического** (не авторизованного) общения.

Творимая *нормативным* Он-сознанием **императивная** картина мира гетероцентрична. Она представляет собой иерархический миропорядок, в котором носитель нормативного менталитета самоопределяется по отношению к верховному ценностному центру, отождествляя себя со своей ролью в мире. Ролевая мотивация поведения (как функционирования в ценностных границах роли) предполагает *авторитарную* стратегию **монологизированного** общения, регламентируемого статусом участников коммуникации. В монологическом «авторитетном слове» ощущается «завершенная и строго отграниченная система смыслов; оно стремится к однозначности ... В нем звучит один голос ... Оно живет в готовом, стабильно дифференцированном и оцененном мире» (Бахтин).

Окказиональная (случайностная) картина мира *уединенного* Я-сознания авантюрна и эгоцентрична. Ценностной границей здесь оказывается внутренняя альтернативность суверенной картины мира всем иным возможным мирам. Проистекающая из этого девиантная мотивация поведения предполагает *дивергентную* стратегию провокативно **диалогизированного** общения. В рамках этой стратегии чужой голос

жизненно важен для субъекта коммуникации, но только в качестве носителя оспариваемой точки зрения, отрицание которой становится для говорящего средством самоутверждения.

Вероятностная картина мира *толерантного* Ты-сознания лишена ценностных границ (но не ценностного центра, каковым здесь является «свой другой»). Она полицентрична. Исходя из проективной мотивации поведения (самореализация «я» как индивидуального жизненного проекта) и мысли многочисленные ценностные центры бытия как интерсубъективные точки конвергенции (схождения), такое сознание реализуется в *конвергентной* стратегии коммуникативного поведения как *диалогического согласия*, «в котором всегда сохраняется разность и неслиянность голосов». Такое согласие «никогда не бывает механическим или логическим тождеством, это и не эхо; за ним всегда преодолеваемая даль и сближение (но не слияние) ... диалогическое согласие по природе своей *свободно*, т.е. не предопределено, не неизбежно», - что альтернативно согласию монологическому или хоровому,

Позиционирование *субъекта* общения предполагает актуализацию определенного *ресурса коммуникативности* - некоторого содержания сознания, которое может быть воспроизведено в другом сознании. Занимаемая субъектом высказывания *креативная позиция* придает содержанию информации один из четырех возможных статусов такого ресурса.

Знание (а строгом значении этого слова) - содержание сознания, которое не зависит от самого сознания. Оно подлежит *верификации* (объективной проверке, т.е. подтверждению опытным путем), по существу не needing в дополнительной *аргументации* (интерсубъективной проверке на убедительность). Наделение сообщения **статусом знания** предполагает *самоустранение* креативного субъекта из содержания информации.

Убеждение - содержание сознания, не подлежащее ни сомнению, ни верификации (только аргументированию как опровержению ложных

мнений). Субъективная ценность убеждения (верования) в его ментальной прочности - неоспоримости: оно обладает для сознания неопровержимостью абсолютной истины. Наделение сообщения статусом убеждения предполагает *самоподчинение* креативного субъекта содержанию информации.

Мнение — бездоказательное содержание сознания («кажимость»), подлежащее сомнению, но субъективно ценное. А также и общественно {интерсубъективно) значимое своей единичностью (правда, лишь в социуме, где человеческая индивидуальность ценится: «Раз человек нашел слова, чтоб выразить свое действительное отношение к миру, он имеет право говорить, и его можно слушать, хотя бы его отношение было единственным в своем роде» (Л. Шестов), Наделение сообщения статусом мнения предполагает *самоутверждение* креативного субъекта в позиции *авторства*.

Понимание - такое содержание сознания, которое является согласованием других его содержаний. В отличие от знания понимание всегда - чье-то индивидуальное понимание, зависимое от понимающего сознания. В отличие от убеждения оно *относительно* - это всегда лишь чья-то «правда» о предмете понимания, а не окончательная истина. В отличие от мнения оно не субъективно, а *доказательно*. Понимание предполагает постижение *смысла*, а не проговаривание *значения*. *Смысл нельзя знать - можно только понимать*. Таким предметом понимания служит, например, чужое «я» или другая культура: понимание неодушевленного объекта предполагает отношение к нему как к субъекту. Наделение сообщения статусом понимания предполагает *самореализацию* креативного субъекта в сознании адресата: поделиться пониманием означает сделать содержание своего сознания реальным и для другого сознания, тогда как содержание знания механически репродуктивно для другого сознания, мнения — ирреально, а содержание убеждения - сверхреально.

Позиционирование *адресата информации* предполагает осуществление некоторой *воспринимающей компетентности*. Текст в ее

основе обнаруживает свойство матрицы, программирующей акты понимающего сознания. Таким образом, та или иная позиция адресата в диалоге задает определенные границы смыслов, независимо от конкретного содержания этого диалога.

Хоровая стратегия работы с информацией постулирует адресата, занимающего позицию *внутренне подражательного приобщения* к коммуникативному событию и наделенного *репродуктивной* компетентностью. Последняя предполагает отношение к полученному знанию как несомненно достоверному, а также способность хранения и передачи этого знания аналогичному адресату. Пространство смыслов репродуктивного общения состоит в обретении или поддержании *покоя*. (Вот корень бесстрастности американских индейцев Ф. Купера, или непоколебимости убежденных коммунистов А. Фадеева).

Авторитарная стратегия предполагает адресата с *регулятивной* компетентностью. Это позиция активного участия в коммуникации, однако коммуникативная активность адресата при этом остается нормативно-ролевой, не предполагает внутренне свободного отношения к содержанию обрабатываемой информации. Не удовлетворяясь пассивностью репродуктивного получения сообщения, такой адресат настроен на извлечение из коммуникативного события некоего ценностного урока *долженствования*. Пространство смыслов регулятивного общения состоит в радостном принятии и постоянном подтверждении **властных** отношений регламентированного миропорядка. (Лучшая иллюстрация такой коммуникации – классическая или классицистская эстетика Буало, Корнеля, Расина, Вивальди, Гайдна, Моцарта, Ломоносова, Фонфизина, Казакова).

Дивергентная стратегия навязывает адресату позицию разногласия. Эта *диапозитивная* (распорядительная) компетентность предполагает обладание личным суверенитетом в рамках коммуникативного события, т.е. *свободу интерпретации текста*. Пространство смыслов общения при этом состоит в актуализации внутренней *свободы* участников коммуникации

(Яркие иллюстрации подобного мировосприятия – герои Байрона, Шиллера, Гофмана, Лермонтова, художественные миры импрессионистов и постимпрессионистов)

Адресат *конвергентной стратегии* наделяется компетентностью **толерантности** как «доверия к чужому слову» без «благоговейного притяжения» (Бахтин). Между участниками коммуникативного события как равно достойными субъектами смыслополагания устанавливаются отношения ценностно-смысловой солидарности носителей различного культурного опыта. Конвергентный способ коммуникации культивирует смысловое пространство **ответственности**, то есть свободного самоограничения субъективности перед лицом иного. (В качестве примеров толерантной коммуникативности приведем литературные образы Ремарка, Хемингуэя, Стругацких, музыкальные произведения Прокофьева, Шнитке, скульптурные композиции Сидура, Э. Неизвестного).

Указанные четыре коммуникативные стратегии находят свое выражение в тактических (реально-сиюминутных) **позициях в диалоге конкретных коммуникантов**. Эти позиции следующие:

- запретить делать;
- заставить сделать;
- создать представление (убедить в собственной правоте);
- заместить представление (переубедить);
- отнестись к сообщению (высказать свою позицию);
- создать сообщение (самовыразиться).

Понятно, что не все тактические позиции могут быть реализованы в каждой из стратегий. Зависимость тактики диалога от коммуникативной стратегии может быть проиллюстрирована в таблице 2:

Табл 2.

	Хоровая стратегия	Авторитарная стратегия	Дивергентная стратегия	Конвергентная стратегия
--	--------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

	подражатель ного приобщения	долженствов ания	свободы интерпретац ии текста	толерантнос ти и ответственно сти
запретить делать				
заставить сделать				
создать представлен ие (убедить правоте)				
заместить представлен ие (переубедить)				
отнестись к сообщению (высказать свою позицию)				
создать сообщение (самовырази ться)				

Углубляя наше представление об адресности сообщений в коммуникации, заметим, что характер информации меняется еще и в зависимости от селективности ее отправлений. Информация может быть адресована:

- лично адресату и более никому;
- лично адресату и его компаньону;
- лично адресату и нескольким его компаньонам;
- отдельной группе лиц и более никому;
- определенным группам лиц и более никому;
- всем и никому лично;
- всем и каждому из вышеперечисленных адресатов.

Зависимость селективности отправлений информации от коммуникативной стратегии может быть проиллюстрирована в таблице 3:

Табл 3

	Хоровая стратегия подражательного приобщения	Авторитарная стратегия долженствования	Дивергентная стратегия свободы интерпретации текста	Конвергентная стратегия толерантности и ответственности
Лично адресату и более никому				
Лично адресату и его компаньону				

Лично адресату и нескольким его компаньонам				
Отдельной группе лиц и более никому				
Определенным группам лиц и более никому				
Всем и никому лично				
Всем и каждому из вышеперечисленных адресатов				

Виды связей внутри мегатекста культуры. Между текстами культуры существуют самые различные отношения или взаимосвязи которые имеют как знаковую, так и деятельностную природу.

Прежде всего, тексты связаны отношениями синонимии - антонимии. Это связь матричная или парадигмальная, так как тексты группируются, раскрывают содержание друг друга, «отталкиваются» друг от друга по подобию или противоположности значений. Они образуют замкнутые

«множества», возникающие путем наложения синонимов на порождающие тексты-матрицы, тексты-парадигмы. Антонимы при этом отбрасываются и формируют иные «множества», в которых со временем, также кристаллизуются парадигмальные или матричные тексты, но в результате обобщения, абстрагирования. Именно данный вид связи текстов имеет прежде всего знаковый характер, позволяет их тем или иным способом группировать.

Во-вторых, тексты связываются друг с другом ассоциативными отношениями - «эпически» или «катехизически», «сочинительно» или «подчинительно». Благодаря этому виду связей происходит, в частности формирование самого мегатекста культуры, эта связь прежде всего деятельностная, ситуативная;

В третьих, тексты соединяются проблемно-концептуально, вокруг центральной задачи (тексты предлагающие разные варианты ее решения - проблемная ситуация) или тезиса (тексты, раскрывающие его с самых разных сторон - концептуальная ситуация). Здесь перед нами связи как знаковые, так и деятельностные.

Социальная интерпретация потенциального текста культуры – основа формирования содержания образования. В аспекте знаковом и культурно-деятельностном социум есть не что иное, как замкнутая и фиксированная группа людей, которая обеспечена постоянными синхронными и диахронными средствами коммуникации, базирующимися на устойчивом, «стандартном чтении потенциального текста культуры». Проще говоря, те, кто усредненно-стандартно «читают», «общаются» и действуют в рамках данного «потенциального текста культуры» и есть социум.

В свою очередь, потенциальный текст культуры в данном социуме имеет ограниченное (фиксированное) число значений и соответственно конечное, хотя может быть и весьма большое число смыслов. При том, что *потенциальный текст данной культуры есть целостность*, он не может

быть интерпретирован по частям. В потенциальном тексте культуры уже произошли все *дозволенные* виды преобразований текстов: от катехизиса - до пересемантизации.

Эмпирически очевидна закономерность роста числа значений и в соответствующей прогрессии числа «дозволенных» потенциальным текстом культуры смыслов, по мере его *освоения-развития* членами данного социума, а также по мере вовлечения в орбиту этого потенциального текста элементов потенциальных и актуальных текстов иных культур. В переводе на привычный нам язык - по мере развития образованности членов конкретного общества многократно увеличивается в культуре информационная подвижность, прозрачность и вариативность, а также толерантность к иным культурам, при сохранении однако некоторого каркаса значений и смыслов, который мы называем составом базовых ценностей культуры данного социума.

Освоение - развитие потенциального текста культуры членами соответствующего социума происходит не только семиотически, но также исторически и социологически.

Семиотически и социологически освоение-развитие потенциального текста выглядит так, что каждая общественная страта «работает» с потенциальным текстом на том или ином уровне интерпретации.

Крестьянство и иные члены социума, для которых образ жизни тождествен профессиональной деятельности (охотники, кочевники и т. п.) осваивают потенциальный текст культуры эпически (прямым следованием традиции), часто оставаясь во многом еще в традиционной культуре. Они существуют в *хоровой стратегии* работы с информацией, занимают позицию *внутренне подражательного приобщения* к коммуникативному событию и наделены *репродуктивной* компетентностью. Эти люди «сакрально» относятся к полученной информации, а именно, как к знанию несомненно достоверному. У них высоко развита способность хранения и передачи этого знания аналогичному адресату (всем, и никому лично) (В

древности и средневековье – эпические поэмы, былины, сказы, ближе к нашим дням – пословицы, «типичные поучительные истории», всякого рода банальности, «общие места»).

Городские и сельские работники, предприниматели, менеджеры, чиновники, военные «читают» потенциальный текст большей частью катехизически, отвечая более или менее стандартными способами на известные бытовые или профессиональные вопросы. Они, как правило, реализуют *авторитарную стратегию обработки информации* и наделены *регулятивной* компетентностью. Этот страт социума настроен на извлечение из коммуникативного события некоего ценностного урока *долженствования*.

Служба («честная», добросовестная работа по инструкции, но не в присутствии «хозяина»), и обеспечивающие подобные коммуникативные отношения честь, долг, иерархия - суть властных отношений установленного пирамидального устройства мира. Поэтому регулятивная компетентность в коммуникации предусматривает селекцию безличностных сообщений: авторитарный адресат, сам, не позиционируя себя как личность, но олицетворяя собой определенную социальную функцию, обладает способностью хранения и передачи *устойчивых взглядов, ставших нормами предрассудков, убеждений, принципов* аналогичному адресату: всем и никому лично; определенным группам лиц и более никому; отдельной группе лиц и более никому (отсюда сословные кодексы чести, орденские статуты, уставы разных лиг и корпораций и т.п.).

Вариативно развивают потенциальный текст интеллигентны - врачи, юристы, экономисты, учителя, перерабатывая тексты культуры из описаний - в инструкции, из гипотез в постулаты и аксиомы, из этих последних выстраивая рассуждения-доказательства. Эти люди существуют в *дивергентной стратегии интерпретации текстов* для них характерна позиция разногласия. Эта группа социума *обладает диапозитивной* (распорядительной) компетентностью, которая предполагает обладание

личным суверенитетом в работе с информацией, позволяющим претендовать на определенную *свободу интерпретации текста*. Именно благодаря этой свободе диапозитивная компетентность в коммуникации предусматривает весьма широкий спектр личностных сообщений. «Вечно одинокий среди людей» адресат, сам, активно утверждая себя как личность, оттачивает способность переработки общеизвестных истин в «почти авторские тексты» и получает возможность создать с аналогичными адресатами коммуникативную среду, обычно называемую «приличным обществом» или «читающей публикой». Селекция сообщений здесь состоит в том, что коммуникация происходит с одним, двумя, тремя и вообще любым числом участников, но непременно и исключительно на личностной основе. (Отсюда вся масса «лирического» в быту «интеллигенции» - от интимной записки и «девичьих» дневников и альбомов – до семейных архивов. Отсюда же все многообразие жанров постклассицистской литературы - от романа в письмах Гете и романа-исповеди Руссо - до современных синтетических текстов Кортасара или Пелевина).

Элита социума - ученые, исследователи, философы, политики, художники, духовные и светские лидеры интерпретируют потенциальный текст культуры проблематизирующим или концептуализирующим способами и поднимаются до пересемантизации и авторства. Элита социума призвана к *конвергентной стратегии* работы с информацией, она должна наделяться компетентностью *толерантности*. Между «людьми элиты» как равно достойными субъектами смыслополагания устанавливаются отношения ценностно-смысловой солидарности носителей различного, но равно-ценного социокультурного опыта. Человек элиты облечен сверхценностью *ответственности* (свободного самоограничения субъективности).

Впрочем, такая социальная стратификация характерна только для новейшего времени и для стран европейского пути развития. В то время, как исторически и, так сказать, «культурно-цивилизационно» освоение-развитие потенциального текста выглядит так, что в каждую эпоху (в каждой

«цивилизационной капсуле» в общемировом контексте) потенциальный текст «читается» всем социумом на том или ином уровне интерпретации. В древности (в традиционных культурах) - преимущественно эпически, в средневековье (в традиционных обществах) - катехизически, концептуально и вариативно, в новое время (в индустриальных цивилизациях)- проблемно-экспериментально, в новейшее время (в постиндустриальной цивилизации) на первый план выходит пересемантизация. Это в частности означает, что социальная характеристика элиты того или иного социума прямо зависит от ведущей формы работы этого социума с информацией.

Если в древности (в традиционных культурах) – потенциальный текст трактуется преимущественно эпически, то и элита такого социума – маги, жрецы, шаманы, старейшины общин, если в средние века и в современных традиционных обществах потенциальный текст трактуется преимущественно катехизически, то и элита такого социума – военные, чиновники, управленцы. И, соответственно, когда в индустриальных обществах, и в новое время потенциальный текст трактуется преимущественно проблемно-экспериментально – элита рекрутируется из интеллигентов, а в постиндустриальных обществах (где потенциальный текст трактуется с опорой на пересемантизацию) – элита должна состоять из ученых, философов, художников.

Естественно, что все эти закономерности имеют прямое отношение к образованию. Здесь уместно указать лишь на две стороны подобной связи. Во-первых, каждый образовательный маршрут личности должен включать в себя овладение всеми коммуникативными стратегиями. И, во-вторых, если образование претендует на личностную мотивацию, то главный акцент должен делаться на дивергентных и конвергентных способах интерпретации текстов, и соответственно на приобретение коммуникативных компетентностей индивидуального авторства и толерантности.

Уникальность и самостроение (аутопозис) каждой человеческой личности.

Оговоримся еще раз: семиотико-герменевтические взгляды на природу личности имеют, конечно, далеко не всеобщее звучание. Во-первых, они касаются лишь человека принадлежащего к нововременной западной (Европа, обе Америки, Австралия) и имперско-российской цивилизации, возникших в свою очередь на иудео-христианских основах, переработанных в течение эпох Возрождения, Рационализма, Просвещения. Во-вторых, ценности личностной уникальности, права на «самостоянье», «собственный голос» и свободный выбор жизненной стратегии возникли как прозрения немногих гениальных мыслителей и художников Германии, Англии и Франции не более чем двести - двести пятьдесят лет назад, и стали базовыми ценностями в развитых странах совсем недавно - на протяжении жизни двух последних поколений (в ходе и после Второй мировой войны, особенно широко со второй половины 60х гг. XX века). Поэтому на фоне 5 – 6 тысяч лет письменной истории человечества, когда феномена самоутвержденной личности либо вовсе не существовало, либо этот феномен находился в стадии формирования, те последние 50 – 60 лет в котором ценность уникальности и самостояния личности вышла на первый план, можно приравнять к историческому мгновению, и увидеть всю хрупкость и неустойчивость современной культурологической ситуации. В-третьих, очень важно видеть двойственный, амбивалентный характер данного нового состояния уникальной, самоответственной личности: с одной стороны – грандиозные возможности для саморазвития человека, для реализации его самых возвышенных стремлений, но с другой – гигантские опасности самоволия, эгоцентризма, цинизма и жестокости.

Зафиксировав, таким образом, рамки нашего дискурса, попытаемся выделить «три источника» на которые должны опираться все те, кто причисляет себя к сторонникам личностного образования, то есть,

считает самоценную личность заказчиком, потребителем и результатом образования, или – говоря в общем - одним из двух субъектов образования. Другим субъектом образования, как мы выше показали, выступает культура в ее тексто-деятельностной форме и семиотико-герменевтическом ракурсе.

Первым и по значению и по «историческому первородству» источником личностного подхода к образованию безусловно выступает иудео-христианская традиция, с ее фундаментальными положениями о свободе воли человека в выборе между добром и злом, диалоге Творца и твари, божественной избранности и «пред-назначении» человека, воскресении во плоти, пути к личному спасению покаянием¹⁸, верой и добрыми делами.

В иудео-христианской традиции учительство, школа и учение занимают центральное место: В Ветхом Завете Моисей и Пророки – строгие учителя и наставники «Богоизбранного народа», в Новом Завете Христос - «учитель» (рабби, архисофист) всех членов церкви, В целом, в Святом Писании - вселенная – школа, «училище» для всех людей, история – педагогический процесс, природа – набор учебно-наглядных пособий. Время, как время всемирной истории, так и биографическое время отдельной человеческой жизни есть не что иное, как «урочное время» педагогической переделки человечества и человека. И суть этой переделки – в совершенствовании (самосовершенствовании) человека благодаря свободе воли и возможности выбора. А значит приближении к первоначальному замыслу о человеке «как Образу и Подобию Божию»¹⁹.

Легко увидеть, что именно эти или им подобные взгляды лежат в основе представлений сторонников личностно мотивационного вариативного

¹⁸ Русское слово «покаяние» не точно передает новозаветный термин «μετάνοια» - «переворот ума, нрава». Этот буквальный смысл христианского (а до него – ветхозаветного) «покаяния» со всей ясностью показывает суть акта – коренное изменение «внутреннего человека», отказ от греха путем устранения его причины – изъяна в душе. Таким образом, покаяние – не что иное, как *пересоздание*, в акте свободной воли, самого себя.

¹⁹ Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., CODA. – 1997. – С. 169 - 171.

образования о суверенности и уникальности каждой личности, свободе выбора, совести и внутреннем нравственном законе, единстве телесной и духовной субстанций личности.

Вторым источником личностного подхода к образованию, является, конечно, сформированная усилиями ученых тартусской школы и их последователями (Лотман, Бахтин, Баткин, Гуревич) культурно-историческая аксиология.

Согласно принятым в этом круге идей исходным определениям, «толковать о личности вполне ответственно, исторически корректно, можно исключительно, лишь в том случае, когда мы наблюдаем индивидов, способных создавать себя, действовать, жить в горизонте регулятивной идеи личности.

В качестве личности, то есть «собственной причины» (causa sui), индивид держит метафизический и нравственный ответ только перед собою же. Это, конечно, не означает, будто он не признает высших начал, оснований и образцов. Но не в качестве преднаходимых. Напротив, как личность, человек отвечает не только перед ними, но особенно за них. То есть за то, что сам же вообразил, помыслил, утвердил – на свой страх и риск – в качестве таковых начал, оснований, образцов. Это его выбор, его убеждения, не более того. Но и не менее. И он достаточно отдает себе в этом отчет. Признавая право других людей жить соответственно столь же личным основаниям, возможно, совсем иным, он присваивает таковое право и для себя.

Он «исходит из себя». Иначе говоря, покидает себя ради верности себе же. Чтобы «стать собою». Ибо каждое «Я» не совпадает с собою на свой особенный лад. На этом строится его относительная целостность. Мирочувствование и мировоззрение суть та индивидуально выработанная, выстраданная сторона личности, которую человек признает в себе важнейшей и несравненно большей чем он.

Именно в горизонте идеи личности, индивид всегда «не как все» и – в пределе – уникален независимо от степени личной яркости, от своего масштаба, значительного либо самого скромного. Потому что новоевропейское «Я» принципиально не сводимо ни к каким группам и общностям. Такое «Я» напрямую воплощает всеобщность в форме особенного.

*Оставаясь изнутри, то есть в отношении себя же (в свободном смысловом общении с собою и другими), неготовой, неравной себе, - вовне личность выступает и воспринимается как достаточно твердо очерченная индивидуальность. (Баткин Л. М. **Европейский человек наедине с собой.** – М., 2000. – С. 7-8).*

Так культурно-историческая аксиология фиксирует принципиально новый для нашей педагогической традиции артефакт – именно понимание того, что современная (ноевропейская) личность уникальна, в качестве собственного «авторского произведения». Ее авторство, в свою очередь состоит в том, что она активна как «культурный организм» - «питаясь» текстами и деятельностью, которые она «выхватывает» из культуры, выстраивая себя из этих текстов и деятельностей, усваивая и перерабатывая их в соответствии со своей «культурной ДНК». И здесь возникает вопрос, на который культурно-историческая аксиология не отвечает, а именно, а какова же природа этой «культурной ДНК» личности, где тот «текстово-деятельностный код», по велению которого личность создает себя из собственной био-социальной природы и культурных образцов - заведомо внешних по отношению к себе материалов.

На этот вопрос, собственно, призвана ответить теория аутопоэзиса - одно из частных проявлений синергетики – третий источник личностного подхода к образованию.

Теорию аутопоэзиса – самотворения создали два биолога-чилийца Умберто Матурана и Франсиско Варела. Смысл их теории вкратце таков:

они полагают, что Господь снабдил все живое (каждый организм!) неким внутренним замыслом, сделав этот живой организм собственным «соавтором» в творении. Каждый живой организм, имеет «свободные валентности» и сам себя строит по этому замыслу. Поэтому «ни одна собака на другую не похожа». А человек, существо биосоциальное, говорящее, думающее, нравственное, может вступать в диалог с Богом, постигая замысел о себе в той или иной степени адекватно, и работать относительно собственной личности у Творца в подмастерьях. Поэтому-то, с точки зрения У. Матурана и Ф. Варела уникальность человеческой личности и есть одна из высших ценностей.

Охарактеризуем вкратце основные положения теории аутопоэзиса.

В 60-х годах прошлого века чилийский нейробиолог Умберто Р. Матурана начал изучать проблему познания. Чем дальше он продвигался, тем больше он осознавал необходимость полностью переопределить феноменологию живого в терминах организма, чтобы избежать излишних и ненужных абстракций. К 1970 гг. он вместе со своим учеником Франциско Варелой, разработал теорию утверждающую, что существенной особенностью живых систем является аутопоэзис – самопроизводство системой компонент реализующих её организацию (её окончательную процессуальную конфигурацию), следовательно живой системой является любая система осуществляющая аутопоэзис в физическом пространстве.

В начале 1970-ых гг. Матурана и Варела написали несколько работ посвященных теории аутопоэзиса, которые были перепечатаны вместе в 1980 году одним томом озаглавленным *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Практически в это же время в 1979 году Варела публикует работу озаглавленную *Principles of Biological Autonomy*. Две эти книги являются главными в области теории аутопоэзиса.

В течение 1980-ых Матурана и Варела совместно написали книгу *The Tree of Knowledge*. Эта работа недавно переведена на русский язык (Древо

познания. Перевод с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224с.).

Теория аутопоззиса рассматривает в совокупности несколько проблем, выстраивающих континуитет между биологией с одной стороны и познанием, языком и коммуникацией – с другой. Тем самым, эта теория совершенно по новому позволяет увидеть одно из главных противоречий в образовании – противоречие между овладением безличными нормативными навыками путем обучения-тренинга (включая развитие тела и психики), и формированием (в отечественной традиции – воспитанием) «внутреннего человека». При этом обучение (включая развитие) проходит «по ведомству» биологии-медицины-психологии, что, кстати, прекрасно поняли бихевиористы, а вот воспитание обычно резко выпадает из науки и воспринимается, если речь идет о нормах поведения, как упражнение-дрессировка, либо, если речь идет о внутренних мотивах и нравственности, как вообще нечто из идеологического ряда.

Теория аутопоззиса позволяет без разрывов перейти от биологии-психологии-медицины в природе человека к языку, речи, взаимодействию-коммуникации, сознанию и познанию, ценностным основаниям и смыслам, и, значит, в образовании связать в единый процесс на научных основах и без всякой демагогии - обучение, развитие и воспитание.

Обозначим ступени в теории аутопоззиса, позволяющие пошагово преодолевать указанное противоречие:

- если рассматривать познание с точки зрения биологии, то это позволит с самого начала ввести познание в общий контекст «живого», а значит придать знаниям, ценностям и смыслам, присущим человеку, онтологический характер;
- если зафиксировать роли и позиции наблюдателя, то это даст возможность видеть рабочий, постоянно возобновляемый, процессуальный, всегда субъективный, индивидуальный и групповой, договорный и согласуемый многовариантный образ знаний, ценностей, истин;

- если понять организацию и структуру, как феномены необходимые и достаточные для наличия любой системы, то это откроет дорогу к всеобъемлющему применению системного подхода, в частности, в образовании;

- если ввести категорию «аутопоэзиса» («самостроительства»-«самотворения» и самоуправления-«самозакония»), то это позволит на научной основе выделять живые и все производные от них системы. Ибо только живым и производным от них системам свойственны аутономная (самоуправляющаяся-самовозобновляющаяся) организация и аутопоэтическая (самопорождающая и самотворящаяся) структура...

Познание с точки зрения биологии. В начале своей экспериментаторской деятельности в областях нейрофизиологии и восприятия Матурана столкнулся с проблемой определения феномена познания. Поэтому теория созданная им впоследствии совместно с Варелой первоначально была нацелена на вопросы, возникшие при изучении познания и восприятия. Но сфера применения теории не ограничивается когнитивными вопросами, затрагивая также вопросы эпистемологии, коммуникации и теории социальных систем. Эти дополнительные вопросы обычно рассматривались философией, лингвистикой и социологией. Зачем же тогда мы рассматриваем их с точки зрения биологии? Матурана утверждает, что «познание является биологическим феноменом и может быть понято только таким образом; и любые эпистемологические интуиции в области знания требуют данного понимания». (**Maturana Humberto, Varela Francisco, Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980, p. 7)**)

Как биологический феномен познание рассматривается неотъемлемо от организма, поведение которого и реализует данный феномен. В аутопоэтической теории познание является следствием кругообразности и

сложности формы любой системы, чье поведение включает в себя поддержку той же самой формы. Это приводит к смещению фокуса от различения активных агентов и копируемых действий (точка зрения когнитивной науки) с помощью которых осуществляются данные процессы (познание) к различению таких свойств формы организма которые определяют его соответствие своей среде.

С этой точки зрения организмы являются самовоспроизводящимися единицами в физическом пространстве, а личности – самовоспроизводящимися и саморазвивающимися единицами в пространстве социокультурном.

Роли и позиции наблюдателя. Матурана заявляет: «Всё сказанное сказано наблюдателем». Это, в общем-то, общесинергетическое утверждение служит одой из базовых аксиом его концепции. Оно противоположно позитивистской (а до нее - просвещенческой, рационалистической, схоластической – и так вплоть до Аристотеля) аксиомам познания, где «истина – объективна». То есть существует «вне и независимо от нашего сознания». Матурана говорит, что «истина» – или «не истина» есть всегда произведение, причем именно «высказывание» наблюдателя и вне наблюдателя не производится, а следовательно – не существует²⁰.

Первая работа Матурана на тему познания рассматривала в основном индивидуальные живые системы. В результате, в основании аутопоэтической теории лежит способ, вовлекающий живые системы в «топосы»²¹ или «хоры»²², в которых они оперируют. Познающая система зацепляет «мир» только в периоды волнений в её нервной системе, которая «оперативно закрыта» (то есть она изменяется в только пределах своих границ!).

²⁰ В этом смысле Р. Декарт вполне может считаться одним из основоположников теории аутопоэзиса, ср.: «Мыслю, следовательно – существую!»

²¹ от греч: тоπος- место, область

²² от греч: χώρα – область, местность, страна, пространство.

В той степени, в какой нервная система соединяет между собой свои компоненты (например нейроны в нашем мозге), также и организм способен генерировать, поддерживать и перевступать в свои собственные состояния как будто они были буквально воспроизведением внешних воздействий. Это состояния «второго порядка» в том смысле, что они являются производными не только внешних воздействий (например, пережитого опыта), но и внутренних состояний. Эти состояния в аутопоэтической теории называются описаниями, а организм, оперирующий в области своих описаний, является наблюдателем. Первоначально эта операция производит различия которые рассекают среду системы наблюдателя на «объект» и «иное». Матурана пишет:

«Наблюдатель является ... живой системой которая производит различия и определяет то что было различено как единство, как сущность отличная от него или неё и может быть использована для манипуляций или описаний во взаимодействиях с другими наблюдателями» (**Maturana, Humberto R. Cognition, in Hejl, Kock, and Roth (eds.), Wahrnehmung und Kommunikation, Frankfurt: Lang, 1978, p. 31**)

Наблюдатель является ключевой концептуальной фигурой аутопоэтической теории потому что: «Наблюдение является одновременно и основной точкой отсчёта и наиболее фундаментальным вопросом любой попытки понять реальность и причину как феномены человеческой сферы. На самом деле всё сказанное сказано одним наблюдателем другому наблюдателю» (**Maturana, Humberto R. (1988) Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument, The Irish Journal of Psychology , Vol. 9 (1988), no. 1, p. 27**).

Основной операцией наблюдения является различение – указание на единство через определение его границ и выделение его из фона. Через разделение сущностей, через действие наблюдатель оказывается внешним, отдельным от обстоятельств в которых он обнаруживает себя именно как наблюдатель.

Но естественно наблюдатель не независим от этих обстоятельств, поскольку область в которой он/она оперируют является её/его собственной нервной системой. Множество контактов и закрытость нервной системы открывает дорогу для взаимодействия между своими собственными состояниями в течение некоторого промежутка времени (продуцирование «внутри себя» разных «наблюдений» и разных «высказываний» по их поводу). Данные циркулирующие взаимодействия приводят к «бесконечной рекурсии» (удержанию цели и следованию своим путем) с постоянно продолжающимся изменением поведения.

Описание любого наблюдения (последовательности наблюдений) с учётом:

- позиции данного наблюдателя - делает аутопоэтическую теорию внутренне релятивистской, учитывающей личность наблюдателя;
- суммы любого набора наблюдений за некоторый период времени данного наблюдателя - делает аутопоэтическую теорию еще и учитывающей историю наблюдателя;
- взаимодействий среди данных наблюдателей по поводу описания (представления) совместных или согласованных наблюдений – делает аутопоэтическую теорию учитывающей, как личности взаимодействующих наблюдателей, так и их объединённую историю.

Таким образом, аутопоэтическая теория дает нам весьма перспективное видение того, что порождение текстов «про образование» это предварительное «угадывающее» описание (и одновременно создание-воссоздание) свойств трех постоянно изменяющихся «субъектов-наблюдателей – индивидуальных и групповых» - учеников, учителей и мегатекста культуры», который представляет собой, в свою очередь не что иное, как уже затвердевший и отобранный памятью человечества диалог (обмен и согласование) «наблюдений-высказываний» всей гигантской цепи учителей - учеников предшествующих веков. И субъектность мегатекста культуры еще и в том, что это такой текст, который несмотря на свой вроде

бы постоянный состав, в каждом новом времени, в каждом новом образовательном, социальном и личностном контексте понимается (наблюдается-высказывается) по-разному...

Организация и структура. Организация в аутопоэтической теории выступает сущностным ядром для характеристики систем, так как системы нельзя определить простым перечислением или отслеживанием расположения конституирующих их элементов. Определяющим атрибутом системной сущности является набор связей между компонентами которые служат «якорем идентичности», то есть задают форму и сохраняют ее во времени.

«Отношения определяющие личность как сущность, и задающие динамику и границы допустимых взаимодействий и трансформаций которым она может подвергаться как сущность, конституируют организацию личности.» Сам термин «организация» идёт от греков и означает «инструмент». Используя этот термин для фундирования характера системы (в том числе личности), удастся сфокусировать внимание на «инструментальном участии компонентов (например, культурно-образовательных компетентностей) в конституировании ее единства.» (Maturana, Humberto, and Francisco Varela. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980, pp. 77; 315). Таким образом, идентичность личности, её свойства как уникального целого, есть функция от её организации.

Однако, будучи самой собой (инвариантной) на протяжении всего своего существования – и это постоянство задается организацией, - живая система (и, в том числе, личность) является вариативной, то есть, в течение все того же времени, может весьма существенно изменяться. Вот для описания этого вариативного изменения системы (допустим, развития или дегенерации) внутри инвариантной организации, в аутопоэтической теории и

вводится категория «структуры». Матурана показывает что слово «структура» происходит от латинского «строить», и используя его даёт следующее определение: «структура есть текущие компоненты и ... текущие отношения которые должны удовлетворять им участвуя в построении данного единства во времени. Поэтому структура не создает самого единства, как такового (это делает организация), она лишь определяет «физическое пространство (место) в котором оно находится и саму возможность подвергаться воздействиям» (Maturana, Humberto R. The organization of the living: A theory of the living organization, International Journal of Man-Machine Studies, Vol. 7 (1975), pp. 315-316).

Таким образом, живая система (личность) способна изменять структуру без потери идентичности, пока сохраняется её организация: «Организация личности не задаёт свойства компонентов которые реализуют личность как конкретную систему, она всего лишь задаёт отношения которые компоненты должны генерировать чтобы конституировать личность как единство. Таким образом, организация личности независима от свойств составляющих её компонентов которые могут быть любыми, и данная личность может быть реализована множеством различных способов множеством различных компонентов».

Этот парадоксальный, на первый взгляд, подход оказывается весьма продуктивным в образовании, понятом как совокупность технологий с одной стороны (моделирование структуры личности), но с другой – понятом как культурная матрица (проектирование организации личности). Аутопоэтический подход к образованию позволяет ясно увидеть *объективные основания для построения вариативного образования личности применительно к каждому обучающемуся: а именно разделение на организацию личности, которая возникает как инвариант личностного образования, представленный мегатекстом культуры, а также на структуру личности, которая возникает как вариатив*

личностного образования, представленный теми или иными образовательными технологиями.

Другими словами, хотя данная личность может строить себя и представляться во-вне многими различными структурами, для того чтобы она сохранялась как таковая в единстве с самой собой (чтобы человек несмотря на все происходящие с ним и в нем изменения чувствовал и ясно понимал, что «он это он»), личность должна сохранять свою организацию, то есть в «данном физическом пространстве её текущие компоненты должны быть заданы в именно этом пространстве, и обладать свойствами которые позволяют им генерировать связи которые задают их» (**Maturana, Humberto, and Francisco Varela. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980, p. 77**). В переводе на язык педагогики личность должна, чтобы *«стать и оставаться собой» в ходе и под воздействием образования, принять в качестве образцов множество культурных артефактов, и, переработав их с помощью образовательных технологий, превратить в свои собственные «генерирующие связи» компоненты, вероятнее всего – культурно-образовательные компетентности.*

Аутопоэзис. Центральной идеей Матураны и Варелы является аутопоэзис. По словам Матураны этот термин был создан примерно в 1972 из греческих слов auto (сам-) и poiesis (создание; производство). Формальное определение категории аутопоэзиса (со всеми трудностями, с которыми сталкивается переводчик с одного из глубоко романских языков на славянский), таково: «Аутопоэтическая система организована (определена как единство) как сеть процессов производства (трансформации и разрушения) состоящая из компонентов производящих компоненты:

1. которые взаимодействуя и изменяясь регенерируют и реализуют сеть процессов (отношений) производящих их;

2. и конституирующие ее (систему) как некоторое единство в пространстве, в котором они (компоненты) существуют задавая топологическую область своих реализаций как такой сети.»

Любое единство отвечающее данным условиям является аутопоэтической системой, и любая аутопоэтическая система реализованная в физическом пространстве является живой системой. Особая конфигурация данного единства - его структура - не является достаточным условием для определения его как единства. Ключевой особенностью живой системы (и, в том числе, личности) является поддержка своей организации, то есть сохранение сети отношений которая определяет её как системное единство. Перефразируя, «... аутопоэтические системы (и, в том числе, личности) действуют как гомеостатические системы для которых их организация является основным критическим фактором который они активно поддерживают постоянным» (Maturana, Humberto R. (1975) **The organization of the living: A theory of the living organization, International Journal of Man-Machine Studies, Vol. 7 (1975), p. 318**)

Аутопоэтическая теория дает возможность сформулировать феноменологическое определение личности, где она представляется именно тем, что она есть, в отличие от традиционного функционалистского определения через список свойств и рабочих характеристик, которые описывают, что делают личности, как они являются и чем представляются. Именно по этой причине *теория аутопоэзиса и должна лечь в основание теоретического моделирования личностного образования (наряду с другими, вышепредставленными основаниями).*

*

* *

Таким образом, можно утверждать, что феномен личностного (в других определениях – личностно ориентированного, личностно мотивационного, и т.п.) вариативного образования - вершина современных гуманных (и

инновационных) представлений об этой сфере человеческой деятельности - опирается не на благие пожелания сторонников «свободной педагогики» и не на «либеральную идеологию» близкую или чуждую кому-либо, а, с одной стороны, на мощный фундамент традиций общеевропейского (и западного и восточного) культурного ареала, и с другой - на комплекс современных наук весьма разных направлений – от синергетики и культурологии до кибернетики.

Именно на этом основании следует заявить со всей определенностью и ответственностью, что *в условиях современной культурно-антропологической ситуации и в рамках европейского цивилизационного выбора - нет альтернативы вариативному личностному образованию.* Точно так же, как в эпоху Рационализма, Просвещения и Позитивной науки, на этапе предыдущем по отношению к современности культурно-исторического развития Европы и мира – не было альтернативы массовой школе, основанной на безличной технологии обучения нормативным знаниям, умениям и навыкам. И необходимо подчеркнуть: именно те народы и государства, которые поняли данную необходимость и осуществили в своей внутренней жизни, в течение XVII – XIX веков массовое просвещение своих граждан, именно эти страны и народы стали лидерами развития человечества в веке XX. Что заставляет с большой долей уверенности предупредить, что те политические силы, кто сегодня не смогут организовать в своей стране переход от безличного просвещения в массовой школе к вариативному образованию в личностно мотивационной школе, обрекут свои страны и народы, каждого из собственных граждан на обидную роль аутсайдеров в наступающей постиндустриальной эпохе.

§ 3. Мифологический, ментально-архетипический и аксиологический контекст современного российского образования.

Сам факт нашего обращения к культурной антропологии как к возможному надежному фундаменту современных взглядов на образование вынуждает

нас не ограничиваться рамками строго научного контекста. Руководствуясь антропным принципом, мы должны видеть образование и в ментально-мировоззренческом контексте, то есть зафиксировать и описать те мифологемы и архетипы профессионального и непрофессионального обыденного сознания, которые бытуют в школе и вокруг нее. Очевидно, что, оставаясь в теоретико-научных рамках, мы не в состоянии понять, откуда берется «образовательная ментальность общества», непосредственно производящая разнообразные аксиологемы, мировоззренческие позиции, здравосмысленные резоны, прямые предрассудки и глупости, как самих членов образовательного цеха, так и всех тех, кто берется судить об образовании и даже претендует на роль его «заказчика» и политико-идеологического направителя.

Генезис аксиологии и ментальности школьного мира лежит в архетипах коллективного бессознательного, а генезис этого последнего непосредственно в мифологии, проглядывающей обычно в привычном для педагогов и учеников поведении и в присущем им специфическом фольклоре.

При этом надо понимать, что задача реконструкции мифологии, архетипики и ментальности мира-образования весьма нетривиальна, так как она, безусловно, прячется за весьма развитой рационалистической оболочкой присущей школе, как таковой.

Схематично эта реконструкция должна выглядеть примерно так:

- усмотреть во всем, что написано об образовании, первичный единый МЕГАТЕКСТ;
- переструктурировать этот первичный текст, приблизительно так же, как лирики, трагики, и «мудрецы» архаической Греции переструктурировали героический гомеровский Эпос;
- выделить из образовательного мегатекста с помощью этого переструктурирования гроздь мифологических сюжетов, принадлежащих к одной и той же теоретически известной мифологеме;

□ вывести из этих мифоподобных сюжетов архетипические ментальные схемы и суждения;

□ опираясь на данные ментальные схемы и суждения сформулировать педагогические «непререкаемые убеждения», которые и являются основами рационально доказываемых педагогических принципов.

В качестве порождающего образа воспользуемся основными мифологемами - жесткими "структурными каркасами" мифов любых народов, выделенных Дж.Фрезером.

Перечень этих мифологем таков:

- мифы о сотворении, чудесном рождении, появлении, проявлении;
- мифы о разделении, противопоставлении некогда единого, вечной борьбе;
- мифы о происхождении (тео- и космогонии), примыкающие к ним и предыдущему циклу мифы о "конце света", "гибели богов";
- мифы об умирающих-воскресающих человекобогах;

Попробуем усмотреть в текстах об образовании эти мифологические сюжеты.

* * *

Цикл мифологических сюжетов «о чудесном рождении» учителей и учеников, их взаимных соединениях. Начнем с истории о Фалесе из Милета, который был купцом, но, УПАВ В КОЛОДЕЦ, ОСОЗНАЛ СЕБЯ УЧЕНИКОМ (воспринял свои торговые путешествия как УЧЕНИЧЕСТВО). С этого же момента чудесного падения стал милетский мудрец УЧИТЕЛЕМ - основателем милетской школы, первой в европейской традиции философской школы, своего рода ПЕРВОУЧИТЕЛЕМ эллинов, а через них и всех нас. Вспомним, затем, рассказы о Сократе, сыне скульптора и акушерки, пережившем "второе рождение" в храме Аполлона в Дельфах, осознавшем свое УЧЕНИЧЕСТВО как овладение ремеслами "ваятеля душ" и "родовспоможения рождающейся в душе истине", взявшем на себя в момент "второго рождения" в Дельфийском храме предельно широкую

УЧЕНИЧЕСКУЮ задачу - "Познай самого себя", добравшемся до дна УЧЕНИЧЕСКОГО самоуничтожения - "Я знаю только то, что ничего не знаю" - это его горестные слова...И через это исчерпание в глубоком смирении своего УЧЕНИЧЕСТВА, ставшем ВЕЛИКИМ УЧИТЕЛЕМ, что зафиксировано не только основанием всей просвещенческой традиции, основным девизом которой со времени Сократа стала ЕГО мысль: "Добродетель - это знание", не только всей жизнью, где каждый эпизод - УЧИТЕЛЬСТВО, но и самой смертью, превращенной им в ИТОГОВЫЙ, ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК. Зафиксируем, наконец, множество библейских и постбиблейских - христианских и талмудических - сюжетов с той же, в основном, структурой:

- чудесное рождение (чудеса при рождении) и(или)второе рождение в виде трагической метаморфозы, очевидного явления УЧЕНИЧЕСТВА-УЧИТЕЛЬСТВА;

- тяжкий труд ученика, когда от тебя ждут учительства, и не менее тяжкий труд учителя, когда от тебя ждут ПОСЛУШАНИЯ И СМИРЕНИЯ;

- итоговый урок - смерть, которая нужна для "попрания смерти"...

Моисей, Иисус Христос, Апостол Павел -наиболее известные УЧЕНИКИ-УЧИТЕЛЯ библейских книг, но очевидно, что каждый Пророк и Апостол библейской традиции, Святой христианской традиции, Рабби талмудической традиции принадлежат к тому же кругу образов...

Вооружившись, подобным "мифоразличающим" взглядом мы легко увидим того же «чудесно рождающегося» единого учителя-ученика в любом персонаже "образовательного гипертекста", с теми же, пусть не так заметными признаками - Монтень, Коменский, Толстой, Иван Бездомный, Калабалин, Александр Пушкин -мы называем первых пришедших в голову, "для нас хрестоматийных " УЧИТЕЛЕЙ - УЧЕНИКОВ, читатель волен сделать то же и результат будет аналогичным...

Обратим внимание, что именно из данного мифологического сюжета непосредственно возникают «пред-рассудочные», «без-апелляционные», а

значит, имеющие архетипическую природу суждения, всем работникам образования весьма знакомые и почти всеми нами разделяемые, как самоочевидные:

- УЧИТЕЛЕМ МОЖНО БЫТЬ ЛИШЬ ОСТАВАЯСЬ УЧЕНИКОМ!;
- УЧЕНИКОМ МОЖНО БЫТЬ (СТАТЬ) ЛИШЬ ПРИОБЩИВШИСЬ (ПРИЧАСТИВШИСЬ) К УЧИТЕЛЬСТВУ;
- УЧЕНИК ГОРАЗДО УСПЕШНЕЕ, ЕСЛИ ОН КОГО-ЛИБО УЧИТ!;
- РАЗНОВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ТВОРИТ ЧУДЕСА!;
- УЧИТЕЛЬ ЛИШЬ ПЕРВЫЙ В КРУГЕ УЧЕНИКОВ;
- УЧЕНИК! ЗАМЕНИ УЧИТЕЛЯ!;
- УЧИТЕЛЬ! ВОСПИТАЙ УЧЕНИКА!;
- УЧИСЬ УЧИТЬСЯ!;
- УЧИТЕЛЬ ДОЛЖЕН УМЕРЕТЬ В УЧЕНИКЕ!;
- УЧИТЕЛЬ СЛАВЕН СВОИМИ УЧЕНИКАМИ;
- ПЕРВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕНИКА - ЧЕЙ ОН УЧЕНИК;
- УЧЕНИКИ УЧАТСЯ У УЧИТЕЛЕЙ - УЧИТЕЛЯ УЧАТСЯ У УЧЕНИКОВ!;
- УЧИТЕЛЬ УЧИТЕЛЕЙ(о хорошем завуче,директоре);
- УЧЕНИК УЧЕНИКОВ (о славном продолжателе научной школы, религиозном деятеле и т.п.)...

Данный архетип «позитивной взаимосвязи и взаимодействия учителей и учеников» привел к появлению в коллективном бессознательном «образовательного цеха» взглядов, которые могут быть отождествлены с современными отечественными принципами «педагогике сотрудничества». И действительно, Сократ с его майевтикой (искусством родовспоможения «душе, рождающей истину»), Ж-Ж. Руссо с его "методом естественных

последствий", христианские и талмудические катехизисы, всякого рода "книги вопросов и ответов"(например "Математика в вопросах и ответах", "Русский язык в вопросах и ответах", "Право для школьников в вопросах и ответах" и т.д.), «Управление школой в вопросах и ответах», ланкастерская школа, педагогика Р. Штайнера, М. Монтессори, Дальтон-план, коммунарская методика, школа циклического воспитания и социализации В. А. Караковского, «Школа самоопределения" А. Н. Тубельского, "адаптивная модель" школы Е. А. Ямбурга, "эвриканы" и педагогические классы 80х гг. и т.д. и т. п.- вот далеко не полный список практически реализованных ментальных установок **«ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА»**.

* * *

Но, как и положено в классической мифологии, данный цикл сюжетов имеет свою дуальную оппозицию в прямо противоположном цикле мифологических сюжетов «о борьбе и взаимной ненависти» учителей и учеников доходящей до предательства и даже убийства. Этот цикл делится на две большие группы сюжетов. Первая группа представляет носителем разделяющей и противопоставляющей силы - ученика, вторая - учителя.

Каждая группа, в свою очередь, подразделяется на совершенно одинаковые по структуре истории, в которых меняются лишь пары учителей-учеников.

Итак, первая группа - **"нехорошие ученики":**

- **ученики, предающие и(или) убивающие своих учителей** - Дионисий Сиракузский - Платон, Иуда - Иисус Христос, Нерон - Сенека, Генрих VIII - Томас Мор, Иван IV - митрополит Филипп (Колычев), Карл IX - Гаспар де Колиньи...

- **ученики отрекающиеся от своих учителей** - Апостол Петр - Иисус Христос, Карл VII - Жанна Д*Арк, Галилей - Коперник, Бернштейн - Маркс...

- *ученики угрожающие, открыто неповивающиеся, насмешничающие над своими учителями* - Критий - Сократ, Александр Македонский - Аристотель, Генрих IV Штауфен и папа Григорий VII (Гильдебрандт)...

- наконец, *ученики, отделяющие и противопоставляющие себя учителю как "пошедшие дальше", "открывшие иное", "узнавшие истину"* - Аристотель, отделяя и противопоставляя себя Платону, сказал: "Amicus Plato, sed magis amica veritas"²³

В этой группе сюжетов - активное неблагодарное и злобное начало - ученик, страдательная фигура - учитель. Отрыв, расхождение, противопоставление, наконец, уничтожение учителя **С ЦЕЛЮ РАДИКАЛЬНО ЯВИТЬ СВОЮ «ГНУСНУЮ САМОСТЬ» - ПРОИСХОДИТ ПО ИНИЦИАТИВЕ УЧЕНИКА.**

На основе группы сюжетов именно о подобных отвратительных учениках возникают в свою очередь архетипические «очевидные» утверждения, под которыми, готово подписаться подавляющее большинство работников средней и высшей школы:

- УЧЕНИКИ БЫВАЮТ ДУРНЫЕ И ХОРОШИЕ;
- ДУРНЫЕ УЧЕНИКИ ДЕЛЯТСЯ НА "ЗЛОНРАВНЫХ" И "ОЗОРНИКОВ";
- ДУРНОЙ УЧЕНИК ДОЛЖЕН БЫТЬ ИСКЛЮЧЕН ИЗ ШКОЛЫ (А ТО, ЧТО ЭТО НЕ РАЗРЕШАЕТСЯ ЗАКОНОМ ИЛИ ИНСТРУКЦИЕЙ ВОСПРИНИМАЕТСЯ НАМИ КАК ВОПИЮЩАЯ НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ!);
- ЗЛОНРАВНЫЙ УЧЕНИК ДОЛЖЕН БЫТЬ ИЗГНАН ПРИ ЛЮБЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ И В НАЗИДАНИЕ ДРУГИМ. ОЗОРНОЙ НАКАЗАН И ОСТАВЛЕН ДЛЯ РАСКАЯНИЯ, ТО ЕСТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ ДУРНОЙ ОН, НА САМОМ ДЕЛЕ, ИЛИ ХОРОШИЙ;

²³ Лат: Платон - друг, но истина – большой друг!

- ЕСЛИ ЗЛОНРАВНИЕ **ЕСТЬ**, ОНО НЕИСПРАВИМО;
- УЧЕНИК НЕИСПРАВИМЫЙ (лентяй, двоечник и т.п.), УЧЕНИК НЕОБУЧАЕМЫЙ, УЧЕНИК НЕУПРАВЛЯЕМЫЙ, **УЧЕНИК ПЛОХОЙ**;
- ПАРАЗИТ! СКОТИНА! ИДИОТ! ДЕБИЛ! - ЭТО ОБ УЧЕНИКЕ;
- УЧИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - ЭТО ВОЙНА С ПЛОХИМИ УЧЕНИКАМИ;
- УЧИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭТО ВОЙНА С ПЛОХИМИ УЧЕНИКАМИ ЗА ХОРОШИХ;
- УЧИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭТО ВОЙНА В СОЮЗЕ С ХОРОШИМИ УЧЕНИКАМИ ПРОТИВ ПЛОХИХ!;
- ПЛОХОЙ УЧЕНИК ВСЕГДА ИСПОРТИТ ХОРОШЕГО;
- ХОРОШИЙ УЧЕНИК НЕ МОЖЕТ ПРОТИВОСТОЯТЬ ПЛОХОМУ БЕЗ ПОМОЩИ УЧИТЕЛЯ;
- ХОРОШИЙ УЧЕНИК ДОЛЖЕН БЫТЬ ЗАЩИЩЕН ОТ ПЛОХОГО **ЛЮБЫМИ СРЕДСТВАМИ !!!**;
- ЕСЛИ УЧИТЕЛЬ НЕ ИСКОРЕНЯЕТ ПЛОХОГО УЧЕНИКА, ТО ПЛОХОЙ УЧЕНИК ИСКОРЕНИТ УЧИТЕЛЯ (лишит его учительской функции, как минимум);
- ПЛОХОЙ УЧЕНИК ДОЛЖЕН БЫТЬ УНИЧТОЖЕН !!! (НЕ ДОЛЖНО БЫТЬ ПЛОХИХ УЧЕНИКОВ! - в более привычной для нас формулировке);
- ЕСЛИ У ТЕБЯ ЕСТЬ ПЛОХОЙ УЧЕНИК - ТЫ ПЛОХОЙ УЧИТЕЛЬ!;

Крайне любопытными оказываются жестко сцепленные со всем этим кошмаром *негативные архетипы* «педагогического бессознательного».

Во-первых, это убеждения *селекционеров от педагогики*. Все спецклассы и спецПТУ, специнтернаты и public school, элитарное и эппээровское образование, вся громада тестов, экзаменационных билетов,

конкурсов, собеседований, медицинских комиссий, комиссий по делам несовершеннолетних держатся на мифологии "дурного ученика".

Во-вторых, это представления о благотворном воздействии **КОЛЛЕКТИВНОГО** влияния, **КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ**, или, говоря более современным языком, *педагогического авторитаризма*, где учитель с "хорошими учениками" воздействует на «плохих», чтобы отделить "озорника" от "злонравного" - "озорника" - исправить, "злонравного" - удалить!

* * *

Обратим теперь внимание на вторую группу «негативных сюжетов», которая указывает на учителя, как на виновника разделения, вражды и ненависти внутри «образовательной пары». Речь идет о мифологии учителя, прекращающего общение, изгоняющего, проклинающего, и даже убивающего своего ученика...

В нашей дидактоцентристской²⁴ (это от иудаизма и христианства) традиции, усиленной к тому же идеологией просвещения, мифология "дурного учителя" представлена явно слабее мифологии "дурного ученика". Эти сюжеты выглядят скорее следами чем сплошным пластом, но тем интереснее зафиксировать то немногое, что есть.

- Гераклит Эфесский принципиально не обзаводился учениками (не устанавливал контакта, общения), изъяснялся так, что заслуженно получил имя "Темный".
- Пифагор часто изгонял учеников.
- Григорий VII проклял Генриха IV.
- Борьба с ересями и инквизиция, по сути, изгнание, проклятие и убийство учителями - учеников.
- Всякая борьба марксистов-ленинцев-сталинцев-троцкистов-маоистов и т.п. "за чистоту учения с оппортунистами" - то же самое...

²⁴ Διδάσκαλος – греч.: учитель, наставник

На основе группы сюжетов о таких, мягко говоря, «неправильных» учителях живут и расцветают пышным цветом архетипические «пред-рассудочные» претензии уже общества и государства, административной верхушки самой сферы образования (начиная от школьного завуча и вплоть – до министра МО) родителей и, наконец, учеников к школьным работникам:

- **НЕТ ПЛОХИХ УЧЕНИКОВ - ЕСТЬ ПЛОХИЕ УЧИТЕЛЯ!**
- **УЧИТЕЛЯ ДЕЛЯТСЯ НА ДУРНЫХ И ХОРОШИХ.**
- **ДУРНЫЕ УЧИТЕЛЯ ДЕЛЯТСЯ НА НЕОБУЧЕННЫХ И "ВРЕДИТЕЛЕЙ" (ЛОЖНЫХ, ОПАСНЫХ).**
- **ВРЕДНЫЙ УЧИТЕЛЬ ДОЛЖЕН БЫТЬ УВОЛЕН!.**
- **НЕОБУЧЕННЫЙ ДОЛЖЕН БЫТЬ ОБУЧЕН!**(каждый учитель должен постоянно повышать свою квалификацию, чтобы не превратиться в дурного).
- **ПО НАСТОЯЩЕМУ ДУРНОЙ УЧИТЕЛЬ - НЕИСПРАВИМ!**
- **УЧИТЕЛЬ НЕРАЗВИТЫЙ, УЧИТЕЛЬ ЗАНУДНЫЙ, УЧИТЕЛЬ ЛЕНИВЫЙ, УЧИТЕЛЬ НЕДОБРОСОВЕСТНЫЙ, УЧИТЕЛЬ БЕЗНАВСТВЕННЫЙ, УЧИТЕЛЬ - **ПЛОХОЙ!****
- **СВОЛОЧЬ! СТЕРВА! ГАД! ЗАНУДА!** - это об учителе...
- **УЧЕНИЧЕСТВО, УЧЕНИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ - ЭТО ВОЙНА НА УНИЧТОЖЕНИЕ С ПЛОХИМИ УЧИТЕЛЯМИ.**
- **У ПЛОХОГО УЧИТЕЛЯ НЕ МОЖЕТ БЫТЬ ХОРОШИХ УЧЕНИКОВ.**
- **УЧЕНИКУ ДОЗВОЛЯЕТСЯ ПРОВЕРЯТЬ УЧИТЕЛЯ НА "ПРОФПРИГОДНОСТЬ" ВСЕМИ ДОСТУПНЫМИ ЕМУ СРЕДСТВАМИ.**
- **УЧЕНИК ДОЛЖЕН БЫТЬ ЗАЩИЩЕН ОТ ДУРНОГО УЧИТЕЛЯ - ЛЮБОЙ ЦЕНОЙ!**

Цеховые ментальные конструкты, имеющие в основании эту мифологию весьма у нас распространены. Вглядитесь, именно они окружают нас плотнее многих. Укажем, на базовое "**НЕДОВЕРИЕ**

УЧИТЕЛЮ» и вытекающее из него *убеждение в необходимости и эффективности «административного диктата»*. Здесь прячутся ментальные основания для бюрократического реванша, отсюда громада вышестоящих инстанций, проверок, поиски объективных критериев анализа учительской работы, хотя эмпирически очевидно, что их нет, и теоретически доказано, что педагогическое общение принципиально ненаблюдаемо...

Вера в административный авторитаризм порождает тягу к «стандартам», "утвержденным и рекомендованным государственным программам и учебникам", стремление вооружиться методическими пособиями, поурочными разработками и т.д. Эта же вера вновь вызвала к жизни систему ИУУ и ФПК в их обязательном варианте, она же навязывает учителю в конкретной педагогической ситуации волю педагогического совета и (или) администрации.

Этот архетип без конца приводит к бесплодным попыткам выработать "педагогическое право" - снабдить учителя и ученика инструкциями раз и навсегда регулируемыми их взаимоотношения. Он же вызывает стремление **НЕЙТРАЛИЗОВАТЬ УЧИТЕЛЯ**, низвести его до уровня консультанта, помощника, "оказывающего образовательные услуги", репетитора, обезличенного информатора. И, будучи доведен до логического конца, приводит к поискам панацеи, либо в обезличенной образовательной технологии, либо, в такого рода организации образовательного процесса, где учитель вообще лишний.

Наивная вера во всемогущество образовательных технологий, требующих соблюдения жесткой последовательности действий учителя и ученика, и якобы гарантирующих при соблюдении всех условий технологической цепочки стандартный результат образования и тем самым элиминирующий учителя, превращая его в организатора и контролера, непосредственно держится на идее «нейтрализации плохого учителя». И, наконец, апофеоз мифологии «дурного учителя» - ученики обучающие сами себя: как не вспомнить, ланкастерскую школу, одного грамотного,

обучающего десятерых неграмотных, всякого рода взаимообучение, бригадный метод, программированное обучение, компьютерное обучение, теле- и киноуроки..., в общем - "Всеми хорошему во мне, я обязан книгам" (М. Горький).

* * *

Продолжают цикл мифов об учителе и ученике два относительно обособленных сюжета:

- "теогоническая" (родословная) серия и близкие к ней сюжеты о "конце мира-образования», "образовательном апокалипсисе";
- серия «об умирающих и воскресающих» учителях-учениках;

Взглянем на «ТЕОГОНИЮ» (РОДОСЛОВИЕ БОГОВ И ГЕРОЕВ) МИРА-ОБРАЗОВАНИЯ». Прежде всего, бросается в глаза РОДОСЛОВНАЯ СВЯЗЬ ВСЕХ УЧИТЕЛЕЙ друг с другом через их ВЗАИМНОЕ УЧЕНИЧЕСТВО:

Фалес учился у халдейских мудрецов...Учеником Фалеса был Анаксимандр, этого последнего - Анаксимен...Продолжателями этой традиции были Анаксагор и Архелай, которого в молодости слушал Сократ...Учеником Сократа был Платон, его учеником Аристотель, его учеником - Теофраст...

Ломоносов учился у «немцев»...Его учеником был Державин, его учеником - Пушкин, его учеником - Гоголь, его учеником - Достоевский, его учеником - Булгаков...

Фома Аквинский был "учеником" Блаженного Августина и Аристотеля, "учеником" Фомы - был Николай Кузанский, "учеником" этого последнего - Коперник, его "учеником" - Галилей, "учеником" Галилея - Ньютон...

Руссо учился "у многих"...Его непосредственным преемником стал Песталоцци, он оказал сильнейшее влияние на Толстого и Ушинского, эти последние - на Шацкого и Блонского, эти - на Макаренко и Сухомлинского, эти - на Тубельского и Караковского...

Ясно, что число теогонических вариантов в мифологии мира-образования стремится к бесконечности, ясно, что, чем длиннее цепочка, тем выше там доля мифологии, ясно, наконец, что любая пара учителей-учеников, несмотря на всю реальность своего существования, причастна к этой мифологии.

Отсюда ПЕРВАЯ архетипическая АКСИОМА, вытекающая из "образовательной теогонии": "КАЖДЫЙ УЧИТЕЛЬ И КАЖДЫЙ УЧЕНИК ЕСТЬ ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ ДРУГ ПЕРЕД ДРУГОМ ВСЕЙ СОВОКУПНОСТИ ПРЕДШЕСТВУЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-УЧЕНИКОВ, ОНИ ИГРАЮТ "РОЛИ", ОНИ ЖИВУТ В "ТРАДИЦИИ"

Другие ментальные черты, отразившие «мифы происхождения», тесно связаны с ней:

- ШКОЛЫ РАЗЛИЧАЮТСЯ ПО ТРАДИЦИЯМ, УЧЕНИКИ И УЧИТЕЛЯ - ПО РОЛЯМ;
- ВОТ ТРАДИЦИОННЫЕ «ИМЕНА» ШКОЛ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ, КЛАССИЧЕСКАЯ, РЕАЛЬНАЯ, ПРАГМАТИЧЕСКАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ, КОРРЕКЦИОННАЯ, ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ, СЛОВЕСНАЯ, МАТЕМАТИЧЕСКАЯ, ТРУДОВАЯ, ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ, РЕЛИГИОЗНАЯ, НАЦИОНАЛЬНАЯ, СВЕТСКАЯ, etc...etc...;
- А ВОТ ТИПОВЫЕ «РОЛИ» УЧЕНИКОВ: "ЖИВОЙ", "БЫСТРЫЙ", "ТУГОДУМ", "СПОСОБНЫЙ", "НЕСПОСОБНЫЙ" "СПОСОБНЫЙ И НЕСПОСОБНЫЙ К ЧЕМУ-ЛИБО", "ОТЗЫВЧИВЫЙ", "ЧУТКИЙ", "НЕУРАВНОВЕШЕННЫЙ", "АГРЕССИВНЫЙ" и т. д.;
- ... И ТИПОВЫЕ «РОЛИ» УЧИТЕЛЕЙ: "ТОГО ИЛИ ИНОГО ПРЕДМЕТА", "АВТОРИТАРНЫЙ", "ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ", "СУГГЕСТОР", "КОММУНИКАНТ", "МИССИОНЕР", "ПРОФЕССИОНАЛ", "СПЕЦИАЛИСТ" и т. п.
- ЛЮБАЯ ШКОЛА СОВМЕЩАЕТ В СЕБЕ ВСЕ МЫСЛИМЫЕ ТРАДИЦИИ;

- ЛЮБОЙ УЧЕНИК И ЛЮБОЙ УЧИТЕЛЬ СОВМЕЩАЮТ В СЕБЕ ВСЕ МЫСЛИМЫЕ РОЛИ;
- В ШКОЛЕ ПРИНЦИПИАЛЬНО НЕ МОЖЕТ БЫТЬ НИЧЕГО НОВОГО!!!;
- ШКОЛА - САМЫЙ КОНСЕРВАТИВНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ОРГАНИЗМ!;
- ШКОЛЕ ПРОТИВОПОКАЗАНА ЛЮБАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ!;
- РАННЯЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАЛЕЧИТ ДЕТЕЙ!;
- ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ - ЕДИНЫ!;
- УЧИТЕЛЬ ВО ПЕРВЫХ "УЧИТЕЛЬ", А ВО ВТОРЫХ - "ПРЕДМЕТНИК"!;
- ВСЕСТОРОННЕЕ (НУ, ЕСЛИ НЕ ВСЕСТОРОННЕЕ, ТО ХОТЯ БЫ РАЗНОСТОРОННЕЕ И ГАРМОНИЧЕСКОЕ) РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ!!!;
- ДА ЗДРАВСТВУЕТ УНИВЕРСАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ!

Логическим пределом этой обширной группы очевидных (и весьма распространенных у коллег) суждений будет следующее, обычно невысказываемое, но остро переживаемое: - **ШКОЛА (И КАЖДЫЙ УЧИТЕЛЬ, И КАЖДЫЙ УЧЕНИК) - ДОЛЖНЫ ВСЁ И ВСЕМ ...**

Таким образом, перед нами - известная закономерность ВСЕХ мифологий - ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНО ПРОСЛЕЖЕННАЯ ТЕОГОНИЯ ВЕДЕТ К "ГИБЕЛИ БОГОВ ПОД БРЕМЕНЕМ", КОНЦУ СВЕТА, АПОКАЛИПСИСУ...

ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ПЛАНИРУЕМОГО РЕЗУЛЬТАТА и есть, как легко догадаться, этот самый образовательный апокалипсис...

Теогоническая, с тенденцией к апокалипсису, мифология, мрачноватые, угрюмые в педагогическом смысле, утверждения, из этой мифологии вытекающие, могут породить только ментальные архетипы, по

суровости своей напоминающие прелести архаического героизма. Это максимы «педагогика долга», стоической в античном смысле, то есть понимающей свою обреченность, идущей на неминуемую гибель, и парадоксальным образом видящей в таком поведении награду и славу!

Приведем наиболее яркие с нашей точки зрения примеры такого героико-трагического ощущения школьных работников.

Во-первых, архетип **«ЗАКРЫТОСТИ ШКОЛЫ»** или **«ЧУВСТВО ОСАЖДЕННОЙ КРЕПОСТИ»**. Отсюда школьная форма, экзистенциальный ужас перед "влиянием улицы", отсюда "правила для учащихся", "правила внутреннего распорядка для педагогических работников", множество регламентов, приказов и инструкций, еще большее множество неписанных, загадочных по своему смыслу и происхождению, но исключительно действенных предписаний...

Отсюда "Как стоишь!?", "Как смотришь!?", "Не дерзи!", "Почему не здороваешься!?", "Где твоя сменная обувь!?", "Смой косметику, ты выглядишь как шлюха!" - - это ученице. "Почему Вы в брюках !? - это несовместимо (?!?) со званием(?!?) педагога!" - это учительнице...Интересно, что подобными «мифологическими» упреками в реальности на моих глазах в 1987 году обменивались "накрашенная" ученица и "обрюченная" учительница.

«Из школы на перемене не выходить!", "На дискотеку посторонних не пускать!", "Родителям во время занятий вход в школу запрещен!"

Из этой же серии - принудкормление учащихся времен советской власти, принудительное медицинское освидетельствование и вакцинация ВСЕХ обитателей школы, наконец, самое потрясающее - принудительное обучение, воспитание и развитие. Учитель ДОЛЖЕН ЭТОМУ (не важно ЧЕМУ, в мифе содержание не имеет значения) учить, ученик ДОЛЖЕН ЭТОМУ учиться, директор ДОЛЖЕН ЭТИМ процессом управлять!

Во-вторых, «педагогика долга» находит свое проявление в архетипическом стремлении **«МОДЕЛИРОВАТЬ УЧЕНИКА»**, впрочем, не

меньшем, чем «МОДЕЛИРОВАТЬ УЧИТЕЛЯ И УПРАВЛЕНЦА» Отсюда, с одной стороны», перечни ЗУН, критерии обученности и воспитанности, оценки и характеристики, фиксирующие степень приближения к модели несчастного конкретного моделируемого. Отсюда и новейшие стандарты - с их двойным ДОЛЖЕН - по минимуму и по максимуму...И с другой – взрослой стороны – отсюда же профессиограммы, контракты, функционал, в прошлом - соцобязательства, в настоящем - требования к аттестации, тарифная сетка, учительские звания, внутришкольный контроль, всяческая квалиметрия, где все мы ОЦЕНИВАЕМСЯ В МИНУСЕ ОТ "ОБРАЗЦА"...

В третьих, трагическое мироощущение жителей школы проявляется в еще более суровом архетипе "СТОИЧЕСКОГО УВАЖЕНИЯ" К УЧИТЕЛЮ И УЧЕНИКУ», понимаемого как АТАРАКСИЯ (бесчувствие, или, точнее «уважительный отказ от сочувствия»). В данном случае безжалостность и беспощадность... "Надо уважать ученика(учителя)...не жалеть, не унижать его жалостью...Уважать надо!"

Именно этот ментальный вывих порождает неизбывное стремление к 38 - 42 часовому учебному плану на ученика, 30 часовой и более учебной нагрузке учителя, 12-часовому и более рабочему дню администратора, немеренным домашним заданиям, жуткому, убивающему в ученике, учителе и администраторе, все человеческое, режиму...

Думается, что именно образовательно-теогонические мифы и вытекающие из них стойко-героические цеховые ментальные архетипы лежат в основе столь любимых учителями, родителями, законодателями *принципов педагогической стабильности и культуросообразности.*

Суть данной ментальности в том, что наше образование полагается «лучшим в мире и горе тому, кто посмеет изменить, в нем хоть, что-нибудь», и ученик, соответственно, полагается микрокосмосом, который должен присвоить себе всю наличную культуру и «нашу высочайшую духовность», носителем коих является «наш учитель». Именно тот, кто «должен быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит, и не

будет стоять в буржуазном обществе...». И а данной связи совершенно закономерным представляется высказывание все того же классика: «Тем-то и тем-то... можно стать, лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество...».

Другими словами: "Мы рождены, чтоб сказку сделать былью", то есть воплотить в себе заданную ТЕОГОНИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ МЕЧТУ - проговорить, прочесть, прорешать, продумать и ВЫУЧИТЬ ВСЕ, что совершили предшествующие учителя-ученики, стать в этот ряд и тем приобщиться к БЕССМЕРТИЮ В ШКОЛЬНОМ МИРЕ.

Надо ли говорить, к каким тяжким последствиям для жизни и здоровья приводит такой подход и к детям, и к взрослым обитателям этого мира.

* * *

Поэтому у нас не должно вызывать удивления, то обстоятельство, что и в образовании, так же как и в «большой культуре» весьма распространена *мифология смерти-воскресения-преображения*, близко примыкающая к мифам «теогонии». Здесь наблюдается достаточно редкий случай полного совпадения образовательной мифологии и некоторых сквозных для мировых и региональных религий тем:

- Озирис, «Учитель», научивший египтян земледелию, врачеванию, астрономии, геометрии и т.п. был убит братом и воскрешен своей сестрой-женой Изидой, стал "праведным судьей" в загробном мире, оценивающим жизнь умершего человека как учитель оценивает контрольную работу;
- Орфей, «Учитель» посвященных-орфиков, учивший фундаментальным в буквальном смысле знаниям о гармонии и красоте Мира и Души был растерзан вакханками и воскрешен Дионисом. По другой, кажется более древней версии, Орфей и есть «учительское» воплощение самого Диониса;
- Прометей у греков, Один (Водан), Тор (Доннар) и Локи у германцев, Заратуштра у персов, Кетсалькоатль, Кон-Тики у индейцев Америки

и аборигенов Полинезии и т.п. боги-учителя – мифологические персонажи, умирающие и воскресающие, сообщающие при этом людям «тайны богов», обучающие их ремеслам, земледелию и «правильной жизни».

- Пифагор, по утверждению своих учеников, воскрес после физической смерти...
- Пророк Мухаммед - Первоучитель всех мусульман был взят живым на Небо...

Вообще мифы об «умирающих-воскресающих» в мифологии РАЗНЫХ народов ИМЕЮТ ОДНУ ВЕСЬМА ДЛЯ НАС ИНТЕРЕСНУЮ ОСОБЕННОСТЬ - ВСЕ их персонажи - от египетского Озириса до ацтекского Кетцалькоатля наделены, выраженной более или менее, ярко *учительской функцией*. Что бы это значило?! Быть может, именно здесь проходит пуповина, связывающая мир-культуру, мир-социум с миром-образованием? Быть может, умирать-воскресать-преображаться базовое, субстанциональное, онтологическое на уровне первичных смысловых структур, свойство ВСЕХ ОБИТАТЕЛЕЙ ШКОЛЫ?

Вспомним один из ранее обнаруженных архетипических ментальных конструктов: чтобы ученик состоялся, учитель должен умереть в нем! Но ведь с полной очевидностью УЧИТЕЛЬ ДОЛЖЕН И ВОСКРЕСНУТЬ В УЧЕНИКЕ, И, чтобы учитель состоялся, УЧЕНИК ДОЛЖЕН УМЕРЕТЬ В НЕМ СНАЧАЛА, А ЗАТЕМ В УЧИТЕЛЕ РОЖДАЕТСЯ (ВОСКРЕСАЕТ) НОВЫЙ УЧЕНИК! Получается, что смерть-воскресение учительства-ученичества в мире-образовании естественный и постоянный способ жизнедеятельности?! Однако смерть-воскресение предполагает и третий член обязательно присутствующий во всех подобного рода сюжетах - «преображение», "transformatia", "μεταμορφóσις". И если умирать-воскресать в мире-образовании - способ жизнедеятельности, то ТРАНСФОРМАЦИЯ, МЕТАМОРФОЗА - ОСНОВНОЕ СОСТОЯНИЕ!

И если это так, то здесь нами обнаружена мифологическая основа той ментальности, которая порождает направление в образовании, именуемое в последние двадцать лет ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКОЙ, которая, конечно же, не что иное, как дуальная оппозиция к «педагогике стабильности».

И действительно, педагогическое кредо педагогов-инноваторов в формулировке одного из лидеров этого движения А. Н. Тубельского - ПОСТОЯННО ИЗМЕНЯТЬСЯ! АЛЬТЕРНАТИВА ПРЕЖДЕ ВСЕГО! С точки зрения инноватора образование может жить только путем постоянного изменения. Эксперимент, выбор, поиск, "смена вех" - магистральный путь в обучении, воспитании и развитии. Инновационная школа – альтернативная (в том числе и себе вчерашней), постоянно трансформирующаяся, пребывающая в вечном "преображении". А значит "умирающая" и "воскресающая". Отсюда очень важный признак каждой инновационной школы – *мистериальность* (от мистéria - театрализованное тайное богослужение для "верных" - "мистов"). Мистерии во всех религиях посвящались именно умирающим и воскресающим человекобогам. В образовательной мистерии инновационной школьной жизни "мист" (речь, понятно идет и об учителе и об ученике инновационной школы) "причащается", "со-участвует" в смерти-воскресении Учителя-Ученика, «работая» на пределе человеческих возможностей в той и другой роли одновременно.

Мистериальность в любой инновационной образовательной системе проявляется:

- в замкнутом, закрытом, "орденском" характере контингента учителей и учеников. Не важен принцип комплектования - "из лучших", "из худших", "из элиты", "с улицы" - важно то, что и те, и другие, и третьи берут на себя обязательства "верности эксперименту", постигая, кстати его, как и положено "мистам" по крайней мере сначала не столько разумом, сколько верой...;

- в годовом цикле "общинных праздников", где есть обязательно место "наиболее печальному и одновременно светлому", собственно и олицетворяющему смерть- воскресение школы. Как правило – это «День школы» или «Последний звонок»
- во всякого рода "изобразительности" и "театральности", подсознательном стремлении ПОКАЗАТЬ, ЗАФИКСИРОВАТЬ, СХВАТИТЬ то, что сейчас погибнет, исчезнет, "трансформируется"...

Инновационные школы буквально "истекают" альманахами, капустниками, фотовыставками, спектаклями, газетами и т.п. Урок - открытый! Экзамен - публичный! Педсовет - оргдеятельностная игра! Школьный парламент! Ученический суд чести! И театрализованные конкурсы... вплоть до конкурса на лучший отбой в турпоходе. Вся школьная жизнь становится изображением самой себя, и это изображение - "игра на зрителя", создавая вторую реальность, только усиливает "трансформативность" происходящего;

Мистериальность как один из ведущих подсознательных свойств педагогической инноватики порождает также хорошо известные всем работающим в подобных школах признаки:

- строгую иерархию "местов" (верных) - от ученика младшего класса до директора;
- хитроумные и разнообразные испытания, достаточно суровые, иногда жестокие, сопровождающие путь "миста" - ученика и учителя по иерархической лестнице, символизирующие "смерть-воскресение", фиксирующие случившуюся "метаморфозу";
- важность и гордость, присущие каждому ученику и педагогу ("мисту") за то, что он "в этой школе" и за то конкретное место в иерархии, которое он занимает...

Уже написав все это, имея ввиду, прежде всего, современные инновационные школы, мы обнаружили с удовлетворением, что практически те же признаки, утверждения и характеристики в полной мере

распространяются и «инновационные школы» прежних времен: на коммуну А. С. Макаренко, и на фаланстер первой половины XIX в. и даже на школу в общине «моравских братьев» Я. А. Коменского в самом начале века XVII..., что лишний раз подтверждает вневременной, внепричинный, нематериальный - то есть мифологический, ментальный характер найденных закономерностей!

* * *

Проведенная нами реконструкция ментальных оснований обитателей школьного мира позволяет, оставаясь в мировоззренческих рамках культурной антропологии, зафиксировать **контекст образовательной аксиологии**, по крайней мере, такой, каким он предстает сегодня в отечественном образовании.

Данный аксиологический контекст современного российского образования состоит из взаимосвязанных и вытекающих непосредственно из архетипики и менталитета школьного мира **образовательных ценностей**. Которые представляют собой некие предписания, рамочные принципы, «инструкции» для преобразования, отбора и ранжирования текстов «большой культуры» в образовательные тексты и адаптации социально-культурных деятельностей в образовательные деятельности.

Проведенный нами анализ «мифологии» и архетипики современного российского образования, продемонстрировал, что все реальное множество образовательных мировоззрений задается тем или иным сочетанием **четырех ведущих пар образовательных ценностей** полярно противоположных и взаимодополняющих друг друга: инновационности - стабильности; природосообразности - культуросообразности; авторитаризма - сотрудничества (демократичности); селекции (элитарности) - эгалитаризма;. Рассмотрим последовательно эти бинарные аксиологические композиты.

Инновационность. Опирается на ментальные архетипы мифологии «умирающих-воскресающих-преображающихся учителей-учеников». Девиз

инноваторов —Plus ultra (лат. - все дальше). Инноваторы убеждены, что любое и постоянное изменение есть способ существования образования. Отсюда и присущая им альтернативность всему - государственным требованиям, другим школам, другим учителям, себе вчерашнему! Их лозунг: стремительно меняющейся жизни — привыкшего ко всему ученика! Основной плюс — самостоятельный, свободный, быстрый в решениях, деятельный выпускник.

Педагогика стабильности. Вырастает из мифологии «ужаса перед образовательным апокалипсисом». Стабилы требуют: «Никаких изменений! Не позволим разрушить наше лучшее в мире образование! Новое — хорошо забытое старое! Инновации калечат детей и развращают учителей. В отечественной и мировой педагогике уже все найдено. Нужно только добросовестно работать!».

Природосообразность. Возникает на основе ментальных архетипов «минимизации учителя и школы». Сторонники природосообразности строят образование в соответствии с природой ребенка, его здоровьем, его психической конституцией, его способностями, склонностями, интересами, его биоритмами, индивидуальными особенностями восприятия и т.п. И только! Никакой селекции! Никаких оценок, тестов, экзаменов. Никакого рейтинга. Сравнение ребенка исключительно с собой вчерашним. Индивидуальная трасса образования как синтез всех этих утверждений. Очевидные плюсы: здоровье, гармония, отсутствие комплексов, глубокие и прочные знания в соответствии с запросами личности.

Культуросообразность. Опирается на мифологемы «образовательной теогонии». Образование с позиции культуросообразности как высшей ценности считается транслятором (переводчиком, внедрителем) всей наличной культуры. Цель, планируемый результат образования - всесторонне развитая личность, разносторонне развитая личность, гармонически развитая личность. Эта ценность продуцирует раздутые до невероятных пределов учебные планы, ознакомительный “проходной”

характер обучения, необъятную ширину при минимальной глубине. Другой вариант культуросообразного подхода может проявиться в герменевтической ориентации образования, где содержание — живые и мертвые языки, формальные и универсальные знаковые системы. В такое образование можно верить как в идеал, можно искать его в прошлом (античная школа, классическое английское образование XIX века, Царскосельский лицей и т.п.), но есть ли удачные, реальные образцы такого образования в сегодняшней России - мы бы не смогли дать на этот вопрос однозначного ответа...

Педагогика сотрудничества (свободная педагогика, демократическая педагогика). Базируется на ментальных представлениях «мифологии единого учителя-ученика». «Свободные, демократические педагоги-сотрудники» утверждают, что образование принципиально диалогично. Учитель и ученик постоянно меняются местами: ученик учит, учитель учится и наоборот. Ученик учится ”науке и жизни”, учитель учится “постигать ученика”, от обоих требуется эмпатия, толерантность. Оценки носят экспертный характер. Учитель оценивает знания, умения и т.п. ученика, ученик — профессиональные качества учителя. Очевидные плюсы ценности демократической педагогики: относительно высокие результаты обучения при сохранении психологической комфортности. Коммуникабельность, чуткость, отзывчивость, толерантность. “Договорная культура”, демократические ценности.

Авторитарная педагогика. Возникает на основе ментальных архетипов «дурного ученика». «Авторитаристы» искренне думают, что:

- «Учитель всегда прав, а если он не прав, то смотри п. 1»;
- Ребенок (ученик) есть “чистая доска”, ”сосуд, который надо наполнить”, “факел, который надо зажечь”.
- Ученик до окончания обучения “не должен сметь свое суждение иметь”. Задачи, которые он решает имеют адаптированный, условно-учебный характер.

- Нельзя допускать никакого «стихийного» влияния улицы, телевизора, семьи и т.п. Наоборот, улица, телевизор, семья должны выполнять обучающие задачи. Среда должна быть педагогически организована.
- Учитель — пастырь, ученики — овечки. Судьба ученика в руке учителя. “Учитель, перед именем твоим, позволь смиренно преклонить колени”, “из теплых маминых рук учитель взял твою руку!...” и т.п.

Очевидные плюсы авторитарных ценностей в педагогике: бесконфликтность, отсутствие стрессов, порожденных ситуацией выбора, глубокие, прочные, безальтернативные нормативные знания, умения и навыки, хорошая социальная адаптация в традиционном обществе и отсутствие социальных претензий в кризисных ситуациях. Предсказуемое «традиционно-нормальное» поведение. Но, в современных условиях, все это оборачивается несамостоятельностью, социальной робостью, традиционализмом в принятии решений (“пороха не выдумает”) — у выпускника.

Педагогический эгалитаризм или педагогика равных возможностей. Опирается на архетип: «Не бывает плохих учеников». Педагогический эгалитаризм стоит на том, что «все дети рождаются равными в правах на образование», поэтому никакой внешней отбор недопустим, ни прямой, через любое тестирование, ни косвенный через предъявление различных путей в образовании. Путь для всех должен быть один. Стандартная программа, учебники, учителя, технологии, методики. Эгалитаризм как образовательная ценность приводит к выводу, что педагогическая самостоятельность и “отсебятина” недопустимы ибо нарушают базовый принцип “равенства”. Оценки носят констатирующий характер и не влияют на скорость движения по образовательному полю. Итоговых или промежуточно-итоговых оценок нет, второгодничества нет. Все поступившие — выпускаются.

Очевидные плюсы эгалитарной педагогики: внешняя бесконфликтность, гарантированное “прохождение” программы, образовательный минимум для всех, идеальные условия успешности для “среднего” ученика, социальный гуманизм.

Педагогическая элитарность — селекционное образование.

Возникает на основе мифологии «дурного ученика». Верующие в этот принцип считают, что образование бывает разное — простое, среднее, сложное, суперсложное. Дети бывают разные. Для детской природной элиты — сложное и суперсложное образование, для “простых” — простое и среднее. Элитарное селекционное образование маскируется под природосообразность. Но по сути оно противоположно природосообразности, ибо системообразующий признак здесь — не природа ребенка, а сложность образования. Природа ребенка выступает лишь условием для селекции. Селекционеры-педагоги порождают массу тестов, постоянное напряжение, перераспределение групп, образовательные программы - от коррекции до серьезного углубления. Предполагается, что в соответствии с разными уровнями образования должны работать учителя разной квалификации. В результате чего имеет место постоянная «гонка от последнего» и для учителя и для ученика.

Образовательная ценность селекции порождает очевидные плюсы: наверху (в элитном слое) — мощное, глубокое, качественное освоение знаний, умений. Самостоятельность, жесткость, конкурентноспособность, интеллектуальность выпускника, который имеет шанс стать рефлексивной, саморазвивающейся личностью. Внизу (в общедоступном слое) неплохой уровень общего образования за счет конкурентной среды. Цена элитарно-селекционной педагогики весьма, впрочем высока — психическое и физическое здоровье детей и учителей.

Надо сказать, что эти четыре пары ведущих ценностей нашего образовательного цеха, да и всего нашего общества, прошедшего через всеобщее обучение, как правило, в чистом виде не встречаются, а образуют несколько

основных мировоззрений:

— *педагогический модернизм* (преобладают инновационность и природосообразность);

— *педагогический либерализм* (преобладают природосообразность и педагогика сотрудничества);

— *педагогический центризм* (в, так сказать, равновесном сочетании представлены все названные пары: инновационность — стабильность, природосообразность — культуросообразность, эгалитаризм — элитарность, сотрудничество — авторитаризм, при этом “ведущим” убеждением “центристов” было есть и будет совмещение сотрудничества и авторитаризма);

— *педагогический эгалитарный или селекционный консерватизм* (преобладают авторитаризм и культуросообразность, и, в зависимости от политических пристрастий, либо эгалитаризм, либо элитарность);

— *педагогический фундаментализм* (преобладают культуросообразность и стабильность).

На основе проведенных нами в течение 1995 – 2005 гг. анкетирования и опросов воспитателей, учителей, преподавателей, администраторов детских садов, школ, ПУ, колледжей, ВУЗов, родителей учащихся, самих обучающихся, представителей общественности, муниципальных и региональных властей в ряде субъектов РФ: Москве, Санкт-Петербурге, Московской, Ленинградской, Рязанской, Тульской, Смоленской, Белгородской областей, Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах, Красноярском, Краснодарском и Приморском краях, Удмуртской, Кабардино-Балкарской республиках - можно оценить примерное соотношение этих мировоззрений, как среди образовательного сообщества, так и в социуме в целом.

Так, наиболее распространенным мировоззрением и среди образовательного сообщества и внутри социума в целом по понятным ностальгическим причинам оказался эгалитарный *педагогический*

консерватизм (около 75% опрошенных, в целом по выборке; меньше в Москве, Санкт-Петербурге, Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах, Красноярском крае; больше в областях европейской России, национальных республиках, Краснодаре и Приморье). Как писал, А. М. Кондаков, исследовавший кадровый корпус современного образования, суть проблемы в том, что в менталитете подавляющего большинства работников образовательной отрасли (как это характерно и для всего российского социума) *межличностные отношения противостоят функциональным деловым взаимодействиям, процессуальность – результативности, внешняя эмоционально окрашенная эффектность – рациональной эффективности.*

Изучению особенностей российской ментальности в прошлом и в настоящем посвящено немало исследований (Ахиезер А.С. Социокультурная программа развития России. М., 1992. ; Русская идея / Сост. и автор вступ. ст. М.А. Маслин., М., 1992. - 496 с; Федотова В.Г. Судьба России в зеркале методологии // Вопросы философии. -1995 - №12 - С. 22-34; Русский путь в развитии экономики. Сб. статей / Троицкий Е.С., Сохряков Ю.И. и др., М.: АКИРН. Социокультурная динамика в период становления постиндустриального общества: закономерности, противоречия, приоритеты. М., 1998.).

По результатам анализа самосознания, (через философско-публицистические и художественные тексты конца XIX - XX вв.) было выявлено несколько характеристик, которые составляют по мнению отечественных исследователей, ядро российской национально-культурной ментальности весьма ярко проявляющиеся в настоящее время, как раз у той части работников образовательной отрасли, для которой характерен эгалитарный образовательный консерватизм. В их числе называются:

- *доминирование социальных ориентаций над индивидуально-личностными;*
- *этатизм;*

- *недифференцированное отношение к жизни.*

Две последних в указанном перечне особенностей российской ментальности: этатистское сознание и недифференцированное отношение к жизни, могут быть приняты как характерные не только для образовательного сообщества, но и в целом, для массового общественного сознания россиян в его современном состоянии.

Сознание личности с этатистской направленностью характерно тем, что государство, в системе жизненных представлений, выступает важнейшим бытийным демиургом, отвечающим буквально за все – от питания и деторождения до духовного здоровья и выбора дозволенных верований, в то время как в сознании личности с индивидуалистической и (или) социально-солидарной направленностью государство выполняет именно политические то есть не демиургические, а регулятивно-управленческие функции.

Недифференцированное отношение российского человека к жизни, выражается в том, что с его точки зрения «жизнь полосатая как зебра», что «от судьбы не уйдешь», что все вопросы духовности и ценностной ориентации воспринимаются как трансценденты по отношению к жизни «здесь и теперь». Это во многом «детское» отношение к реальной жизни как к неанализируемой данности проявляется через сосредоточенность на субъективных состояниях и нетерпимости к иным позициям, условиям, порядкам (потому что «иные позиции, условия и порядки» выглядят как «абсолютно отрицательные» трансценденты). Отсюда и поразительная в новое время и столь характерная для раннего средневековья дихотомичность сознания россиян - поиск «нашей духовности», правды-истины, правды-справедливости, отталкиваясь от «вражеской, чуждой» кривды-лжи-неправедности, постоянное стремление выйти за пределы реальной жизни, устремляясь к предельному, абсолютному трансцендентному благу, под которым работники образования традиционно понимают советское «лучшее в мире» образование.

Естественно, что эти черты общего «околошкольного и внутришкольного» менталитета *обуславливают состояние кадрового корпуса в сфере массового российского образования (прежде всего школьного, хотя, отчасти и среднего профессионального, и даже высшего)*. Назовем главные ментальные конструкты подавляющего большинства работников сферы образования – эгалитаристов-консерваторов:

- убежденность в принципиальном (и необсуждаемом) превосходстве отечественного образования над образовательными системами любых других стран;
- уверенность, что «настоящее образование» может быть только государственным;
- требование обязательности и нормативности (однозначности, идеологичности, традиционности) образования;
- вера в словесные методы обучения и, в особенности, воспитания;
- представление о демиургической природе школы, создающей по государственному заказу «человека с заданными свойствами»;
- внутренняя вера в собственную избранность и подвижничество своего педагогического труда (в данном случае в слове «труд» читается его старослаянский омоним – «страдание»);
- глубокая, хотя и неафишируемая убежденность в истинно государственном характере своей службы (опять же в «высоком» оттенке служения);
- в общем итоге, категорическое, хотя и прямо не высказываемое убеждение в том, что никакие современные гуманитарные науки, в том числе психология, антропология, культурология – не нужны, и даже вредны, что личность ученика, впрочем, как и личность учителя – «не имеет значения», а работа в школе – на самом деле не профессия, а некое подвижническое служение – государству, «духовности», и т.п. *трансцендентному благу*.

Вследствие данных ментальных установок весьма значительная часть педагогических работников и администраторов глубоко формально и пассивно относятся к своему профессиональному совершенствованию, полагая его «делом не своим, но соответствующих инстанций». К таким же «формальным» и «ненужным» действиям относят многие педагогические работники любую теоретическую, исследовательскую и научную деятельность в области педагогики, психологии, да и любых других наук связанных с природой человека, любую рациональную управленческую деятельность, связанную с объективным квалитетическим контролем и дифференцированной оценкой профессионализма (прежде всего аттестации всякого рода, в том числе и ЕГЭ), идиосинкразию вызывает у них каждая попытка реформирования отрасли в направлении личностной ориентации, вариативности и дифференциации образования. Они категорически против трактовки образования как «услуги», требуют законодательного принуждения в содержании «идеологических предметов», возврата в школы и ВУЗы идеологического диктата, детских и юношеских идеологических организаций и т. п. Единственно возможной большинство работников считают ЗУНовскую образовательную парадигму, а роль учителя не представляют себе иначе, чем авторитарной.

Обобщая, отметим, что, по существу, эгалитарный педагогический консерватизм проявляется, помимо чисто образовательных архетипов авторитаризма и культуросообразности, в конформизме мышления, этатистском сознании, психологии принудительного коллективизма, уравнительности, устойчивости бюрократических традиций в управлении, примитивном использовании и эксплуатации ученического потенциала, остаточном и «механистичном» подходе к педагогическим кадрам.

Лучшим доказательством высокой степени тревожности к переменам и низкого порога толерантности к инновациям российских педагогических

Данные таблицы показывают, что в российском образовательном сообществе преобладающими социоментальными типами являются «консерваторы-эгалитаристы» и «консерваторы-селекционеры». Такая же картина по преобладанию, но в совершенно другом количественном соотношении наблюдается только в Польше и Болгарии. Общими характеристиками отмеченных типов являются: ценностная дезориентация, социальный пессимизм, преобладание краткосрочных целей. Оба типа тяготеют к авторитарным традициям, хотя и по разным причинам.

Учитывая, что «консерваторов-эгалитаристов» отличает желание в наибольшей степени снизить ответственность за результаты своего труда и поэтому они стремятся работать только по установленным законам и правилам, а «консерваторы-селекционеры» вообще не желают нести ответственность, и поэтому игнорируют правила в принципе, работают «на авось», всегда оправдываясь тем, что «ученик стал совершенно необучаем» именно эти две категории работников представляют собой наиболее сложный в управлении контингент, и в целом, хотя и по разным причинам объективно тормозят развитие образовательных учреждений и организаций. Их в буквальном смысле слова «подавляющее» большинство в наших школах и ВУЗах. Это обстоятельство показывает, с какими сложностями приходится иметь дело при реформировании кадрового корпуса образовательной отрасли.

Единственный, хотя и парадоксальный плюс такого положения в том, что эти два преобладающих в российском педагогическом кадровом корпусе типа ориентированы на авторитарные ценности. Поэтому в отечественной системе образования успешность демонтажа данного «механизма торможения» будет напрямую зависеть от уровня общей культуры управленцев, оснований, стиля лидерства и руководства образованием на всех уровнях.

В свою очередь такие социоментальные типы как: «центристы», «либералы», «модернисты», «фундаменталисты» проявляют динамичность, готовность к риску, ориентацию на ценности завтрашнего дня, идеалы моральности. Эти типы могут быть отнесены к социоментальной базе потенциала развития образовательной сферы. В России они составляют лишь 15 % от всего образовательного сообщества. А в Венгрии, например, 88%, в Чехии – 82%. Поэтому сила «механизма торможения», заложенного непосредственно в самом педагогическом кадровом корпусе в России превосходит потенциал развития в 5,7 раза, в то время как в Венгрии и Чехии – наоборот, потенциал развития превосходит «механизм торможения» в 4,5 - 7, 3 раза. (Кобляков П.В., Немков М.Ю., Новицкая Л. Нравственность и преобразование в России. //Человек и духовно-культурная основа возрождение России СПб., 1996.- С. 96-103; Демидов А.М. Социокультурные стили в Центральной и Восточной Европе // Социс. - 2001. - №4 - С. 16-28).

* * *

И, наконец, *pro domo sua*²⁵. Авторы, исповедуя антропный принцип в исследовании, обязаны отчитаться перед читателем о собственном мировоззрении в образовании. Ибо «все сказанное, сказано наблюдателем». Поэтому авторы, не могут быть «объективны», а читателю следует знать «с какой именно точки зрения» сообщаются ему те или иные утверждения, доказательства, гипотезы и выводы.

Авторы – несмотря на множество огромных различий в «творческих биографиях», научном и административном весе, специализации и т.п. имеют общий профессиональный интерес – мы занимаемся образовательным проектированием. И в этом качестве проектировщиков, наше мировоззрение не может быть консервативным. В какие-то моменты у каждого из нас может преобладать модернизм, в какие-то – фундаментализм, в какие-то – либерализм. А значит ведущими ментальными конструктами – хотим мы или

²⁵ *pro domo sua* – лат. букв. «о владении своем», здесь: о собственной мировоззренческой позиции авторов.

не хотим, у нас неминуемо будут природосообразность и педагогика сотрудничества, культуросообразность и инноватика. И ничего с этим не поделаешь. А значит читать эту книгу лицам, «страдающим» педагогическим консерватизмом не рекомендуется во избежание разлития желчи.

Именно исходя из обозначенных мировоззренческих позиций для нас очевидно, что контекстный анализ ситуации в отечественном образовании в конце XX – начале XXI века со всей очевидностью диктует ряд первоочередных задач.

Во-первых, совершенно необходимо связать воедино на образовательном поле современные научные данные из ряда гуманитарных и естественных наук (биологии, нейрофизиологии, палеопсихологии, кибернетики, текстологии, культурологи, семиотики и т.п.), которые, будучи приведены в систему, смогут наполнить реальным содержанием современную парадигму личностного образования.

Во-вторых, следует четко представить себе огромные трудности для любых серьезных массовых новаций в содержании образования, даже сугубо теоретических, не говоря уже о каких либо практических шагах. Данные трудности связаны, не столько с идеологией или корпоративными интересами, как мы наивно привыкли думать, сколько с жесткими ментальными ограничителями, укорененными в мифологических и архетипических представлениях обыденного сознания педагогических работников, родителей, общественности – практически всего вменяемого российского социума. И поэтому самое основное, что нужно предпринять для вывода отечественной школы из почти векового тупика – отойти в сфере образования от принятия любых решений на уровне обыденного сознания, самоочевидности, здравого смысла. Любое простое, доступное массовому рассудку и одобряемое большинством действие, предпринятое в сфере образования, должно быть запрещено, как ложное и опасное. Именно потому, что такие «демократические» решения и действия - ненаучны, примитивны, совершенно не соответствует гигантской сложности самих

объектов, с которыми связаны. Действительно, жуть берет, если стало уже повсеместным правилом, «когда маляр негодный мне пачкает Мадонну Рафаэля», или не дай Бог, «фигляр презренный пародией бесчестит Алигьери». Ибо масса, как бы она ни была проработана «всеобщим средним образованием», даже «лучшим в мире» вряд ли может всерьез рассуждать о Вселенной, Человечестве, Культуре, Личности. А именно эти «объекты» и составляют содержание образования. Ни в коем случае нельзя забывать слова принца Гамлета, обращенные к Розенкранцу: «Вы пытаетесь играть на мне... хотя не обучены извлекать мелодию из этой флейты, специально созданной для игры... На Мне, Человеке, «образе Божиим»... на мне, который устроен гораздо сложнее простой дудки...»

Наконец, в третьих, необходимо утвердить в образовании приоритет вариативности в нескольких смыслах:

- как мировоззрения, позволяющего сделать диалог реальным средством выработки и верификации сложносоставных истин;
- как политики, создающей возможность страхования рисков в ситуации культурной неопределенности, выработки и реализации одновременно нескольких альтернативных сценариев развития образования как сферы духовной жизни, прямо отвечающей за будущее каждого человека, всего общества и за ту или иную перспективу развития государства;
- как способа построения содержания образования, соответствующего культурной эпохе «информационного взрыва» с одной стороны и высокой ценности «уникальной личности» – с другой;
- как средства администрирования, позволяющего осуществить при сохранении организационных форм массовой школы личностное образование для каждого, кто пришел в школьный мир;
- наконец, как основу для создания, так называемых, образовательных технологий, позволяющих с определенной степенью

результативности и эффективности вырабатывать личностные культурно-образовательные компетентности.

Глава 2. Конфликт образования и образованности.

Движенья нет, сказал мудрец брадатый.

Другой смолчал и стал пред ним ходить.

Сильнее бы не мог он возразить;

Хвалили все ответ замысловатый.

Но, господа, забавный случай сей

Дугой пример на память мне приводит;

Ведь каждый день пред нами солнце ходит,

Однако ж прав упрямый Галилей?²⁶

А. С. Пушкин

§1. Образование и образованность – разные вещи?.

Дело в том, что образование и дискретно и континуально. Образование дискретно в своем бытии, как «образованность личности». Ибо личность всегда, в любой момент времени явлена вся целиком. Не может быть вообще «часть личности». Она либо есть, либо нет. И если личность образована, то ее «образованность» так же *есть* вся целиком. Личность может быть «малообразованной», или «высокообразованной». Но эти «мало» или «высоко» относятся уже к существующей «образованности». Сама по себе «образованность», так же как и личность или есть вся целиком, или ее нет. Прямо, как говорил Парменид: «Бытие есть, небытия – нет».

²⁶ Авторы осмелились чуть изменить редакцию этого стихотворения. Вместо точки – утверждения: «Однако ж прав упрямый Галилей.», как это было написано, в полном соответствии с культурной парадигмой эпохи Рационализма – Просвещения, у А. С. Пушкина, мы поставили: «Однако ж прав упрямый Галилей?» - со знаком вопроса, вернув, тем самым в полном согласии с современной культурной парадигмой: «Всё сказанное, сказано наблюдателем» первоначальный смысл этому спору. Апория, потому и апория, что не имеет одного правильного решения, а показывает *напряженное усилие* осмыслить, упорядочить хаотическую реальность. Образование и больше и меньше образованности. «Образовывание» личности и завершается и не завершается в ее «образованности». «Образованность» личности и поощряет и препятствует ее «образовыванию», ну и т.д., см. дальше содержание главы.

Но образование и континуально. Коли оно началось, оно «происходит», и строго говоря, никогда «не прекращается». Именно, благодаря свойству образования быть континуальным, непрерывным, благодаря его процессуальности, образованность может обладать разными уровнями, степенями и качествами, которые и делают личность образованной «более» или «менее», «высоко», или «мало», «полно» или «поверхностно» и т.д.

Поэтому, когда мы пристально вглядываемся в казалось бы почти одинаковые феномены, а именно, «образование» и «образованность», сразу же замечаем неразрешимое противоречие, буквально «апорию» представляющую поэтому действительно одну из самых существенных проблем всей образовательной сферы, проблему и философскую, и педагогическую, и дидактическую, и технологическую. Речь идет о противоречии между образованием как процессом, его составляющими, признаками, свойствами, такими как содержание, формы, методы, средства обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и образованностью – как результатами образования, с другой.

Действительно, образование существует в двух взаимодействующих и взаимопротиволежащих плоскостях: как «образовывание», то есть *сумма свойств или признаков, например, содержания, форм, методов и т. п.* образовательного процесса (эта сторона называется процессуальным аспектом образования) и «образованность» или *сумма качеств образованных людей*, полученных ими именно в результате образования (эта сторона называется результативным аспектом образования).

Для иллюстрации мощи и всесторонности этой «апории» приведем мысли С. Соловейчика:

«В наших постоянных размышлениях и спорах о том, какой же должна быть теперь школа, мы наталкиваемся на совершенно неразрешимые проблемы. И главная трудность в том, что мы не понимаем их неразрешимости. Нам часто кажется, что надо сделать то или это - и трудности будут устранены. Но когда начинают делать то или это, когда пытаются претворить

в жизнь самые прекрасные наши общие мечтания, то сразу возникают новые проблемы.

Примеров можно привести много. Ну, скажем, мы хотим учить всех детей, мы не можем допустить, чтобы школа выбрасывала ребенка на улицу, - и в то же время мы не умеем учить всех детей так, чтобы можно было им выдать полноценный аттестат. Идея всеобщего образования сталкивается с печальным явлением, которое в недавнее время называли скучным словом "процентомания". Горячие головы требуют, чтобы школа хорошо учила всех, - и они правы, эти головы. Другие, такие же горячие, возмущаются возвратом к процентомании - и они тоже правы, причем не по-своему, как принято писать, а действительно правы.

Попробуем набросать такой список неразрешимых школьных противоречий, над которыми столетиями бьются лучшие педагогические умы во всех странах.

1. Мы должны учить класс, в котором тридцать человек, так же хорошо, как если бы перед нами был один ученик, а это невозможно.

2. Мы должны думать о том, как чувствует себя ребенок в школе сегодня, охранять его детство и в то же время обязаны думать о будущем ребенка, о том, как ему жить после школы. Ребенок живет сегодняшней жизнью, а мы думаем о его будущем, отчего и проистекает неразрешимое противоречие между учителем и учеником. Нельзя не думать о сегодняшней жизни ребенка, но нельзя не думать и о его будущем.

3. Постоянно говорят о значении игры в жизни ребенка, постоянно повторяют: учить играя. Но игра и труд несовместимы. Мы должны играть с детьми и учить их трудиться. Знания должны даваться им и легко, и трудно. Разрешить это противоречие невозможно.

4. Чтобы ребенок работал, ему должно быть интересно; но интерес возникает только у того, кто что-нибудь знает, кто *уже* поработал.

5. Мы должны учить вместе мальчиков и девочек, но у них разные психологические особенности. Совместное обучение вызывает много

нареканий, но не меньше нареканий вызывало и отдельное обучение. Полностью преодолеть это противоречие невозможно.

6. В каждом классе есть дети с разными способностями. Мы должны учитывать способности каждого и в то же время учить класс как класс. Как бы мы ни старались, это противоречие при классно-урочной системе до конца преодолеть невозможно. Темп продвижения вперед всегда будет для одних слишком быстрым, а для других слишком медленным.

7. Оттого, что мы даем знания детям разных способностей, в классе всегда будут менее успевающие дети и их достоинство будет уязвлено. Как давать знания всем детям, сохраняя достоинство каждого? При традиционной системе обучения это практически невозможно.

8. Обучая, мы вынуждены расчленять материал, иногда искусственно. И в то же время сохранять его цельность.

9. Мы должны сохранять последовательность в подаче материала и не должны сохранять ее, потому что во многих случаях она искусственна.

10. Мы должны поддерживать на уроке максимум необходимого порядка и одновременно предоставлять детям максимум свободы

11. Мы должны поддерживать традиции школы и передавать их; а в то же время нам приходится постоянно разрушать традиции, чтобы создавать новые.

12. Мы должны относиться к детям по законам любви и милосердия - и мы должны поддерживать справедливость в классе. Справедливость и милосердие почти всегда несовместимы.

13. Мы должны общаться с детьми, что требует равенства с ними, - и должны руководить детьми, а всякое руководство вызывает чувство неравенства.

14. Мы должны открываться перед детьми, показывать свои чувства и настроение, - и мы всегда должны быть одинаково настроены на урок и работу.

15. Мы ждем от детей логики, рассуждений, доказательств, мы требуем

от них полного ответа, но в то же время мы должны развивать способность к интуиции.

16. Мы должны приучать детей размышлять и рассуждать, и в то же время мы должны показывать детям свои отработанные мыслительные действия.

17. Оценивая работу детей, мы должны придерживаться объективных критериев - иначе нарушается справедливость, и дети обижаются. Но в то же время мы должны учитывать способности ребенка - иначе учитель кажется ему недобрым и несправедливым.

18. Школа должна быть зоной безопасности, но, ставя отметки, мы нарушаем чувство безопасности у большого числа детей.

Не пора ли нам понять, говорит далее С. Соловейчик, что школа и вообще образование - узел неразрешимых противоречий? Не пора ли нам подходить ко всем школьным проблемам, понимая их принципиальную неразрешимость? Ведь при таком подходе и способ разрешения противоречий будет иным. Мы перестанем искать панацею от всех бед, перестанем бранить друг друга, отстаивая лишь один взгляд, а будем искать или обходные пути, или такие идеи, методы, способы, которые хоть в какой-то мере гармонизируют противоречия. И перестанем надеяться на то, что завтра каким-то решением министерства все противоречия будут устранены».

Если взглянуть в любое из приведенных выше С. Соловейчиком «неразрешимых противоречий», и если предложить сколь угодно большой список иных таких же неразрешимых противоречий образования, то можно заметить, что, в то время как, один из двух членов каждого противоречия относится к процессу образовывания, то другой – непременно – к результату образования - образованности.

В этом аспекте, образование представляет собой нераздельное противоречивое единство двух сторон: «образовывания» или в более привычной форме - образовательного процесса, - и «образованности» или

результатов образования. А собственно «апория» состоит в том, что между «образовыванием»-образовательным процессом и «образованностью» - результатом образования нет прямой и непосредственной связи, хотя такая связь обязана быть. Или в другой формулировке: результаты образования и являются, и не являются результатами образовательного процесса.

Из этой «апории» прямо вытекает три важных следствия:

- образовательный процесс обладает собственными непосредственными результатами, которые *не являются* результатами образования, но могут казаться, а часто и выдаются за эти результаты;
- результаты образования *оказывают определяющее «обратное» (корректирующее, формирующее, отрицающее) влияние* на качество образовательного процесса;
- между комплексами свойств «образовывания» и «образованности» должно существовать некое «недостающее звено», - комплекс качеств, который должен их процессуально и результативно связывать и, в то же время, противопоставлять.

Рассмотрим последовательно структуру «образовывания» и «образованности».

«Образовывание» представляет собой систему взаимодействующих **признаков образовательного процесса**. Эти признаки, свойства можно разделить на три группы. Во-первых, «размерность образования» - его «высота» (ценностная нагруженность, нравственный потенциал), «глубина» (степень, уровень предъявления материала), «ширина» (охват, разнообразие, многоаспектность), «длина» (длительность, продолжительность по времени). Во-вторых, «универсальность образования» - его системность (взаимосвязь и взаимопроникновение разных сторон) и вариативность (степень дифференциации по уровням и диверсификации по содержанию). В-третьих, «прагматичность образования»: его систематичность (последовательность, тщательность, поэтапность), доступность (открытость, прозрачность, заявительный характер поступления), элитарность (необходимость

предварительного общекультурного развития), результативность (уровень достижений), инновационность (степень поисковой, исследовательской и творческой активности), верность традициям (уровень почвенничества, укорененности в национально-культурном укладе).

Для того, чтобы говорить о достижении высокого качества образовательного процесса, необходимо убедиться в том, что выделенные признаки и свойства образовательного процесса находятся в динамическом равновесии, то есть взаимодействуют гармонично.

В соответствии с этим представлением, оценка качества образовательного процесса в целом может быть представлена как степень приближения к искомой гармоничности взаимодействия его признаков, свойств, качеств.

Тогда любое образовательное явление (от урока и даже частной беседы учителя с учеником у костра в походе – до системы образования страны) может быть оценено с помощью простой диагностической таблицы экспертных оценок, где экспертам придется оценить уровень или степень выраженности этих признаков, свойств и качеств, например так: недостаточно, приемлемо, оптимально, избыточно. Динамическое равновесие – гармония качеств будет выражена частично на уровне «приемлемо» и полностью на уровне «оптимально». Качество образовательного процесса станет высоким в том случае, если удастся установить указанную гармонию (уровень «оптимально») по большинству признаков, свойств, качеств, а по оставшимся – установить уровень «приемлемо».

Рассмотрим это на трех примерах: диагностики качества образовательного процесса региональной системы образования, диагностики качества образовательного процесса в школе и качества образовательного процесса на конкретном посещенном уроке (тал.5 - 7).

Табл. 5

1.Итак, в некотором регионе экспертами установлено следующее состояние качества ОП:

Признак, свойство, качество образовательного процесса в обл.	недостаточ но	приемлемо	оптимальн о	избыточно
Ценностная нагруженность, нравственный потенциал образования		→		
Степень, уровень предъявления образовательного материала	→			
Охват, разнообразие, многоаспектность образовательного материала			←	→
Длительность, продолжительность по времени образовательного воздействия	→			
Системность - взаимосвязь и взаимопроникновение разных сторон образования	→	→		
Вариативность - степень		→	→	

дифференциации по уровням и диверсификации по содержанию образования				
Систематичность - последовательность, тщательность, поэтапность образовательных воздействий				
Доступность - открытость, прозрачность, заявительный характер участия в образовательном процессе				
Элитарность - необходимость предварительного общекультурного развития участников ОП				
Инновационность - степень поисковой, исследовательской и творческой активности ОП				
Верность традициям -				



уровень почвенничества, укорененности в национально- культурном укладе образовательных воздействий				
Результативность - уровень достижений участников ОП			→	

Стрелками указаны направления совершенствования

образовательного процесса в регионе для достижения высокого качества «образовывания». Диагностика качества образовательного процесса в данной области Российской Федерации позволяет увидеть главное – где в силу тех или иных причин (скорее всего - по инерции, заданной предыдущим этапом развития) наблюдается избыток ресурсов, а где их вопиющий недостаток. Избыточная инновационность должна быть за счет перераспределения ресурсов оптимизирована, а недостаточная традиционность - укорененность в местном социокультурном контексте переведена на приемлемый уровень. Излишняя дробность, разнообразие, многопредметье в учебных планах, особенно наличие там одночасовых предметов, одно- или двухлетних курсов должно быть существенно сокращено, оптимизировано, за счет чего можно реально достичь успеха в плане развития систематичности, последовательности, поэтапности образовательных воздействий. Необходимо, как это следует из диагностической таблицы, вне всякого сомнения, **изыскивать дополнительные ресурсы** для увеличения **продолжительности образования**, и также обеспечить за счет, прежде всего, серьезного положительного воздействия **на человеческий (кадровый) ресурс рост ценностного, нравственно-мотивационного потенциала** образования

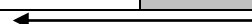
области. В заключение анализа этой диагностической таблицы можно уверенно говорить о том, что в случае выполнения всех указанных маневров ресурсами результативность ОП в области будет оптимизирована.

2. Другой случай. В результате комплексной фронтальной самопроверки в ходе аттестации в определенной школе было установлено следующее состояние качества ОП:

Табл.6

Качество образовательного процесса в школе.	недостаточ но	приемлемо	оптимальн о	избыточно
Ценностная нагрузка, нравственный потенциал ОП во внутреннем укладе школы	→			
Качество обучения и развития: уровень предъявления образовательного материала			←	
Качество программно-методического комплекса: охват, разнообразие, многоаспектность материала		→		
Длительность, продолжительность по				

времени образовательного воздействия				
Системность - взаимосвязь и взаимопроникновение воспитания, развития и обучения		→		
Вариативность - степень индивидуализации образовательных воздействий		→		
Систематичность - последовательность, тщательность, поэтапность образовательных воздействий			→	
Уровень доступности - открытости, прозрачности, конкурсный или заявительный характер поступления в школу, формы перемещения учащихся по профилям обучения		→		
Элитарность -				



необходимость предварительного общекультурного развития участников ОП				
Инновационность - степень поисковой, исследовательской и творческой активности ОП			→	
Уровень почвенничества, укорененности в национально-культурном укладе образовательных воздействий			→	
Результативность - уровень достижений участников ОП			→	

Стрелками указаны направления совершенствования образовательного процесса в школе для достижения в этом образовательном учреждении высокого качества «образовывания».

Даже поверхностный взгляд на предложенную диагностическую таблицу фиксирует «комплекс снобизма» педагогического коллектива школы. Здесь явный перекос в распределении ресурсов в сторону обучения и развития, в ущерб воспитанию. Связан этот перекос – таблица это ясно демонстрирует – с представлением о том, что образование - это прежде всего обучение высокого уровня, которое требует тщательного отбора и селекции учащихся в течение всего периода их пребывания в школе. Отсюда кстати и

подчеркнутое невнимание к индивидуальным особенностям учеников и явно завышенные представления о том общекультурном фоне, который якобы должен быть присущ всем детям, поступающим в данную школу. Видимо именно это «комплекс педагогического снобизма» и есть главная причина той, в целом невысокой, относительно потраченных усилий, результативности образования в данной школе и – главное – того невысокого качества воспитательной работы, неприятной в целом нравственной атмосферы, психолого-педагогического климата, которые отмечают и сами педагоги, и учащиеся, и родители.

Для исправления сложившейся неприятной, при внешнем благополучии, ситуации с качеством образовательного процесса в данном образовательном учреждении придется прибегнуть к коррекции педагогического мировоззрения педагогического коллектива. Очевидно, что здесь главное – избавление педагогов от избыточной культуросообразности и селекционного подхода и переориентация их на большую природосообразность и сотрудничество с учащимися и родителями. Смена приоритетов в сознании обычно самая сложная из управленческих задач, она требует масштабного вложения ресурсов в переподготовку кадров.

3.А теперь представим себе, что, на некоем посещенном уроке в этой школе завучем или инспектором установлено следующее состояние качества ОП:

Табл.7

Качество образовательного процесса на уроке русского языка	недостаточ но	приемлемо	оптимальн о	избыточно
Ценностная нагрузка, нравственный				

потенциал урока				
Степень, уровень предъявления материала на уроке			←	
Охват, разнообразие, многоаспектность материала урока			←	
Системность - взаимосвязь и взаимопроникновение разных элементов урока (структуры, методических приемов и т. п.)			→	
Вариативность - степень индивидуализации педагогических воздействий на уроке			→	
Систематичность - последовательность, тщательность, поэтапность образовательных воздействий			→	
Элитарность - общекультурный уровень урока			←	
Инновационность -			←	

степень поисковой, исследовательской и творческой активности учащихся и учителя на уроке				
Верность традициям - степень влияния школьного уклада на состояние ОП на уроке			←	
Результативность - уровень достижений учащихся на уроке	→			

Стрелками указаны направления совершенствования образовательного процесса на данном уроке для достижения высокого качества преподавания и обучения.

Диагностика качества образовательного процесса на посещенном уроке русского языка позволяет увидеть пути коррекции профессионального развития учителя, пути обеспечения его большей профессиональной успешности. Что можно посоветовать, для того, чтобы этот учитель смог стать более успешным? Отчего так низка результативность его деятельности?

Прежде всего, из-за перекоса в требованиях к самому себе. Опять же из-за неверного маневра собственными ресурсами. Из таблицы видно, что наш учитель явно стремится быть «знатоком своего предмета», эдаким «предметным снобом», выдает сложный материал без должной адаптации, «как в институте», в лекционной манере, даже в ущерб пониманию своего предмета учениками. Он работает далеко за границами поля ближайшего развития своих учеников, слишком эксплуатирует интеллектуальный ресурс, и совершенно недостаточно - мотивационный и эмоциональный. Его главная проблема – неосознанное игнорирование индивидуальности учеников,

причем в двух аспектах. Его, с одной стороны, почти не интересует подбор индивидуальных форм и методов воздействия на каждого ученика, а с другой – он сам для себя не прояснил до отдельного логического элемента структуру и взаимосвязь предлагаемых ученикам правил, примеров, упражнений.

Рекомендации просты. Во-первых, в рамках общей для всей школы программы переподготовки кадров несколько скорректировать педагогическое мировоззрение этого учителя в сторону большей природосообразности. Во-вторых, ему необходимо изучить с помощью врача и психолога конкретных учащихся, понять, какие методы и формы обучения каждому из них показаны, а какие – нет, и строго следовать на уроках этим рекомендациям. В-третьих, упростить язык, каждый вводимый специальный термин объяснять, на одном уроке не вводить более трех новых терминов, и тщательно структурировать, логически выстраивать, в соответствии с особенностями мышления учащихся 12 – 13 лет предлагаемый к изучению материал. В-четвертых, перестать гнаться за педагогической модой, и понять, что нет хороших или плохих, современных и несовременных, инновационных и ретроградных форм и методов, а есть уместные и неуместные применительно к этому ребенку, к этому уроку, наконец, к этому учителю. В-пятых, значительно больше учиться у коллег, понять, что ты в школе – член команды, или ансамбля, что твой голос – лишь один из многих в хоре, и, если он из этого хора выбивается - это «не есть хорошо».

Но, что действительно позволяет надеяться на профессиональный рост и успех этого учителя, и, в конечном счете, на повышение результативности обучения – это его собственная ценностная ориентация, нравственно-мотивационная атмосфера: доброжелательность, установка на сотрудничество, уместная и гармоничная твердость и требовательность, твердое «да» и твердое «нет».

Таким способом можно пользоваться категорией «качество образовательного процесса» на разных уровнях образовательной сферы для достижения гармонического (оптимального, приемлемого) взаимодействия

свойств и признаков образовательного процесса, и соответственно, высокого качества «образовывания». Естественно, что экспертные оценки (*недостаточно, приемлемо, оптимально, избыточно*) указанных признаков, свойств, качеств образовательного процесса должны опираться на некие общепринятые в экспертном сообществе критерии.

Теперь рассмотрим ситуацию с «образованностью». Ситуация эта, конечно, сложнее, в связи с проявлением в ней во всей силе выделенного выше противоречия между признаками образовательного процесса и результатами образования. Сложность ее двоякая.

Во-первых, в том, что человек образовывается активно. Он сам всегда субъект своего образования, а это значит, что его образование происходит как в специальной образовательной среде, так и вне ее, как в условиях специально созданных для его образования внешними силами (школой, государством, обществом, семьей и т. п.), так и в условиях созданных (переделанных) им самим для образования себя самого. При этом отделить результаты образования, полученные в специальной образовательной среде от результатов образования, полученных непосредственно под влиянием самой жизни, так сказать, «в людях»; равно, как результаты образования, возникшие у человека под влиянием внешних факторов, от результатов, полученных в результате самостоятельных усилий, не представляется возможным в принципе – ибо «нам не дано предугадать, как слово наше отзовется!».

Во-вторых, сложность анализа качества образованности, объективно связана с тем, что «проявление» результатов образования всегда отделено от процесса образования временным интервалом немалой длительности .

В качестве примера этой сложности можно привести материалы поколенно-когортного анализа связи качества жизни и качества результатов образования населения СССР – России в течение последних 20 лет. Известно, что результаты образования определенной когорты населения проявляются в разных аспектах качества жизни в полной мере через 15 – 20 лет после завершения данной когортой систематического образования. Обычно под аспектами качества жизни

понимаются духовно-нравственная атмосфера, состояние политического процесса и гражданской солидарности, уровень экономической активности, демографические показатели, степень запущенности различных общественных язв: от уровня коррупции до динамики организованной преступности.

Это значит, что качество жизни населения СССР в 80х гг. есть проявление результатов образования когорты, поступавшей в первый класс советской школы с 1950 по 1960 гг.

Можно, с определенными оговорками, считать, что такие параметры качества жизни советского народа в 80х гг., как огромная тяга к личной свободе, исторический оптимизм, политический романтизм с элементами прямой наивности, высокая степень гражданской солидарности, при неразвитом в целом, чувстве гражданской ответственности, индивидуальная экономическая активность, демографический подъем и параллельный этому быстрый рост общественных недугов: коррупции, уличной преступности, проституции и т. п. – *как-то связаны* с результатами деятельности советской школы 50х – 60х гг. И – соответственно, разочарование в личной свободе, исторический пессимизм, пещерный национализм, бешеный эгоизм, вплоть до распада любых социально-солидарных связей, политический и гражданский цинизм, экономическая депрессивность подавляющей части населения, демографический спад на грани катастрофы и печальная картина социальных язв – коррупция и преступность затмившие самое государство; все эти черты, ставшие характерными для качества жизни постсоветских государств в 90е гг. – в свою очередь, *как-то связаны* с результатами деятельности той же советской школы, но уже 60х – 70х гг.

Как связаны эти, коренным образом, отличные друг от друга качества жизни одного и того же народа с деятельностью школы в целом можно лишь догадываться. Однако некоторые отдельные зависимости установить можно. Дело в том, что *содержание образования в советской школе 50х – 70х гг. существенно не менялось*. Так сказать, корпус текстов остался прежний. Некоторые несущественные изменения в старших классах в курсах

литературы и истории связанные с тем, что в первой половине 50х гг. больше цитировали Сталина, а со второй половины 50-х стали все больше цитировать Ленина вряд ли можно считать серьезным изменением содержания образования. Следовательно, указанные коренные сдвиги в качестве жизни 80х и 90х гг. XX века *не связаны* с изменением содержания образования. Остается предположить, что *они связаны с четырьмя существенными преобразованиями в образовательной сфере в целом, не затронувшими содержания.*

Эти изменения широко известны. В конце 50х гг. была введена всеобщая обязательная для города и деревни восьмилетка и одиннадцатилетка для желающих с профподготовкой в 9 – 11 классах. Во второй половине - конце 60х гг. была упразднена одиннадцатилетка с профподготовкой и заменена на «чисто академическую» десятилетку. В начале 70х гг. было введено вместо всеобщего обязательного восьмилетнего - без какого-либо дополнительного обеспечения ресурсами - всеобщее обязательное десятилетнее образование, начальная школа вместо четырехлетней стала трехлетней. И, наконец, во второй половине 70х гг. была ликвидирована масса сельских школ в «неперспективных» деревнях и вместо них также без дополнительного обеспечения ресурсами укрупнены до десятилетки – базовые школы на центральных усадьбах, причем укрупнены часто даже не с восьмилетки, а с четырехлетней начальной школы.

Отсюда следует два простых вывода. Первый - введение всеобщей обязательной для всего населения СССР без разделения на город и село восьмилетней школы и одиннадцатилетки с профподготовкой, ориентированной на социализацию более чем на «чистое» обучение, что называлось на языке того времени «связью с жизнью, с практикой», при сохранении всей стабильной школьной системы так называемого неполного среднего образования. как она складывалась с 1934 года, можно считать одним из факторов сформировавшим более или менее благополучное качество жизни 80х гг. Второй вывод состоит в том, что ликвидация этой

одиннадцатилетней школы, введение необеспеченного ресурсами всеобщего обязательного десятилетнего образования, сокращение до трех лет обучения в начальной школе и закрытие массы сельских школ в «неперспективных» деревнях должны нести свою долю (какую именно пока неясно, но немалую) ответственности за почти катастрофическое качество жизни 90х гг.

В результате выявления этих зависимостей, можно уже говорить и непосредственно о связях некоторых черт образовательного процесса с результатами образования, отраженными в качестве жизни.

§2. «Школа навыков» и низкое качество жизни

Что такое с точки зрения качества образования в выделенных нами двух аспектах («качества образовывания» или качества образовательного процесса, - и «качества образованности» или результатов образования) советская начальная и восьмилетняя школа? И что такое советская десятилетка, техникум и даже большая часть ВУЗов, за исключением нескольких факультетов университетов, сохранивших, вопреки всему дух подлинной науки?

Это конечно школа навыков, в том смысле, что она сделала навыки главными (если не единственными) элементами, как в содержании образовательного процесса, так и основными результатами образования в целом. Навыки поведенческие и учебные, причем первые не в меньшей степени, чем вторые. В этом смысле советская восьмилетка со своей первой и второй ступенью не более чем копия семилетнего дореволюционного высшего начального училища. В советской начальной и восьмилетней школе не было Закона Божия, но его с лихвой заменяла партполитработа, обязательная октябрятско-пионерско-комсомольская и как важнейший элемент новой государственной религии – воинствующее безбожие, которое последовательно проводилась через все предметы и внеклассную работу, но, прежде всего, через начала физики, химии и биологии. За счет большего по

объему материала в естественных науках советская школа и приобрела по сравнению с дореволюционным ВНУ лишний год обучения.

Что еще очень важно: тогда все добросовестно считали знания, умения и, в особенности, – навыки непосредственными результатами и образовательного процесса и образованности. Никто не видел базовой антиномии, заложенной внутри категории «качество образования», потому, что сама эта категория в то время была не актуальной. Образование воспринималось как одно из высочайших ценностей, а не как комплекс потребностей и услуг, к которым только и применима категория «качество».

Поведенческие, и учебные навыки в советской школе были одни на всех, независимо от социального происхождения, места жительства, имущественного положения ученика. Все выходили из восьмого класса с общим набором стереотипов поведения в привычных стандартных условиях и с таким же общим набором учебных навыков (чтения, письма, простых математических операций, работы на нескольких станках, простейшего технического черчения, хорового пения, выполнения ряда нормативов физического развития, решения элементарных задач по физике, химии, пользования географическими картами. И, таким образом, знания, умения и навыки в советской школе выступали одновременно и результатами «образовывания» и результатами «образованности».

Самое главное в школе навыков состоит в том, что учебные и поведенческие навыки по своей психологической природе полностью одинаковы. Это всегда два жестко взаимосвязанных, натренированных до автоматизма действия: цепь операций с предметами и произнесение (как правило, в свернутом виде) текста-инструкции по проведению этих операций.

Что такое поведенческий навык, сформированный школой навыков и в частности советской школой навыков? Это «автоматически правильная» поведенческая реакция на узнаваемую жизненную ситуацию, обязательно

сопровождаясь словесной формулой представленной, как правило, в явном или неявном вопросно-ответном (катехизическом) виде.

Вот одна из типичных узнаваемых жизненных ситуаций 50х – 60х гг.: участие пионеров в общественных работах – неважно городских или сельских.

В голове школьника автоматически, в ответ на узнаваемую ситуацию «субботника», возникает текст: «труд на общую пользу, труд вне норм, как потребность здорового организма» и «сам погибай, а товарища выручай!» Руки же, между прочим, выполняют привычную работу многократными упражнениями доведенную до автоматизма.

В целом, возникает полное впечатление «свободного труда, свободно собравшихся людей», хотя по сути своей это совершенно противоположная ситуация – здесь нет главного механизма человеческой деятельности - здесь нет свободного выбора мотива. Но здесь нет и принуждения. Роль внешнего мотива выполняет отработанная в упражнении ситуация, которая запускает как словесную «впечатанную в мозг» инструкцию, так и саму цепь операций с предметами, вместе составляющими нераздельный психологический монолит – навык, в данном случае поведенческий. Надо сказать, что практически все отрабатываемые советской школой поведенческие навыки в моральном плане были безупречны – это навыки честности, трудолюбия, добросовестности, взаимопомощи и. п.

Однако, навык, в принципе, как всякое автоматизированное действие не содержит ни грана свободы. Поэтому-то, будучи высокоморальными, поведенческие навыки советских школьников не принадлежали к нравственности, они были целиком социальны, внеличностны, ибо в них не присутствовал осознанный акт выбора, в них, выражаясь языком религиозным, не участвовала душа. Отсюда и главный воспитательный парадокс советской школы в ее лучшие годы – *хорошее, достойное*, во всех смыслах этого слова, *поведение* оказалось совершенно не связанным с развитием внутреннего мира. Говоря психологическим языком, индивид вел

себя безупречно, совершенно, не будучи личностью, или, что еще хуже, – личность *безнравственная*²⁷ сплошь и рядом демонстрировала превосходное поведение.

Учебные (умственные и профессиональные) навыки в советской школе были устроены так же, как поведенческие. Они тоже основывались на доведении до автоматизма цепочки операций (в данном случае – учебных, умственных и ремесленных), которые сопровождались текстом-инструкцией, произносимой «внутренним голосом», наизусть. Подобно поведенческому, учебный навык запускался ситуацией - учебным заданием, выступавшим в качестве внешнего побудительного мотива. Таковы счетно-расчетные навыки, навык чтения «про себя», навык грамотной скорописи, навыки технического черчения, навыки ремесленных трудовых операций. Без этих навыков (или подобных им, например, пользовательских компьютерных навыков) невозможно дальнейшее обучение, и никакая школа не сможет обойтись без их обязательного и полного формирования у всех обучающихся *в начальной ступени* обучения.

Однако особенность или даже уникальность советской школы состояла в том, что она вознамерилась и в течение почти 60 лет пыталась реально сделать *именно навыки* основой результативности и *в средней, и даже высшей ступенях образования*. Советская школа действительно превратила ЗУНы и в процессуальную и в результативную характеристику образования одновременно. И оставила это наследство нам.

И это было естественно для советской школы, так как марксизм-ленинизм не признает возможности свободы ни в познании, ни в поведении, и кредо советских педагогов состояло в том, что каждого человека можно (а значит – должно) *приучить*, то есть научить *привычно выполнять - ничем неограниченное множество учебных заданий практически любой сложности*. Образование буквально понималось как «обогащение своей

²⁷ В данном контексте, слово «безнравственная» следует понимать не как оценку или осуждение, а как фиксацию объективной реальности – у личности отсутствует нравственность (ср. привычный школьный термин «безграмотный»).

памяти всеми теми богатствами, которые выработало человечество». Задача эта ставилась, в свое время, В. И. Лениным совершенно практически перед всеми коммунистически настроенными молодыми людьми своей страны. В свою очередь советские психологи школы Л. С. Выготского, и прежде всего А. Н. Леонтьев и его последователи предложили развернутую теорию педагогического формирования любых деятельностей с помощью выработки все более усложняющихся навыков. Так была создана теоретическая модель «создания человека с заданными свойствами». *Обучение навыкам*, таким образом, становилось средством достижения коммунистического идеала – всесторонне развитой личности. Этот же набор идей стал основой представлений о возможности, а значит и необходимости всеобщего среднего, а затем и высшего образования всех без исключения учащихся, независимо от их желаний, способностей и склонностей. «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» - главный лозунг эпохи, когда казалось, что для «научной педагогики» все возможно.

Отметим в качестве главного набора качеств и «образовывания», и «образованности», предоставлявшихся советской школой в ее лучшие годы – устойчивые – на всю жизнь - поведенческие и учебные навыки. Отметим также, что человек, обученный навыкам, является хорошим гражданином *традиционного* общества и неплохим *частичным* работником. И этот же самый человек оказывается разрушителем экономики и социальных связей в том случае, если, во-первых, общество становится еще даже не свободным и открытым, а просто *многовариантным в плане возникающих перед индивидом ситуаций*, а во-вторых, если индивид убежден, что его образование достаточно полно, что сам он вполне «зрел», для того, чтобы быть самостоятельным в принятии решений. Общество, состоящее из таких индивидов, не может вынести «нестандартных» ситуаций, потому что «внеплановые», «нетрадиционные», то есть неотработанные в школе (непривычные, неузнаваемые) ситуации не опознаются выпускником «школы навыков» и не запускают соответствующий «правильный» «безупречный»

поведенческий, умственный или профессиональный навык. В итоге, в динамичном (неважно – прогрессирующем или регрессирующем) обществе выпускник средней и высшей «школы навыков» оказывается более беспомощным, чем просто необразованный человек.

Как только во второй половине 80х гг. началось «время перемен», почти все самодеятельное население СССР, а затем и России, получившее к тому времени в большей части 10- или даже 15-летнее образование в средней и высшей «школе навыков» оказалось практически недееспособным, в то время, как «двоечник» и «хулиган» - заведомый «брак» советской школы, стал успешным и процветающим криминальным авторитетом и (или) бизнесменом, а часто, вдобавок и политиком, что и предопределило общий неудачный контекст проводимых реформ.

В этой связи важно заметить, что плохо не само по себе обязательное формирование поведенческих, умственных и трудовых (ремесленных) навыков – плохо превращение этой задачи в главную в средней школе, другими словами, плохо, если представление о результатах среднего образования, оказывается таким же, как и представление о результатах начального, или – в другой формулировке, если ЗУНы становятся не только результатами образовательного процесса, но и качествами образованности.

Плохо, в связи с этим, сокращение сроков обучения в начальной ступени образования до трех лет, что как раз и не позволило добиться усвоения всеми учащимися учебно-обязательных навыков устного счета, чтения «про себя», технического черчения, рисования, хорового пения и т. п. Потому, что лишь на базе и основе этих навыков, только и можно переходить к среднему образованию, предполагающему достижение личностной и гражданской зрелости.

Плохо превращение гражданского воспитания в обучение «правильным» поведенческим навыкам, где отсутствует нравственный выбор, предполагающий наличие свободы воли и труд души.

Все перечисленное плохо, потому что результат среднего образования вовсе не усвоение сколь угодно разнообразных, полезных и интересных

знаний, умений и навыков (ЗУНов). Гораздо ближе к истине взгляд на интегративный результат среднего образования, как на достижение выпускником состояния «зрелости» (полной право- и дееспособности) во всех основных четырех сферах человеческого бытия – экономической, социальной, политической и духовной. Этот взгляд опирается на традицию, педагогический здравый смысл и роль всеобщего среднего образования в обеспечении жизнеспособности гражданского общества. И в дореволюционной России и в подавляющем большинстве стран современного мира завершение полного среднего образования фиксировалось и фиксируется «аттестатом зрелости», который означает, что выпускник среднего учебного заведения получил достаточное образование, чтобы быть хозяином своего слова и своего дела, а значит и дел общественных.

Таким образом, можно говорить, что есть прямая связь между качеством образованности в виде зуновских результатов советского, так называемого, «среднего», «среднего специального» и «высшего» образования и низким качеством жизни в последние десятилетия существования СССР и в современной России в следующих аспектах:

- дисгармоничность «навыкового» качества образованности (игнорирование самостоятельности учеников) приводит к слабости субъектной позиции человека в жизни: он может принимать решения и действовать самостоятельно лишь в весьма узких рамках знакомых ему или его ближайшему окружению стандартных, повторяющихся и статичных ситуаций;

- дисгармоничность «навыкового» качества образованности (игнорирование свободы учеников) приводит к дефициту воли и ответственности человека в жизни, общей инфантильности, отказу от субъектности в проектировании своего жизненного пути и осуществлении своего жизненного проекта, неосознанному и оттого еще более пагубному фатализму;

• дисгармоничность «навыкового» качества образованности (игнорирование творчества и соавторства учеников в собственном образовании) приводит к недостаточности «внутреннего мира», что в свою очередь ведет к невозможности рефлексии (авторского описания-осознания своего жизненного пути как разворачивания личностных возможностей «для себя»), и к невозможности передачи своего уникального жизненного опыта (именно своего опыта, а не традиций и обычаев иллюстрированных событиями из своей жизни) как для своих детей, так и для своих сограждан.

В итоге дисгармоничность «навыкового» качества образованности ничтожит качество жизни во всех основных сферах бытия: экономической – тем, что не дает средств для проектирования будущего, разыгрывания альтернативных сценариев и расчетов; социальной и политической, тем, что не дает средств для самостоятельного и ответственного принятия решений, постоянного профессионального совершенствования, осознания ценности свободы и законности; духовной – тем, что не дает средств для построения своего внутреннего мира, в согласии и диалоге с миром культуры и высшими духовными ценностями.

Мы весьма обязаны советской школе этим отрицательным результатом. Советская школа единственная в мире добросовестно и последовательно в полной мере и на протяжении длительного времени – с 1935 года, реализовала все явные и скрытые силы «навыкового», то есть позитивистско-механистического подхода к образованию. Советская школа раз и навсегда доказала всем прочим народам и культурам, что доведенная до совершенства школа-фабрика по производству ЗУНов, тем более когда она охватывает собой все население страны, приводит эту страну на грань национальной катастрофы тем, что ее народ остается в вечном социальном детстве.

И последнее. Относительно высокое качество жизни в СССР было достигнуто, по общему мнению, в 1955 – 1965 гг. Легко понять, что это заслуга людей, поступавших в первый класс в двадцатых годах XX века. В течение неполного десятилетия во второй половине 20-х – начале 30-х гг.

советская школа была какой угодно: вульгарно-социологической, излишне психологизированной, слабо результативной, быть может, излишне инновационной, за что ее жестко критиковали и в 1935 году окончательно ликвидировали; - при всем при этом она принципиально не была школой навыков. И когорта, сформированная этой школой, ставившей на первое место личностное развитие, обеспечила лучший период в мирной истории Советского союза: время «оттепели» в духовной и социальной сферах, время наивысшего расцвета советской науки и техники, а также «благополучия трудящихся» в экономической сфере, время определенной демократизации во внутренней и внешней политике. Но главное - время надежд и социального оптимизма, какого не было ни до - ни после в 69-летней истории СССР.

Воистину: «по плодам узнаете их». История нашей страны ясно показывает: школа навыков продуцирует низкое качество жизни. Школа, предлагающая в качестве результатов личностное развитие, даже если эта школа отягощена глубокими заблуждениями постреволюционной эпохи продуцирует в этом же обществе относительно высокое качество жизни.

Какие еще нужны доказательства, чтобы и в нашем отечественном «навыковом» образовательном заповеднике отказаться от исключительно ЗУНовского подхода к результатам образования, и найти основания для моделирования иных подходов, основанных на динамическом равновесии, гармонии качеств-результатов образования, то есть таких подходов, которые окажутся более продуктивными для улучшения качества жизни.

§3. Внутренняя противоречивость понятия «качество образования».

«Качество образования» имеет применительно к культурной сфере тот же смысл, что и «качество жизни» применительно к сфере социально-экономической - некий непререкаемый минимально допустимый в данных цивилизационных (в нашем случае - российско-европейских) условиях уровень образованности населения. Каждый (подчеркнем - каждый человек, а не каждый «культурный

человек») у нас обязан знать имена Александра Пушкина, Льва Толстого, Федора Достоевского, Ивана Грозного, Петра Великого, Иосифа Сталина, уметь писать на русском языке, считать в пределах четырех действий, знать, что живет в самой большой стране мира - России, столица которой Москва, президент – Путин, а главная река - Волга.

Если обнаружится, что этот или чуть больший набор сведений отсутствует у кого-либо из наших граждан – возмущение общественности гарантировано! Вот это возмущение, а мы были ему свидетелями неоднократно – лучше всего показывает, что есть в нашем обществе некий консенсус по поводу наличного «качества образования» в его, так сказать, минимально допустимом виде.

Во-вторых, есть и амбиции. Многие, очень многие весьма высокопоставленные люди утверждают, что отечественное образование - лучшее в мире. Нужно понимать, что эти заявления вызваны не только махровым шовинизмом, и не только стремлением эпатировать публику парадоксами, но и вполне реальными представлениями о потенциальных возможностях в рамках существующего «качества образования». В первом случае, национальное сознание возмущено, если кто-то не «знает, того, что должны знать все», во втором случае национальное сознание гордится, перечисляя победы наших школьников на международных олимпиадах по предметам физико-математического цикла, и с болезненной радостью отмечает растущую «утечку качественно подготовленных мозгов» в богатые страны.

Грустно лишь то, что и в первом, и во втором случае «качество образования» в нашем коллективном сознании никак не связано с «качеством жизни». Масса сведений и навыков - кроме, пожалуй, чтения, письма и счета - из требуемого минимума качества образования в реальной жизни ни на что не влияет. Но и потенциально высочайшие достижения нашего образования существуют вне повседневной жизни, носят характер спортивных рекордов и так же воздействуют на качество жизни, как профессиональный спорт – на состояние здоровья массы подданных.

Вот тут и возникает первая серьезная проблема: налицо противоречие между самой категорией «качество образования», присущей современной европейско-российской цивилизации, и тем представлением о необходимом качестве образования, которое сложилось в отечественном национальном сознании – представлением прежде всего о некотором наборе самоценных знаний, книжных сведениях, специальных учебно-рекордных достижениях.

Нельзя сказать, что подобное представление полностью неверно. Конечно, среди прочих многих и многих признаков образованности есть место и определенному минимальному набору знаний, есть место и определенным учебно-рекордным техникам и достижениям. Но к категории «качество образования», которая выступает существенным показателем, наряду с «качеством жизни», «качеством окружающей среды» и пр. уровня самой цивилизации – эти признаки прямого отношения не имеют.

Мы, к сожалению, постоянно испытываем давление со стороны этого стереотипа – понимать образование и (или) образованность как тот или иной минимальный или рекордный – неважно, уровень знаний (при том, кстати, что и представление о том, что такое «знания», у нас весьма неопределенное). Отсюда – острая необходимость отделаться от этого стереотипа, как от вредной привычки. Попробуем развернуть категорию «качество образования» именно как важнейший цивилизационный параметр, напрямую взаимосвязанный и с качеством жизни, и с качеством окружающей среды, и с качеством глобальной безопасности.

Качество жизни, как это ни странно, прямо не связано с уровнем удовлетворения потребностей населения. Может быть (и реально существует) вполне высокоразвитое общество потребления, где все витальные, а также значительная часть высоких и высших потребностей у огромного большинства населения удовлетворяются почти автоматически, а «счастья нет», то есть качество жизни значительно хуже, чем в некоторых обществах много лет и даже столетий назад. Потому, что качество жизни высоко тогда, когда все основные сферы общественной жизни: духовная, политическая, социальная, экономическая находятся в состоянии

динамического равновесия или гармонии. Человечество в своей истории отметило времена с высоким качеством жизни, как эпохи «золотого века». Назовем самые общеизвестные:

- время классической Греции V в. до н. э. и Римской Республики III – II вв. до н. э.;
- время европейского Возрождения;
- викторианская эпоха для Англии;
- «совершенная (absolutive) монархия» Луи XIV для Франции;
- «век Екатерины Великой» для России;
- десятилетие с 1955 по 1965 гг. для СССР.

Кроме того, многие народы хранят в своей памяти времена, которые считаются ими лучшими в своей истории, и этот субъективный критерий никогда их не подводил – именно в эти периоды в данном государстве устанавливалась гармония четырех сфер: духовной, политической, граждански-солидарной, экономической, так, что каждая из них обеспечивала рост и процветание остальных. Откуда и возникало чувство уверенности – этот главный признак устойчивого развития и соответственно высокого качества жизни.

Точно также обстоит дело и с другими глобальными цивилизационными качественными характеристиками. Высокое качество безопасности состоит не в отсутствии вызовов и испытаний, а в гармоничности (динамическом равновесии) вызовов и возможных ответов. Высокое качество окружающей среды состоит не в идеальной чистоте воды и воздуха, благоприятном климате и теплом море, а в гармоничности (динамическом равновесии) комплекса природных ресурсов с одной стороны, уважения и усилий человека в его взаимоотношениях с природой – с другой.

Так же, как высокое качество жизни не означает мгновенное удовлетворение потребностей, высокое качество безопасности – отсутствие угроз и вызовов, высокое качество окружающей среды – пребывание

«райском саду», так и качество образования, не связано напрямую с объемом и усвоением перерабатываемой информации.

Логично допустить, что и высокое качество образования означает гармонию (динамическое равновесие) ряда сущностных черт и характеристик самого образования, которые также могут быть названы признаками или качествами образования как части духовной сферы. Высокое качество образования, вероятно, может быть достигнуто (и уже бывало достигнуто, в той же Греции, Италии, Англии, России, СССР и т. п. – в вышеуказанные времена «золотого века») в случае гармонии, динамического равновесия качеств образовательного процесса и качеств-результатов образования.

* * *

Итак, главная задача современного образования состоит в том, чтобы его результаты привели к динамическому равновесию личности, общества и государства, причем в отличие от предыдущих эпох, не усиливая что-то одно за счет принижения других, а гармонизируя каждую из этих сфер, их взаимной поддержкой.

Ретроспективный взгляд убеждает нас в том, что в прошлом, в определенные исторические периоды прямыми результатами образования становилось либо преимущественное развитие общества, либо личности, либо государства. Происходило это потому, что сама сфера образования представляла некие взаимно противоположные «мегапроекты» формирования общества, личности и государства, соответственно, во времена античности, средневековья и нового времени.

Речь идет о трех великих культурных эпохах - эпохе классической античной философии, когда сфера образования представила мегапроект развития социума, эпохе средневековых патристики и схоластики, когда христианская педагогическая антропология создала мегапроект развития личности и привела к невиданному ранее прогрессу в самопознании человека, наконец, эпохе нововременного рационализма и просвещения,

когда сфера образования просветила человечество мегапроектом развития государства на научной основе, смоделировав все его современные весьма развитые типы и формы.

Однако, основная проблема воздействия образования на уровень качества жизни в эти три великие культурные эпохи в том, что взаимодействие общества, личности, и государства было принципиально и вызывающе дисгармоничным, в каждую из этих эпох общество, личность и государство самоутверждались за счет друг друга, при самой прямой и непосредственной помощи со стороны сферы образования.

Одновременно необходимо отметить, что высокое качество образования можно было наблюдать в течение двух относительно небольших периодов в развитии культуры, когда личность общество и государство как результаты образования находились в динамическом равновесии: это «осевое время» античной цивилизации – от Сократа до Аристотеля, и это «осевое время» христианской цивилизации – эпоха Возрождения.

Что же касается дисгармонии взаимоотношений личности, общества и государства, как результатов образования в античности, средневековье и новом времени, то в имеет смысл подчеркнуть, что важнейший урок истории образования и педагогики для современности состоит в том, что качество образованности - результаты образования не могут быть в отличие от предыдущих эпох заведомо дисгармоничны, развитие личности не должно противостоять развитию общества и государства, равно как и наоборот: развитие общества и государства не должно подчинять себе развитие личности.

Поэтому высокое качество жизни как цель, к которой стремятся все цивилизованные страны, может быть достигнута – разумеется, в той степени, в которой это зависит от качества образования, – лишь в случаях, когда сфера образования обеспечивает и в образовательном процессе, и в результатах образования динамическое равновесие личности, общества и государства.

Западная Европа, США, государства ориентированные на общечеловеческие достижения после окончания второй мировой войны пытаются двигаться в своей образовательной политике в этом направлении, в то время, как и в СССР, и в современной России до самого последнего времени образование воспринималось архаически, вполне в логике эпохи Просвещения (XVII – XIX вв.), прежде всего, как мощный ресурс противостоящих друг другу сфер: либо личности и общества, либо государства. Думается, что и в России должна, наконец, прийти пора осознания современных требований *равноценности* результатов образования по отношению и к личности, и к обществу, и к государству.

Эти требования, в частности, показывают направления поиска *интегрированных результатов* современного образования: они должны представлять собой сложные личностные комплексы, включающие: ценности, волевые, рациональные, аффективные и деятельные средства нравственного выбора, проектирования, делания и рефлексии, нацеленные как во вне, так и на себя самого. Ближе всего к подобным интегрированным качествам-результатам образования стоят личностные культурно-образовательные компетентности, на достижение которых в образовании учеников пытаются ориентироваться «передовые направления» в современной зарубежной и отечественной педагогике. Скорее всего, эти сложные личностные комплексы, или культурные компетентности, представляют собой то самое, теоретически необходимое «недостающее звено», противоречиво связывающее признаки и свойства «образовывания» и «образованности».

Глава 3. Поиски в рамках классно-урочной системы.

«Вы предлагаете нам отказаться ...от ЗУНов и урока...

**И заменить их компетентностями и
«самоопределением», «студиями», «парками»...**

Однако, как давать уроки мы знаем,

**и обучать ЗУНам мы умеем ...
А все, что вы предлагаете нам неизвестно
и мы это не умеем.»**

Реплика высокопоставленного чиновника
МИНОБРа на собрании «эвриканцев» в 1998 г.

А действительно, возможно ли «в старые мехи вливать новое вино»? Реально ли личностное образование в рамках массовой школы и классно-урочной системы? Возьмемся утверждать, что в той степени, в какой личностное образование существовало последние четыреста лет, и в какой оно существует сегодня в мире и в РФ – это образование происходит именно в рамках классно-урочной системы. Ведь изобретатель урока создал именно *систему образования личности в условиях обучения группы путем солидарности и взаимопомощи!* «Нужно, - писал великий чех Я. А. Коменский, - старательно внушать юношеству назначение нашей жизни, а именно, что мы рождаемся не только для себя самих, но и для Бога и для ближнего, т.е. для всего человеческого рода... лишь тогда наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия, знали бы и умели, как везде друг другу помогать» (Коменский Я.А. Избр.пед.соч. В 2 т. Т.1. – М.: Учпедгиз, 1955.; Коменский Я.А. Избр. пед. соч. В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. - 1, 325). В начале XVII века, когда идея массовой школы просто не могла даже прийти в чью-нибудь голову, он предлагал для осуществления царства гармонии в культуре вообще и в человеческих отношениях в частности настойчиво искать пути к объединению, простоте и добровольности в осуществлении обязательств, т.е. приводить сложное и разнообразное к единому и понятному, различное к простому и заменять насилие доброй волей. Во «Всеобщем Совете» Коменский провозгласил идею образования, которое приведет человечество к миру без войн, социальной справедливости и процветанию.

Другой вопрос: какие личности получаются в результате употребления классно-урочной системы *в условиях массовой школы*, и до каких пределов эта система может варьировать свои личностные возможности? Ниже мы попытаемся представить наблюдения над попытками сегодняшней системы отечественного образования преодолеть *обезличенную массовидность и извлечь из урока как универсальной формы обучения весь возможный для него потенциал вариативного и личностного образования.*

§ 1. «Добрый старый урок» и личностное образование.

В становлении личности каждого члена современного общества школа играет, хотим мы того или не хотим, ведущую роль. Она «вырабатывает» эту личность, погружая ее в свою основную деятельность («школьное обучение»), и она отнимает у каждого, кто попадает в ее стены большую часть времени как раз тогда, когда происходит формирование всех основных константных свойств личности: характера, ментальности, привычек поведения. Каждый день школьник занят «школьным обучением» в течение 10 – 12 лет в среднем 60 – 70% всего своего активного времени суток, а сам период «школьного ученичества» занимает те же две трети периода активного (то есть осознанного, мотивированного) взросления и социализации. Именно в указанном смысле можно утверждать, что современная цивилизация создана и воссоздается каждый день массовой школой, ибо в «школьной жизни» центральное место занимает урок. Каждый ученик получает с 1 по 11 класс – около 11000 уроков. Если вычесть отсюда средний коэффициент «пропусков по болезни (= 15%), получим 9400 уроков в среднем на каждого школьника.

Эти-то без малого 10000 стандартизованных своим особым образом «актов школьного воздействия» и оказываются в силу вышеназванных обстоятельств главным средством формирования характера, ментальности и привычек поведения наших выпускников.

Именно на уроках вырабатывается главный мотив жизненной стратегии: активного достижения успеха или пассивного избегания неприятностей. На уроках путем многократного упражнения незаметно и для учителей и для детей достигается баланс свободы и зависимости, послушания и ответственности, инициативности и исполнительности. На уроках создается постоянным повторением одного и того же сценария «изучения чего-либо» привычная структура мышления: на один известный и не тобой заданный вопрос есть только один правильный и не тобой найденный ответ.

Причем педагоги на эти важнейшие компоненты воспитания на уроке, часто не обращают должного внимания. Мы привыкли думать (и в этом особенность уже «общественно-педагогической ментальности», выработанной все теми же «уроками» в школах и в ВУЗах), что воспитание на уроке – это, прежде всего, некие примеры «хорошего» и «дурного», которые должны усвоить ученики из содержания того или иного предмета. Поэтому уроки литературы, истории, иностранного языка, предоставляют якобы большие возможности для воспитания, чем физика, математика и т. п., где можно воспитывать лишь на относительно небольшом материале по темам: «герои и мученики науки».

В свою очередь, учителя точных и естественных дисциплин, как бы оправдываясь, обнаруживают не столько воспитывающее, сколько развивающее, по их мнению, воздействие уроков в таких высказываниях, как: «Математику затем учить уж следует, что она ум в порядок приводит» или «Физика – наука очевидная, о невероятном!»

Учителя же физической культуры и искусства упирают на развивающий и воспитывающий потенциал «своих» предметов в области сохранения и укрепления здоровья, развития моторики, а также формирования таких черт характера, как трудолюбие, добросовестность, эстетический вкус, аккуратность и т. п.

Все это, конечно же, верно, и поиски «границ» воспитывающего и развивающего воздействия в «разделении труда» между предметами имеют определенный смысл. Но главное в воспитании на уроке при таком подходе

теряется из виду. Потому что, главное в воспитании на уроке лежит там же, где и главное в обучении и развитии – в системе педагогических влияний, изобретенной гениальным чехом 400 лет назад, упакованной в весьма гибкую оболочку акта педагогической коммуникации и взаимодействия, до сих пор не превзойденной по таким показателям, как результативность, целостность, системность и систематичность, оптимальность времени и структуры.

Эта система педагогических влияний при исполнении, акцентированном не на безликую массу, а на солидарную группу индивидуальностей представляет собой законченный акт педагогического общения или завершенную психодраму (взаимное целенаправленное делание и диалог учителя и учеников, в ходе и результате которых личности участников изменяются: вырабатываются активная или пассивная жизненная стратегия и соответствующие черты характера, формируется ментальность, приобретаются те или иные привычки поведения). Данная сущность урока при всех бесчисленных вариантах типов, видов, методов, форм, средств и методических приемов, сценариев и сюжетов, а также огромных различий предметного содержания - остается неизменной.

К сожалению, несмотря на очевидность сказанного, такое представление об уроках, в силу привычности, рутинности и повседневности нашего (и учительского, и ученического) с ними обращения, не то, чтобы совсем забылось, а скорее стерлось, ушло в подкорку, превратилось в некие ритуальные моменты, наподобие обрядовой записи в плане-конспекте урока «триединой дидактической цели» или упоминания в самоанализе о той или иной дидактической структуре урока.

Между тем, личностный образовательный потенциал урока как такового, урока в качестве психодрамы, независимо от его предметного содержания весьма высок. На каждом уроке целенаправленное и спонтанное изменение личностей учащихся (и учителя тоже), то есть собственно образование происходит благодаря комплексным воздействиям:

- стиля образовательного общения;
- культуры управления образовательной деятельностью;

- дидактической структуры;
- методических приемов.

Оптимальный выбор всех этих средств образования на уроке и есть педагогическое мастерство.

За что отвечает стиль образовательного общения на уроке? Что происходит с личностью ученика оказавшегося под воздействием авторитарно-командного, нормативно-оценивающего, попустительского, демократически-требовательного, сотруднически-поддерживающего (фасилитатарского) стиля образовательного общения?

Стиль образовательного общения на уроке формирует у учеников одну из двух жизненных стратегий - стратегию достижения успеха или стратегию избегания неудачи.

Авторитарно-командный и нормативно-оценивающий стили образовательного общения, как правило (исключениями являются лишь немногие героические и нонконформистские натуры) формируют у учеников жизненную стратегию избегания неудачи, и соответствующие этой стратегии черты характера, такие как: упрямство, робость, нерешительность, отказ от свободы, уклонение от ответственности, зависть, лень, неряшливость, неуважение к себе и к другим. Действительно, если основная масса уроков проходит в ключе «тихо сидеть, бояться, выполнять!» или «ошибаться нельзя!», то, безусловно, никакой другой результат, кроме адаптации учащихся к данной агрессивной коммуникативной среде, результат в виде избегания любого школьного делания, как чреватого, если не на первом, то на втором или на третьем шаге неминуемой неудачей, – гарантирован.

Попустительский стиль образовательного общения не несет в себе собственной сущности, он представляет собой неумелое применение двух вышеназванных стилей. Поэтому, если уроков попустительского стиля достаточно много, то на них формируется та же стратегия избегания неудачи но в своем агрессивно-депрессивном «хулиганском» исполнении: страх и зависимость возникают не перед учителем, а перед «неформальным лидером», который

воспринимается как защитник «от школьных несправедливостей», активно вырабатывается психология круговой поруки, личность травмируется групповым насилием «подростковой стаи», она занимает то или иное место в жестко соподчиненной неформальной группе, где говорить о каком либо выборе личностной стратегии можно только применительно к двум-трем лидерам, причем и для них успех возможен только очень специфичный – на грани и за гранью допустимого в «приличном обществе».

Демократически-требовательный и поддерживающе-сотруднический стили образовательного общения формируют у учеников жизненную стратегию достижения успеха и сопутствующие этой стратегии черты характера, такие как: инициатива, независимость, ответственность, смелость, стремление помочь отстающему, взять на себя часть интересной работы, желание попробовать себя в незнакомой деятельности, уважение к себе и другим, чувство чести и достоинства.

При этом есть и разница в воздействии этих стилей. Для учащихся, ориентированных на образование как на ценность и обладающих соответствующими мотивами и способностями, которым в школьной образовательной среде комфортно, безусловно, ближе стиль демократически-требовательный, именно под воздействием этого стиля у таких детей гарантированно будет выработана жизненная стратегия достижения успеха. Для учащихся с невыраженной мотивацией к образованию демократически-требовательный стиль образовательного общения ничем не лучше, чем нормативно-оценивающий. Для таких учеников лозунги «люби как душу, трясись, как грушу!» или «корень учения горек, но плоды его сладки» неприемлемы. Демократически-требовательный стиль образовательного общения обязательно приведет к формированию у них жизненной стратегии избегания неудач, причем в своем самом безысходном варианте. Потому, что у них перед глазами постоянно будут стоять успешные, бодрые, смелые, активные товарищи, с сочувствием, но и с превосходством говорящие им: «Ну что тут трудного... это же элементарно!», товарищи весело и непринужденно «как бы на равных» общающиеся с учителем по поводу решения трудных задач, участия во всяких неформальных внеклассных

и внешкольных делах. Именно такая картина характерна для большинства наших классов, где высок престиж знаний, интеллекта, где осуществляется в той или иной форме отбор учащихся, где учитель, в первую очередь, знаток, эрудит, профессионал-предметник высокого уровня, с удовольствием и по-товарищески уважительно обучающий тех, кто может, всем премудростям своего ремесла.

Для учеников, не обладающих выраженными способностями к тем или иным предметам, с несформированными образовательными мотивами единственным продуктивным в плане формирования жизненной стратегии достижения успеха становится сотруднически-поддерживающий или фасилитаторский стиль образовательного общения.

За что отвечает культура управления на уроке? Что происходит с личностью ученика оказавшегося под воздействием прямой командной учительской, структурно-плановой учительской, структурно-плановой совместной, проективно-рефлексивной совместной культур управления?

Культура управления на уроке отвечает за формирование внутренней организации жизни ученика, и, вследствие этого, в определенной степени за структурирование внутреннего мира ученика. Говорить об этом можно в том смысле, что культура управления деятельностью, которая становится для ученика привычной на уроках, во многом дает средства для построения внутреннего мира.

Если учитель ведет урок в прямой командной манере, не определяя его целей, не знакомя учеников с собственным планом его проведения, не сообщая ученикам о достигнутых ими результатах именно в соотношении с поставленными целями, а лишь отдавая команды-инструкции: откройте тетради... послушайте... прочтите... решите и т. п., то, естественно, ученики приучаются лишь к послушанию, аккуратности, исполнительности, а отнюдь не к предвидению, самоорганизации, ответственности за работу.

Если учитель предлагает ученикам в ходе урока принять те или иные цели (вам предстоит узнать, научиться, сделать самим и т. п.), если он предъявляет в четком виде план продвижения к достижению принятых целей, если ученикам предъявляются пути и средства выполнения этого плана в виде различных

операций, если каждый результат ученика оценивается не сам по себе, а обязательно в связи с выполнением известной задачи урока как целого, то ученик становится со-участником образовательной деятельности, субъектом этой деятельности, но пока не в качестве соавтора, а лишь в качестве ответственного исполнителя. При употреблении указанной структурно-плановой учительской культуры управления на большом массиве уроков гарантированно вырабатываются: адекватная самооценка, ответственность за порученное дело и за качество сделанной работы, планомерность и осмысленность деятельности, расчетливость, уверенность в себе в рамках знакомых операций. Другими словами структурно-плановая учительская культура управления позволяет воспитать хорошего семьянина, добросовестного специалиста на производстве, и порядочного члена общества. Но воспитанный в данной культуре управления деятельностью на уроках человек не сможет принимать нестандартные самостоятельные решения, не нацелен на проявление инициативы и предприимчивости, и поэтому – он не сможет вынести бремена свободы.

Если учитель проводит свои уроки в структурно-плановой совместной и проективно-рефлексивной совместной культурах управления, если ему удастся втянуть учеников в сам процесс определения целей урока, выделения его проблемного поля, выяснения своего отношения не к только к предметному, но и к педагогическому смыслу урока (сосредоточения внимания учеников на тех изменениях, которые происходят с ними самими в течение урока), то субъектная позиция ученика на уроке вырастает до-соавторской. Самое главное преимущество использования указанных культур управления учителями в том, что воспитание на уроке перерастает в самовоспитание. Ученик становится не только человеком долга, чести и достоинства, добросовестным работником и ответственным исполнителем – все эти качества вполне могут быть присущи и зависимому, несвободному, социально неполноправному члену общества – но сверх этого ученик воспитанный в данных управленческих культурах путем самовоспитания приобретает способность проектирования собственного жизненного пути, получает самый важный атрибут свободного человека –

возможность ответственно распоряжаться своей жизнью, быть разумным хозяином своей судьбы, дела, дома, государства.

За что отвечает дидактическая структура и палитра методических приемов на уроке? Что происходит с личностью ученика оказавшегося под воздействием вариативных или однообразной дидактических структур, бедности или богатства применения методических приемов?

У ученика в зависимости от вариативности или однообразия дидактической структуры уроков формируется та или иная ментальность: репродуктивная, продуктивно-эвристическая, креативная.

Если урок всегда выстроен в одной и той же схеме: оргмомент, опрос, объяснение, упражнение, проверка усвоения, объявление оценок, домашнее задание, то - как бы не был интересен наш рассказ, как бы изощренно и глубоко не проверили бы мы усвоение пройденного материала, как бы полно, объективно беспристрастно и много не выставили бы мы оценок и сколь бы тщательно, усиленно и индивидуально не подобрали бы мы ученикам домашнее задание – массив таких уроков, несмотря на все их перечисленные достоинства обязательно сформирует лишь репродуктивную ментальность. Высшее проявление репродуктивной ментальности - это позиция эрудита-архивариуса, обладающего сведениями по множеству самых разных вопросов, эдакой ходячей энциклопедии, а повседневное проявление той же ментальности – это жизнь по заведенному порядку, в согласии со здравым смыслом, когда на все известные жизненные вопросы есть узаконенные общественным мнением стандартные ответы. На уровне быта обладать репродуктивной ментальностью – это следовать моде, пользоваться благами масс-культуры, отрабатывать стандартные поло-возрастные роли. В профессиональной сфере человек, обладающий репродуктивной ментальностью, как правило, не выходит за пределы так называемых массовых профессий. Вот каковы воспитательные последствия однообразия и стандартизации в построении и проведении уроков.

Если же структурно-сюжетное разнообразие уроков обеспечивает вариативность дидактической структуры уроков, которая работает на разные

формы и способы понимания информации и исполнения деятельности, если такие уроки учат:

- «проблематизировать» - «исследовать» действие, текст, то есть разделять их на произвольные части с помощью любых «команд» (для действия) постановки «вопросов», выделения «проблем»(для текста);

- «концептуализировать» - превращать действие, текст в ряд других с помощью выделения из действия путем «акцентирования» любых составляющих его операций с последующей сменой последовательности этих операций; выделения из текста любых составляющих его «тезисов», с последующим переструктурированием самого текста;

- «вариативизировать» - изменять характер действия по модальностям (вынужден, должен, необходимо, могу, хочу) и форму текста по видам высказывания («представлять» одну и ту же информацию, в виде либо инструкции, либо описания, либо вопрошания, либо предвидения, либо утверждения, либо доказательства, либо теоретического построения);

- «пересемантизировать» - одно- и (или) многократно придавать действию противоположный характер (собрать – разобрать, увеличить - уменьшить, украсить – исковеркать, починить – сломать и т. д.), что должно приводить к самостоятельному порождению новых операций; а также одно- и (или) многократно «переворачивать текст в антоним», что должно приводить к дроблению значений и появлению новых значений и смыслов, и в конечном счете к самостоятельному порождению новых авторских текстов;

- то этот путь гарантированно приведет к воспитанию эвристической (проблемно-поисковой) или креативной (проектно-продуктивной) ментальностей, которые позволяют человеку выступать в любых видах понимания текстов и осуществления деятельности либо комментатором-толкователем текста и рационализатором деятельности, либо исследователем, либо проектировщиком, либо «автором-художником» либо, наконец, «аутопоэтом» - со-автором собственной личности.

Вместе с тем, в зависимости от бедности или богатства применяемых на уроках методических приемов развивается та или иная степень подвижности интеллекта, вырабатывается здравый смысл, формальная логика, иные более сложные формы «логик», наконец, возможность видеть эмоциональное состояние и мыслительный аппарат у себя и других «как бы со стороны» и относиться, так или иначе, не только, и не столько к содержанию получаемой информации, сколько к самим условиям выработки этой информации. Ясно, что лишь на этом пути появляется возможность воспитывать взаимопонимание, взаимочувствование, воспитывать стремление услышать другого, понять и принять его мотивы, разобраться в себе, увидеть себя «другими глазами». Все это с одной стороны воспитывает совесть, а с другой - толерантность, которые ведь в сочетании друг с другом есть не что иное, как современное прочтение евангельской максимы: «Лицемер! Вынь прежде бревно из своего глаза и тогда увидишь, как вынуть сучек из глаза брата твоего» (Матф., 7, 5).

Что же происходит, когда мы «забываем» о воспитании на уроке, или – что, то же самое - когда мы представляем себе урок лишь как форму обучения? Тогда по настоящему существенными нам кажутся лишь две вещи: нужно, чтобы учитель был хорошим специалистом своего предмета, с одной стороны, а с другой - чтобы он был у детей «в авторитете», обладал достаточной личной силой и управленческими навыками для поддержания дисциплины и послушания. И в этом случае весь мощный образовательный, и в том числе воспитательный потенциал урока, заложенный Я. А. Коменским в эту универсальную форму педагогического общения и взаимодействия, в эту вариативную психодраму представляется избыточным. Нет необходимости в режиссуре стиля образовательного общения, не нужно выбирать тип и вид урока, ломать голову над разными вариантами дидактической структуры, продумывать рациональность применения методов, форм, средств и методических приемов, находить сюжет и проектировать сценарий: все это кажется ненужным и лишь мешающим якобы главному – успешному «перекладыванию» ЗУНов из рук учителя в руки учеников.

Но ЗУНЫ нужны лишь на вузовских экзаменах, они есть пища репетиторов. Достижение их необходимо, но совершенно недостаточно для хорошей школы, которая хочет не только натаскивать на поступление в ВУЗ, но и «сеять разумное, доброе, вечное», и, кстати, не только сеять, но и отвечать за полученный урожай...

§ 2. Современный урок на вершине его личностных возможностей.

Задача в том, чтобы в самом кратком, доступном и вместе с тем теоретически обоснованном виде представить, что такое современный урок на пределе его вариативного и личностного потенциала.

Не в том смысле, что он будет следовать всем извивам педагогической моды. И не в потому, что мы отождествляем слова «современный» и «эффективный», «качественный», «обучающий», «развивающий» и т. п. А в том и только в том смысле, что современный урок обязан соответствовать последним известным достижениям педагогической науки и практики. А эти последние достижения, до тех пор, *пока не сведены они в единую систему*, сводятся к двум содержательным сторонам: личностной ориентации и вариативности образования; - двум подходам к управлению качеством образования: со-бытийному и ресурсному; - и двум дидактическим технологиям: проектной и рефлексивной.

Следует убедиться в существовании системной, объективной и закономерной взаимосвязи между всеми указанными сторонами современного урока:

- лично ориентированным и вариативным образованием;
- ресурсным и со-бытийным подходами в управлении качеством образования;
- проектной технологией в проведении уроков и рефлексивной технологией оценки и самооценки результатов обучения, развития и воспитания на уроке.

Что такое в самом простом и, вместе с тем, самом главном выражении лично ориентированное образование?

Это, во-первых, образование, исходящее из знания учителем индивидуальных особенностей учащегося, характерных свойств его личности: его здоровья и физической конституции, его психологических черт, его интеллектуального уровня, его способностей, склонностей и интересов, его прошлой обученности, его энергетики. Такое образование требует от учителя выстраивания педагогической стратегии, ориентированной именно на знание личности ученика. При каждом образовательном взаимодействии с учеником учитель продумывает конкретную педагогическую партитуру, представляющую собой обоснованный этим знанием отбор: содержания, форм, методов, средств, приемов педагогического воздействия. Причем такой отбор, который позволит ученику работать на пределе его сегодняшних сил, «в зоне его ближайшего развития», испытывая успех, усталость, удовлетворение и стремление к «новым победам».

Это, во-вторых, образование, раскрывающее самому ученику его собственные возможности, вовлекающее его в только что описанную лабораторию учителя по конструированию его индивидуального образовательного маршрута. Лично ориентированное образование означает для ученика освоение деятельностей, овладение культурным опытом человечества *в качестве средств построения своей собственной личности*. Ученик «образовывающийся» подобным образом выступает по отношению к самому себе как «соавтор» учителя, как полноценный субъект своего образования. От учителя же этот взгляд на образование требует использования предметных знаний и умений таким образом, чтобы они становились для личности ученика средством самопостроения. От учителя в, частности, требуется вовлекать учеников в процесс «сочинения» урока или экскурсии, или любого другого варианта педагогического общения, быть не столько источником информации и образцового выполнения операций,

сколько организатором образовательной деятельности. Ученики при этом учатся управлять образовательным процессом – от выработки и принятия целей урока – до самооценки полученного в соответствии с принятыми целями образовательного результата. Личностно ориентированное образование предполагает с самого начала единство образования и самообразования, и результат подобного «соавторства» учителя и ученика будет не чем иным, как формированием самим учеником собственной образовательной стратегии на всю жизнь, которая в свою очередь составит ядро его личностного жизненного проекта.

Что такое вариативное образование, опять же в самом простом и в самом главном выражении? Во-первых, вариативное образование субъективно – оно строится на базе «большой культуры» каждой личностью («образований» столько, сколько личностей). Во-вторых, образование по разному акцентируется, оно может быть и личностно- и предметно- и ценностно-, и этно-, и космо-ориентированным («образований» столько, сколько культурно значимых «ориентиров»). В-третьих, образовательные системы равноценны и равнозначны, если они полностью раскрывают свои потенции (коррекционно-реабилитационное, адаптивное, гимназическое, профильное, углубленное и т.п. образования не «хуже» и не «лучше», не «выше» и не «ниже» друг друга – они обеспечивают разное качество, или – чтобы полностью избежать двусмысленности – они представляют собой разные образования, каждое из которых может быть совершенным (наилучшим) в своем роде). В-четвертых, результатами образования выступают: личностная иерархия ценностей, способы понимания текстов и варианты осуществления деятельности, выработка индивидуального менталитета, достижение тех или иных профессиональных и общекультурных компетенций, набор поведенческих стереотипов, и т. д., и т. п. Поэтому результаты образования неоднозначны, разнообразны, иногда совершенно неожиданны и часто несопоставимы.

Как связаны между собой личностная ориентация и вариативность образования? Они связаны структурно и содержательно. Структурная связь в том, что личностная ориентация образования невозможна без таких свойств вариативного образования, как:

- субъективность (данное образование есть внутреннее свойство именно этой образованной личности);
- разнообразие культурных акцентов («акцентов» в образовании личности столько, сколько эта личность различает «культурных ориентиров»);
- множественность и нерядоположенность результатов (каждая образованная личность обладает как своими неотъемлемыми свойствами разными культурными компетентностями – вариативными результатами образования).

Содержательная связь между личностной ориентацией и вариативностью образования в том, что личность ученика формируется в среде, обладающей свойствами, побуждающими этого ученика «образовываться» в зоне его ближайшего развития, с усилием и с успехом. Многообразие содержания образования в этих различных педагогических средах (адаптивной, профильной, коррекционной и т. п.) и позволяет личности совершать осознанный маневр на собственном образовательном маршруте. Другая сторона содержательной связи между личностной ориентацией образования и его вариативностью в том, что достижение учеником образовательного результата представляет собой принципиально открытый и вероятностный процесс. Не только в смысле «достижения» или «не достижения» целей, запланированных учителем, но и в смысле множественности «путей к истине», «сценариев» овладения учеником теми или иными знаниями, умениями. Важно понять, что ценность сочетания вариативности и личностной ориентации образования как раз в разнообразии способов рождения самой истины, самого знания в голове ученика, в

множестве моделей овладения им теми или иными операциями, действиями и деятельностями как своими!

Что такое ресурсный подход в образовании?

Сфера образования может стать ресурсом развития личности, лишь в том случае, если образовательные действия станут инициативными и превосходящими по потенциалу, побуждающими к развитию самое эту личность. На первый взгляд сфера образования самым ходом вещей оказывается в данной ресурсной позиции, так как в готовом виде ни современного гражданского общества, ни эффективного правового демократического государства, ни даже свободной и ответственной личности в России пока нет, все они в определенной взаимозависимости находятся в стадии становления. Однако сфера образования на сегодняшний день «служит» этому становлению как правило не в качестве ресурса. Она – скорее выступает как некое собрание образцов, идеалов, норм, привнесенных извне, так сказать «из культуры», достаточно чуждых реальным людям и их действующим сообществам.

Вследствие такой позиции образования конкретная личность испытывает не столько «стремление к развитию», сколько вечное чувство неполноценности, ибо по сравнению с идеалами, нормами и образцами, предъявляемыми сферой образования она всегда оказывается в роли «недоразвитого» и «вечно неуспешного», «нерадивого учащегося».

Представляется, что именно данная нересурсная, просвещенческая, нормативно-предписывающая позиция образовательной сферы *в условиях свободы* непосредственно привела к резкому росту воинствующих антиинтеллигентских настроений в обществе, появлению и распространению обскурантистских и прямо мракобесных личностных мировоззрений, настороженному отношению государства к тому, что происходит в образовании, и в общем итоге, к «общему согласию» личностей, общества и государства на остаточное финансирование образования, неприятие любых

реформ в этой области, отнесение образования к «ведомству вспомоществования сирым и убогим».

Между тем, ресурсный подход в образовании, предусматривает, в качестве главных ценностей:

- *свободу ученика в образовании* то есть его инициативность, самостоятельность и активность;
- поддерживающую, со-авторскую, со-переживающую, со-путствующую (фасилитаторскую) позицию учителя.

Ибо только такая позиция учителя и всей образовательной среды поддерживает в ученике *его волю, стремление к учению, в чем собственно и выражается свобода ученика в образовании*. Потому, что лишь *свободная воля* к образованию может мобилизовать личностные ресурсы самого ученика, побудить его к солидарному труду вместе с товарищами, с учителем, чтобы задействовать в своих познавательных интересах их личностные ресурсы, а через учителя и мощные ресурсы, спрятанные в разнообразных текстах культуры.

Чтобы окончательно прочувствовать всю противоположность ресурсного и авторитарного, предписывающего, просвещенческого подходов в образовании, рассмотрим в этих «взаимоперпендикулярных» логиках такие простые вопросы как: кто есть ученик? и кто есть учитель?

Кто есть ученик? С точки зрения педагога, работающего в логике авторитарного, предписывающего, просвещенческого подхода ученик не что иное, как «оболочка, носитель учебных и социальных нормативов», так сказать, знаний, умений и навыков. В этом случае «идеальный ученик» должен быть старательным, прилежным, способным, аккуратным, исполнительным, смирным, и – главное – послушным.

С точки зрения педагога, работающего в логике ресурсного подхода ученик - «растущий побег», саморазвивающийся самостроитель, так сказать, «автопоэт». В этом случае «идеальный ученик» должен расти активным, смелым, быстрым, энергичным, творческим, раскованным и – главное – свободным.

Кто есть учитель? В логике авторитарного, предписывающего, просвещенческого подхода он - гончар-горшечник или – скульптор-литейщик – или столяр-резчик, в общем, мастер, сноровисто работающий из разного сырого детского материала изделия от высшего до последнего сорта в соответствии с утвержденной номенклатурой.

Такой учитель-мастер конечно должен знать свой предмет и общепринятые нормы поведения, чтобы под эти образцы тщательно подгонять разнообразный и бессистемный детский материал. Он должен быть хорошо знаком с нормативно-стандартной детской психологией и медициной, чтобы уметь учитывать в своей работе свойства «исходного ученического сырья», его «сопромат». Ему необходимо прекрасно владеть общей традиционно-авторитарной дидактикой, предметной методикой, педагогическими воспитательными технологиями – основами успешности «педагогического ремесла». Наконец, ему должны быть присущи добросовестность и справедливость, потому, что именно он и является единственным приемщиком-оценщиком своего собственного «продукта».

Напротив, учитель, работающий в логике ресурсного подхода – это скорее, садовник, выращивающий из малоизвестных семян, черенков, рассады «культурные» и, хоть отчасти «полезные» растения. Тогда ему, прежде всего, понадобятся такие черты педагогического искусства, как интуиция, терпение, предвидение, и обязательно – любовь, потому, что живое без любви не может...

А как же знание предмета и «педагогики»? Представим себе растущего ребенка. Бог даровал ему уникальную природу, и наш учитель-садовник, должен вырастить его «добрым и культурным» в соответствии с этим даром. Какие дидактика, методики и технологии нужны такому учителю – конечно многовариантные, модульные, авторские, позволяющие проектировать и «разыгрывать» разные сценарии педагогических со-бытий, в согласии с личностными особенностями каждого их участника. И знание предмета у такого учителя особое. Ему важно не просто знать и уметь составить, например, сравнительную таблицу признаков чего-либо и доходчиво передать это свое

знание и умение ученику, ему важно знать и уметь использовать данный учебный прием для развития конкретных свойств личности этого ученика, причем в нужное именно для этого ученика время, и в уместных именно для него обстоятельствах.

Что такое со-бытийный подход в образовании?

Он также, как и ресурсный противостоит традиционному авторитарному, предписывающему, просвещенческому подходу, который именно в контексте противоположности со-бытийному часто именуют «мероприятийным». В самом общем виде со-бытийный подход есть конкретизация применительно к обучению, воспитанию и развитию теории Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева о деятельных основаниях человеческой психики. В этом смысле со-бытийный и деятельностный подходы к образованию – синонимы.

Со-бытийный подход требует относиться к любому образовательному явлению как к строительному материалу личности ученика – будь-то заучивание текстов, будь-то упражнение-тренинг скорописи, будь-то обсуждение актуального политического события или исторической альтернативы. В каждом из вновь освоенных действий должен быть учителем подготовлен для ученика личностный смысл, это действие должно представлять перед учеником как значимое и ценностно нагруженное «деяние», достойное отдельной строчки в его собственной «повести о жизни». Лишь приняв «со-бытийный» подход, мы, наконец, перестанем делить единое образование личности на «как бы» автономные обучение, воспитание и развитие.

С позиций со-бытийного подхода образование, во-первых, создает специфически человеческое поведение, оно делает человека не столько «вместилищем», «микрокосмосом» культуры, сколько ее «соавтором» и, тем самым, формирует «тело» самой культуры; во-вторых, образование требует равноправного со-участия «обучающего» и «учащегося», оно всегда диалогично, и его содержание, есть не что иное, как диалог учителя и ученика в поле культуры, которая сама создана диалогом всех учителей и учеников предшествующих веков;

наконец, в-третьих, образование всегда сотрудничество обучающего и обучаемого, их совместное проживание образовательных со-бытий.

Главный постулат со-бытийного подхода о деятельностном характере образования разрушает авторитарно-просвещенческие и традиционные для отечественных педагогов-практиков воззрения на природу самого передающегося от учителя к ученику знания. Ведь чем в «мероприятийном» взгляде на урок представляется школьное знание? Оно считается суммой истин, «объективных», не зависящих от воспринимающего субъекта, добытых тщательным, «правильным», в соответствии с требованиями точной науки, способом. Найденная истина (при соблюдении данных условий) будет всегда верной, ее можно углублять, расширять, но нельзя отменить. Школа же должна обеспечивать передачу суммы этих истин (совокупности знаний) подрастающему поколению.

Со-бытийный подход своим признанием деятельностной природы образования заставляет коренным образом переосмыслить эти представления об «объективном, внеличностном» характере знания, казавшиеся еще вчера очевидными любому школьному работнику. Действительно, коль природа образования деятельна, то знание возникает в деятельности каждый раз «здесь и теперь», ученик приобретает активность и свободу (это же, кстати, в еще большей степени касается и учителя), оба они становятся субъектами мотивации, целеполагания и целеосуществления. Ученик и учитель по отношению к такому знанию сотрудничают и соавторы. Самым существенным образом меняются отношения учителя и ученика, они становятся диалоговыми, взаимоопределяющими. Школьное знание отныне не «объективно», не «нормативно», не «внеличностно», оно должно стать «внутренним», превратится в конструктивный материал и структурный элемент самоорганизующейся личности, стать двигателем ее развития.

Из сказанного совершенно ясно, что урок с точки зрения со-бытийного подхода, есть отнюдь не «организационное мероприятие» по переносу из учебника и головы учителя в голову ученика нормативных текстов и

действий (объективных и нормативных знаний, умений и навыков), а педагогическое со-бытие, реально проживаемое совместно учеником и учителем, в ходе которого их личности изменяются («образовываются», приобретают новые внутренние качества). Это изменение выражается в том, что они самостоятельно в диалоге и совместной работе вырабатывают новое личностно ценное, личностно присвоенное и оттого личностно особенное, «сокровенное» знание²⁸, осваивают новые операции и действия, также имеющие личностный смысл успеха и преодоления. Все это в целом и означает не что иное, как приобретение образовательного опыта, содержащего в себе в «сжатом» и «высокоэнергетическом» виде опыт реальных жизней многих поколений.

Чтобы в свою очередь прочувствовать теперь и всю противоположность со-бытийного и авторитарного-просвещенческого, «мероприятийного» подходов в образовании, рассмотрим в этих «взаимоперпендикулярных» логиках такие вопросы, как: что есть школа? и что есть учебный предмет?

Что есть школа, или любая целостная образовательная среда? В логике авторитарно-просвещенческого, «мероприятийного» подхода, школа – это фабрика для производства «людей с заданными свойствами», и, поскольку, с этой же точки зрения, люди должны руководствоваться в своей жизни разумными целями, школа, прежде всего, это фабрика по производству «аппаратов для правильного мышления».

Тогда школе должна быть присуща фабричная структура управления. Вот административное совещание во главе с директором. Оно выполняет на фабрике-школе функции отдела маркетинга (по-советски – планового отдела). Оно получает государственно-социальный заказ в виде стандартов, программ, требований, приказов, инструкций и распоряжений и переадресует его педагогическим работникам и учащимся. А вот завучи, заведующие кафедрами,

²⁸ «Двумя рожденное Слово и есть подлинное знание» - дословный перевод с древнегреческого крылатого выражения «в споре рождается истина»

психологи – методическая служба школы. Она играет в школе-фабрике роль конструкторского бюро. Строго в рамках полученных программ, учебников, распоряжений и инструкций разрабатывает «технологическую цепочку», где из «пустой оболочки» первоклассника изготавливается «готовый продукт» – одиннадцатиклассник, оснащенный всеми перечисленными в госзаказе знаниями, умениями и навыками. Далее направления, профили, кафедры, экспериментальные площадки, отделения и т. п. – все они в школе-фабрике соответствуют специализированным цехам, где с учетом качеств «исходного сырья», поточно-конвейерным способом производится тот или иной «аппарат»: математический, гуманитарный, естественно-научный и т. п. Ну и, наконец, классы. Что это, как не производственные бригады?!

Какие же качества персонала нужны школе-фабрике? – Исполнительность, аккуратность, технологическая дисциплина, выносливость, здоровье и физическая сила, точность, квалификация в строгом соответствии со штатным расписанием и квалификационным разрядом, исполнение требований техники безопасности...

В логике со-бытийного подхода школа – это скорее «заповедник», «заказник», «природный парк» для выращивания целостных специально очищенных человеческих экосистем. И структура ее, поэтому должна состоять из «опытных участков», «индивидуальных хозяйств», «садоводческих бригад», «мастерских-лабораторий» и прочих «малых форм». Здесь велика роль «учительских команд», которые сообща работают на одном «опытном участке», здесь большое значение приобретает отдельный «учитель-садовник», возделывающий свой «садик» от начала до конца, здесь педагог воздействует на всю семью и ближайшее социальное окружение ученика, здесь особенно велика роль врача и психолога. Отношения между работниками в такой школе напоминают скорее сообщество ученых в закрытом НИИ, они строятся на так называемой «сознательной» дисциплине, то есть на добровольном исполнении взятых на себя обязательств, которые вырабатываются сообща. Отсюда и качества персонала в школе «проживающей со-бытия»: высокий творческий потенциал, активность, оптимизм, инициатива, бодрость, доброта, сила, здоровье, чуткость,

такт, интуиция, и красота души – все то, что по научному называется креативность, толерантность и эмпатия.

Что есть учебный предмет? С точки зрения педагога, работающего в логике авторитарно-просвещенческого, «мероприятийного» подхода, это основа одной из важных наук, великое достижение человечества, без овладения которым нельзя говорить об интеллигентности и общей культуре, это путь к благополучию и успеху в жизни, наконец, это мое (учителя) любимое дело и одна из высших моих (учителя) ценностей, потому и для каждого ученика данный учебный предмет должен стать любимым делом и одним из высочайших приоритетов. («Математику затем учить уж следует, что она ум в порядок приводит», «Во дни тягостных раздумий, ты один мне поддержка и опора, о великий и могучий, правдивый и свободный русский язык», «История, есть мудрость древних, свет истины, утешение в несчастиях, наставница жизни!») и т. д. и т. п. по каждому пункту школьного учебного плана)

При таком подходе к учебному предмету естественным становится одномерное деление программ, учебников, учеников и учителей по уровням относительно объема и сложности содержания предмета от наивысшего гимназического до низшего коррекционного.

Противоположный – со-бытийный подход позволяет увидеть в учебном предмете лишь (унижение паче гордости) материал для проектирования педагогических со-бытий, «доза» которого зависит от сегодняшнего состояния личностей ученика и учителя, проживающих эти со-бытия.

В логике со-бытийного подхода придется рассматривать школьный предмет с разных точек зрения и с разных ракурсов: как текст, на котором отрабатываются разные уровни и способы понимания и коммуникации, как культурный опыт, в котором осваиваются разные деятельности, как моделирование разных взглядов на мир и человека, как разные формы мышления, языки и образы жизни. Учителю надо в этом случае уметь «поворачивать» предмет к ученику в разное время и разных обстоятельствах разными гранями, а психологам и медикам – уметь «выписывать» именно ту

«дозу» предмета, в той или иной его форме, которая полезна данному ученику именно сейчас!

При этом надо ясно понимать, что перед практиками образования сегодня стоит задача постоянно совмещать эти четыре подхода (ресурсный и авторитарно-предписывающий, со-бытийный и «мероприятийный») при том, что они, в рамках классно-урочной системы действительно противоположны, но ни один из них в чистом виде не встречается. Ученик всегда и «оболочка нормативов», и «растущий побег», учитель всегда и «мастер-резчик», и «садовник», школа всегда и «фабрика» и «парк», предмет всегда и «цель» и «средство». Но поставленная выше задача поиска личностных и вариативных возможностей классно-урочной системы требует от нас акцентировать именно ресурсный и со-бытийный подходы, так как противоположные – авторитарно-предписывающий и «мероприятийный» слишком уж распространились и сделались настолько привычными, что их очевидное преобладание во-первых, многими работниками вообще не замечается, а во-вторых, это преобладание нарушает самую суть современного образования – его личностную ориентацию.

Как связаны между собой личностная ориентация и вариативность образования с одной стороны, ресурсный и со-бытийный подходы в управлении качеством образования – с другой стороны? Они связаны технологически: через подготовку уроков и других педагогических со-бытий методом проектирования, а не привычного нам прямого директивного планирования, и рефлексивную технологию оценки и самооценки результатов обучения, развития и воспитания на уроке.

Проектирование педагогических со-бытий, в частности, уроков, как и всякое гуманитарное проектирование позволяет обеспечить только наиболее вероятное достижение целей (которых кстати несколько, а не одна) совместными усилиями всех его участников с помощью разных ресурсов (интеллектуальных, материальных, коммуникативных, технологических и т. п.). Особенность проекта по сравнению с планом в том, что его результаты

вероятностны не только в смысле достижения – недостижения, но и в смысле изменения по сравнению с первоначальным замыслом в зависимости от того или иного сценария (оптимистического, оптимального, пессимистического) его развертывания. А тот или иной сценарий возникает и реализуется как совместное творчество всех участников проекта – и учеников и учителя, которое основано не только на рациональном расчете, но и на инсайте, озарении, которые наверняка точно спрогнозировать, спланировать, организовать невозможно. Проект урока предполагает сосредоточение всех возможных ресурсов развития личности «здесь и теперь», то есть создание интеллектуальных, мотивационных и других условий для педагогического со-бытия, в результате проживания которого личности участвующие в нем изменятся.

В свою очередь успешное проектирование и реализация проекта педагогического со-бытия обязательно сопровождается рефлексией и учителя, и учеников. В самом проекте урока обязательно закладывается механизм осуществления рефлексии. Достаточно вспомнить, что проект урока начинается с выстраивания целей учителем, и это выстраивание обязательно в ходе урока подхватывается, корректируется и развивается учениками. В ходе урока учитель подчеркивает каждый «момент выбора» и прорабатывает с учениками основания, по каким принимается тот или иной вариант сценария, predetermined данным выбором. В течение урока неоднократно учитель с помощью организации оценочной деятельности побуждает учеников «смотреть со стороны» на процесс и результат своей работы. В конце урока достигается вершина рефлексии: соотносятся цели и полученный результат, ученики и учитель «схватывают²⁹» прожитый образовательный опыт, присваивают «как свои» выработанные новые операции, действия, смыслы.

²⁹ Concepto (лат.) – схватывать, отсюда «концепция», как целостное видение, «концептуализация» как организация мыслительной деятельности по усматриванию целостности, обобщению, извлечению смысла.

§ 3. «Проект» педагога личностного образования.

В основание проекта следует положить принцип дополнительности, а не традиционный для логики рационализма принцип исключенного третьего. Принцип дополнительности применительно к нашей проблематике гласит, что интеллект, разум, логика не сверхценность, тотально подчиняющая и контролирующая все остальные, но лишь одна из многих высоких ценностей - «инструментов в ансамбле» жизне- и мыследеятельности учителя. Применение принципа дополнительности, как существенного признака вариативного мышления приводит к весьма неожиданным следствиям:

- любой учебный текст становится высокоценным, ибо варианты его прочтения многозначны, а ошибки при понимании оказываются предпосылками творческого развития учеников;

- любой учебный диалог, должным образом срежиссированный содержит в себе возможность крайне важных истин, и в принципе состоит из бесконечного числа познавательных и культурных событий,

- наконец, лишь деятельная профессионально-педагогическая любовь учителя к ученикам способна «оживить» рациональное познание, преобразовать его из аналитического, статического, холодно-объективного в проектно-созидательное личностно-ценное состояние.

3.1. Многозначное прочтение учебных текстов учениками. Ошибка – путь к творчеству.

Развернем это положение. Как будет выглядеть принцип дополнительности применительно к умению героя нашего проекта - «учителя-интеллектуала» выделять главное, структурировать мысли, быстро схватывать главное в процессе слушания? Прежде всего, придется отказаться от очевидного для традиционной логики постулата, что главная мысль в данном фрагменте текста – «объективно одна», она может быть «единственно правильным образом выделена», а текст, таким образом, имеет одно и только одно верное прочтение. Надо будет

согласиться, что «главной» может стать любая мысль, любая фраза, любое утверждение данного текста. В зависимости от признания той или иной мысли, фразы, утверждения – основной или главной в данном тексте, сам этот текст будет читаться (пониматься, интерпретироваться) вариативно! Придется считать *любое прочтение текста возможным*, а это, в свою очередь, значит, что особой ценностью становится *ошибка* при понимании традиционного текста. Ошибающийся ученик окажется для нашего проекта нового учителя-интеллектуала высокоценным. Ведь в логике вариативности важно не столько «отгадать единственную истину», сколько выстроить поле возможных истин, увидеть средства построения этих истин!

Приведем простой пример вариативной интерпретации текста на материале истории древности:

В учебнике написано: Римское государство стало могущественным и обширным, благодаря: развитому сельскому хозяйству, широкому использованию труда рабов, многочисленной, хорошо вооруженной и обученной армии, здоровым, трудолюбивым и многодетным гражданам, принимающим непосредственное участие в управлении государством, высокоорганизованной городской жизни, развитым ремеслам, торговле, транспорту и денежному обращению, отточенным правовым нормам и соблюдению законов, высокой морали народа и социальному миру между аристократией и простолюдинами.

В советской школе, с ее ориентацией на исторический детерминизм, классовую борьбу и примат экономики единственно правильным ответом на вопрос о причинах могущества Рима было выделение в качестве главных утверждений благоприятного географического положения, высокоразвитого хозяйства и рабского труда, все остальные черты, если и указывались, то, как производные от основных.

В российской дореволюционной и современной западной классической школе, с их опорой на примат духовного начала и культурно-исторический подход, правильным ответом на тот же вопрос оказывается выделение в качестве главных утверждений высокой морали и «величия римского народа», отточенных

правовых норм и соблюдения гражданами законов, непосредственного участия нравственных и законопослушных граждан в управлении государством. Остальные черты обязательно указывались, но также, как производные от основных.

Для педагога, работающего в логике личностного образования, проект деятельности которого мы создаем, *любой* вариант выделения учеником главных и производных позиций в рамках указанного вопроса будет ценен. Более того, ценным будет и преобразование учениками самого вопроса, в том числе уточнение понимания слов «могущество», «величие», «государство» и т. п. а иногда и отказ от традиционной трактовки самих слов и словосочетаний, встречающихся в представленном тексте.

Что же получится в результате? Несколько десятков рассказов-вариаций (по числу участников-учеников) о смысле исторического пути Рима, составленных из базового стандартного текста учебника самими учениками, в процессе такого составления обучающимся диалог и созданию смыслов. Задача учителя – поддерживать и учить разворачивать любой ход, как самый простой, так и самый сложный, как самый очевидный, так и самый «безумный». У нашего проекта деятельности учителя появилась первая устойчивая роль-функция – учитель выступает здесь как *мастер языковых игр, конструктор текстов*.

Сразу же окажется, что в процессе составления собственных рассказов ученики *неминуемо* будут действовать в рамках основных нарративных (повествовательных) жанров: они сделают либо сюжетный рассказ, либо притчу-басню, либо сказку-легенду, либо «похвальное слово», либо «слово-поношение», либо сатиру-анекдот, либо эссе, либо лирическую зарисовку, но скорее всего – нечто состоящее из элементов разных текстовых жанров. Задача учителя в данном случае будет состоять в упорядочивании детского творчества – обучении учеников на их собственном авторском материале признакам тех или иных известных жанров и побуждению создавать и осваивать новые. У нашего проекта деятельности учителя появилась вторая устойчивая роль-функция – учитель

выступает здесь как *стилист, хранитель культурных образцов текстовых жанров.*

Вместе с тем, какая-то часть свободных ученических рассказов «про величие и падение Рима» обязательно окажется когнитивно неприемлема (Цезарь не мог отдать приказ нанести ракетно-бомбовый удар по г. Бибракту), эстетически неприемлема (в авторском рассказе не должно быть просторечных и нецензурных выражений), этически неприемлема (смысл рассказа, его «мораль» не может прославлять насилие, убийства, пытки, геноцид и т. п.). Стало быть, учитель в нашем проекте обязан нести еще одну важнейшую роль-функцию: быть *безусловным авторитетом, ограничивающим «свободную игру детских творческих и интеллектуальных сил» морально-этическими и эстетическими рамками.*

Уместно спросить: относиться ли все сказанное лишь к гуманитарной сфере, или может быть распространено на учителей точных и естественных наук?

Представим себе обычную работу с математической или естественно-научной задачей. В процессе ее решения, по существу, происходит то же самое, что и в рассмотренном выше случае. Условие задачи преобразуется в ряд соподчиненных (самого главного, главного, перво-, второ- и т.д.степенных) вопросов, последовательные ответы на которые, в конечном счете и дают общее решение задачи. Почти всегда, условие школьной задачи составлено так, что возможная последовательность вопросов одна и только одна. Если же мы начнем вариативно изменять эту последовательность, то выйдем в пространство конструирования новых условий задач, составленных из тех же элементов, что и исходная.

Рассмотрим случай, когда дан пример: $5a + 4(ab - 12kt)(3b + 7t): 35bt =$ где: $a=7,5$; $b=12$; $k= -2,3$; $t=7$.

При решении этого примера акценты уже расставлены: сначала выполняются действия в скобках, затем умножение и деление, затем сложение – вычитание. Вариативный подход, где должна быть установлена другая

последовательность действий потребует и другой записи – смены скобок, знаков и т. п. Если же данный пример окажется условием какой либо задачи имеющей арифметический или, допустим, физический смысл - тогда можно будет расширить рамки вариативности – менять уже не только математические знаки, но и текстовые условия. Соответственно учитель здесь также выступит в найденных нами трех ролях-функциях: и как мастер языковых игр – конструктор текстов, предоставляя ученикам самостоятельно строить вариации исходного математического выражения; и как стилист, хранитель образцов математических и естественно-научных текстов, помогающий юным импровизаторам определять математический жанр сконструированного выражения: арифметический или алгебраический, многочлен или уравнение, задача того или иного типа; и как авторитет, не позволяющий ученикам переходить когнитивные, морально-этические и эстетические границы в создаваемых ими текстах (самый простой пример нарушения всех трех границ: «и вышло у него в ответе – два землекопа и две трети»).

3.2. Диалог как пространство, порождающее смыслы. Множественность истин.

Пойдем дальше. Как будет выглядеть принцип вариативности или непредсказуемости в таких важнейших интеллектуальных действиях, как способность в диалоге находить истину, в споре не терять основную нить, умение точно выражать свои мысли? Как вообще возможны эти свойства в условиях нетоталитарного, вариативного, свободного и творческого мышления, стало быть, такого мышления, где результат заранее принципиально неизвестен, где творчество, и его основа – свобода существуют органично, естественно, без напряжения и борьбы.

Вообще-то представить себе вариативное мышление очень трудно. По крайней мере, наше «однозначное» мышление сформировано всем нововременным кругом чтения именно как осозанный, жесткий отказ от всех «неправильных» форм, как принятие одной логики, одной истины,

одного пути к ней. Вспомним, что классическое гегелевское, а затем и марксово утверждение о свободе как о познанной необходимости соответствует признанию объективного существования истины и ее (истины) единственности (отметим попутно, что признание тождества свободы и необходимости и есть самый чистый и беспримесный тоталитаризм, мощный и непреодолимый, потому что «рационально обоснованный»). Действительно, если истина существует объективно (независимо от познающего субъекта), и она единственна по каждому классу исследуемых задач, то свободы быть не может. Точнее, свобода выбора, а значит и творчества (что в норме и понимается как собственно свобода), не может с точки зрения строгих рационалистов, признающих единственность и объективность истины осуществиться иначе, как путем лжи (уклонения от истины или выбора не-истины). Значит в акте свободы по Гегелю и Марксу должен быть устранен выбор, а свобода предстает как объективная необходимость, осознанная в результате недостижимого в принципе овладения объективной истиной. Такая свобода практически невозможна, ее стяжание есть подвиг духа, а достигнутая она оборачивается своей противоположностью – суровой и непреклонной необходимостью уже по ту сторону жизни!

Вариативное, «неоднозначное», нетоталитарное мышление снимает со свободы ее трагическую маску, признанием множественности истин по каждому классу задач, с одной стороны, и признанием *соучастия в истине каждого познающего субъекта (учителя и ученика)* – с другой! Это значит, прежде всего, что вариативное мышление природосообразно и должно легко усваиваться детьми, а во вторых – это значит, что вариативное мышление принципиально может жить *только в диалоге*, наконец, это значит, что *путь к истинам также ценен, как и сами истины*.

Все эти утверждения поразительно укладываются в рамки педагогического мировоззрения известного на Западе и в дореволюционной России под именем свободной педагогики уже более ста лет, сегодня

именуемой в нашем педагогическом сообществе «педагогикой сотрудничества». Педагогика сотрудничества представляет собой принципиально диалогичное образование, результатом которого становятся коммуникабельность, чуткость, отзывчивость, толерантность, «договорная культура», демократические ценности. Педагогика сотрудничества или по другой терминологии «педагогика поддержки» предполагает равноправие участников педагогического общения - учителя и ученика, что и делает возможным образовательный диалог, в котором учитель-воспитатель и воспитанник-ученик постоянно меняются местами: ученик учит, учитель учится и наоборот. Ученик учится "наукам", учитель учится "постигать ученика", от обоих требуется эмпатия, толерантность.

Ланкастерская школа, педагогика Штайнера, Монтессори, Дальтон-план, коммунарская методика, педагогические классы 80х гг., школа В. А. Караковского, «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, "адаптивная модель" школы Е. А. Ямбурга, деятельность «Эврики» на протяжении последних пятнадцати лет и т. п. - вот далеко не полный список практически реализованных тех или иных сторон педагогики сотрудничества или педагогики поддержки. И только одна - но главная - вершина остается пока непокоренной – *диалоговое обучение*. Ибо во всех (или почти во всех) проявлениях педагогики сотрудничества ученик признается равным учителю, кроме одного – знания о себе самом, о своем будущем. Учительская монополия на истину сохраняется в целеполагании, в знании планируемых результатов образования «в ученике», употребляется даже термин такой – «модель ученика, выпускника» И, тем самым педагогика сотрудничества пока что оказывается педагогикой манипуляции. Ибо подлинный диалог подменяется более или менее искусно «сократическим диалогом», суть которого состоит в побуждении учеников отвечать на вопросы учителя с последующим выбором ответов, предлагаемым учителем же. Текст представляется в виде вопросно-ответных пар, причем сами эти вопросы с вариантами ответов, последовательность их и итоговый ответ - в голове

учителя. Это замаскированный монолог учителя, внешне представленный как диалог, в ходе которого будто бы ученики сами обнаруживают истину.

Рассмотрим пример такого «диалога», составленного Платоном, учеником основоположника этого метода, Сократа:

***Сократ.**-Скажи мне, прежде всего, может ли человек взрослый, оставивший в прошлом детские забавы и юношеские вольности заниматься каким либо делом не имея представления о том, зачем он этим делом занимается?*

***Архегет.** -Очевидно, не может, Сократ!*

***Сократ.**- А еще скажи мне, Архегет, может ли обучением юношества заниматься юноша или ребенок?*

***Архегет.** -Конечно нет!*

***Сократ** - Значит ли это, Архегет, что обучением юношества должны заниматься люди взрослые, серьезные, знающие к тому же для чего послужит это обучение и каждому юноше и всему нашему полису (городу-государству-обществу - для грека это синонимы -прим. переводчика)*

***Архегет** Да, это ясно.*

Здесь истину ищет вроде бы самостоятельно ученик, учитель лишь задает «наводящие вопросы». Однако и сама истина (причем «безапелляционная, «ясная») учителю уже известна, и путь к ней им продуман и обозначен специально подобранными вопросами-ловушками. Ученик «загоняется» в единственную, «тоталитарную» истину, единственным, «тоталитарным» путем, а свобода ученика, его поиск, диалог с учителем не более чем искусная иллюзия, методический прием, чтобы избежать назидательности, и тем вернее добиться усвоения «верного знания».

Между тем подлинный образовательный диалог, в главном, нечто совершенно иное. Его результаты в принципе неизвестны никому, и если диалог длить, то результатов окажется достаточно много. Диалог в текстовом мире есть аналог «порядка» И. Пригожина в физическом мире – задаются лишь начальные условия, а что возникнет из хаоса в результате

«упорядочивания» не знает никто, даже Бог. И если мы говорим о множественности истин по каждому «вопросу», то имеются в виду как раз заранее неизвестные результаты диалога или точнее полилога, те смыслы, которые «непредсказуемо» возникнут, коль скоро диалог (полилог) начат и движется в заданном направлении.

Суть диалога в том, что учитель спрашивает ученика, а затем ученик спрашивает учителя и так раз за разом, диалог становится полилогом в том случае, если распространяется не на двух участников, а на большее их число. И диалог и полилог позволяют прямо на уроке порождать новые смыслы, которые после проведения процедуры верификации (когнитивной, стилевой, морально-этической и эстетической – см. выше) оказываются множественными истинами, *никому (в том числе учителю) заранее не известными.*

Вот достаточно простой пример диалога – полилога, происшедшего на уроке истории в 9 классе одной из московских гимназий

Учитель - Как Вы думаете, был ли Наполеон деспотом?

Ученик - Да, конечно! Но можно ли сказать, что он был гениальным деспотом?

Учитель - Это вопрос - может ли деспот быть гениальным. Попробуем разобраться. В чем, по Вашему, суть деспотизма?

Ученик - В утверждении превосходства своей личности над другими, мне кажется. А Вы что могли бы сказать о сути деспотизма?

Учитель - Я бы согласился с Вашим определением, если бы речь шла о семье или малой группе. Однако мы-то говорим о государственном деспотизме... А определение деспотизма как государственной формы правления дали еще древние: это государство, где свободен только властитель, а все подданные его рабы! Там нет закона, а есть произвол владыки. Как Вы думаете, в связи с этим, может ли рабовладелец, правитель без закона и права быть гением?

Другой ученик - Думаю, да. Октавиан Август, например!

Первый ученик - *Но разве Наполеон не создал всем известную блестящую систему права, которой до сих пор восхищаются историки? Разве его государство не образец торжества права?*

Другой ученик – На бумаге, конечно. А лишь только право мешало каким-то его желаниям, или целесообразности, как он его понимал – тут же выступал на первое место самый дикий произвол – вспомни, хотя бы дело герцога Энгиенского...

Учитель – Мне кажется примерами можно долго играть «играть в пинг-понг» и все равно останется неясность или неоднозначность: ведь вся Европа стала жить по его Кодексу, и продолжала жить, и сейчас живет. А где автор, со всем его «гениальным деспотизмом»? И т. д.

В этом примере совершенно ясно видна такая особенность вариативного мышления, как порождение в диа-и полилоге множественности истин по каждому классу решаемых задач, или – что, то же самое – невозможности безапелляционного высказывания. Вот это последнее свойство – невозможность безапелляционного высказывания и делает вариативное мышление, и диалог как его адекватную форму надежной гарантией от тоталитаризма в образовании, а значит и в культуре.

Теперь можно сказать о тех чертах деятельности «нового» учителя, которые обнаружены нами в ходе второго шага проектирования. Во-первых, наш учитель по мировоззрению должен быть сторонником педагогики сотрудничества или педагогики поддержки, а во – вторых, к его ранее выделенным трем главным ролям-функциям (мастер языковых игр, стилист, авторитетный эксперт) следует добавить еще две: функцию *организатора диалога, своего рода режиссера-постановщика своеобразной психо-педагогической драмы* (в эту функцию, входит распределение типичных позиций между участниками диа- или полилога, формулирование образа каждого участника, введение правил поведения участников и отслеживания их соблюдения). Кроме того, появляется еще одна совершенно новая роль-функция – *хранитель, протоколист-летописец* происходящего. Учитель *фиксирует* возникающие истины, придает им текстовую,

понятную для других форму, описывает пути и подходы к ним, отмечает оставленные (пропущенные) в ходе диалога варианты поиска, то есть обращает внимание на «точки бифуркации» по необходимости «пропущенные» в ходе данного диалога, оставляя возможность для участников вернуться к ним в свое время. Возникает таким образом жесткая необходимость в новой-старой деятельности – ведении педагогического дневника, а точнее *летописи педагогических событий*, ибо вариативный образовательный диа-полилог и есть не что иное, как подлинное обучающее педагогическое событие. Однако смысл этого педагогического дневника совершенно другой, чем ранее. Он теперь не столько заметки учителя для собственного размышления, сколько специальный текст для предъявления ученикам, этот дневник-летопись, скорее всего, призван играть роль вариативного учебника.

Так в нашем проекте возникло понимание необходимости *отказа от жесткого педагогического детерминизма «планируемых результатов-целей» в пользу вероятностного «веера возможностей».*

Это значит, что на место классических «единственно-правильных», «научных» учебных текстов (школьных предметов), которые учитель в нормативных формах должен «преподать», а ученик – усвоить, то есть запомнить в тех же нормативных формах и уметь воспроизводить в аналогичной и сходной ситуациях, приходит принципиально иная работа с текстами. Учитель при вариативном подходе учит, а ученик обучается:

- разным способам понимания одной и той же информации (от повторения до переосмысления);
- разным формам преобразования одного и того же текста (от описания до выстраивания концепции);
- разным способам «пре-творения текстов в жизнь», то есть осуществления, «материализации» смыслов, заложенных в тексте;
- наконец разным методам проектирования собственного развития, при опоре на разные формы рефлексии прожитого опыта, и знаниевого, и деятельностного.

В нашем проекте возникает еще одна новая – шестая роль-функция учителя - роль *«тренера самоделания»*, *«проводника учеников»* по путям самостоятельного творчества в культуре. И только все эти шесть ролей-функций учителя-интеллектуала в совокупности смогут породить столь желанное движение ученика – от «исполнителя» образцовых текстов – воспользуемся метафорой из области музыки – к «композитору» собственных.

3.3. Любовь учителя к ученикам – лекарство от «профессионального одиночества».

Для того, чтобы победить в себе традиционного «несчастливого, непонятого сноба», учителю надо развить в себе *седьмое и главное свойство – профессиональную педагогическую любовь к ученикам*. Потому, что лишь, будучи любящим и любимым, сможет учитель без вреда использовать такие необходимые для формирования рационального (хоть и вариативного) мышления черты, как парадоксальность, остротенность, образность, метафоричность суждений и владение всей смеховой палитрой (сатира, юмор, гротеск, ирония).

Выделим определенные психотехники «профессиональной любви учителя к ученикам», позволяющие придать указанным чертам рационального мышления не традиционные скептически-разрушительные, но продуктивно-творческие, проектно-созидательные характеристики.

Прежде всего, опишем «маску профессионально-педагогической любви». Учитель должен быть бодр, энергичен, немногословен, уверен в себе, говорить внятно, четко, и главное, обращаясь к конкретному человеку-ученику, а не вообще к классу, к стене или «в угол». Надо быть естественным в поведении, смотреть в глаза, ласково и твердо, слегка улыбаясь. Взгляд должен быть открытый и прямой, движения – свободными, голос – бархатным, приятным, «слегка волнующим».

Все это *гарантирует* доверие и симпатию учеников, радость от общения с таким учителем. На этом положительном психо-эмоциональном фоне парадокс будет воспринят с любопытством, а не с испугом, метафора – с желанием предложить свою, а не как «заумь» или «выпендрей», сатира и юмор – весело, а не издевательски. Что же касается иронии, то учитель может быть сколь угодно ироничен сам с собой, с учебным материалом, не несущим в себе высокие ценности, но категорически нельзя быть ироничным по отношению к ученикам. Они не простят именно коренного свойства иронии - чуждости и трезвости взгляда. Скорее простят несправедливость, гнев, тем более ошибку. Любой аффект простят, а иронию - нет. Ироничный с учениками педагог сполна выпьет чашу Чацкого.

Помимо внешнего, «знакового» поведения демонстрирующего педагогическую любовь, и безотказно работающего на коротких дистанциях общения, имеются сущностные характеристики, действие которых не ситуативно, а постоянно, и проявляется с течением времени. Это – ответственность за судьбу ученика, вера в него, любование и восхищение им, *таким, каков он есть*, постоянная надежда на его успехи, уважение и признание за учеником высокого социального статуса, соучастие в его жизни, как в светлых, так и в темных ее сторонах. Невозможность эгоизма и холодности, позиции стороннего наблюдателя, начальника или функционера. Другими словами – романтические, «высокие» и возвышающие ученика отношения. Именно романтический характер педагогического взаимодействия позволит в полной мере реализовать обучающий потенциал парадокса, образности, метафоричности и смеховой культуры. так как эти черты рационального мышления ближе всего к мышлению художественному, к литературе вообще и к романтической, юношеской литературе в частности.

Парадокс, образность, метафоричность соприродны романтизму с его склонностью видеть необычное – в обычном, чудесное – в повседневном, возвышенное – в будничном. Романтические отношения, связывающие «любящих» - учителя и учеников делают использование этих качеств

рационального мышления естественными, привычными и, тем самым, дают возможность ученикам овладеть ими.

Что касается смеховой культуры, то «высокие», романтические отношения служат лучшей защитой от вздорного, грубого «площадного», и, одновременно, от ехидного, унижительного, издевательского - то есть разрушительного смеха. А ведь именно подобный смех есть самый страшный враг педагогического общения.

Вот так, пользуясь самыми разными средствами, от художественных, до проектно-методологических, смогли мы составить некий абрис функций-ролей современного учителя, призванного в новых социокультурных обстоятельствах способствовать формированию рационального мышления в школе, где логика, разум, позитивная наука уже не сверхценности, тотально порождающие все остальные, но только одни из многих высоких ценностей образования.

В вариативной школе в соответствии с нашим проектом учитель должен стать мастером языковых игр, конструктором вариативных текстов, стилистом, хранителем культурных образцов текстовых жанров, морально-этических и эстетических границ дозволенного, организатором диалога, режиссером-постановщиком своеобразной психо-педагогической драмы образовательного общения, протоколистом-летописцем педагогических событий, «тренером самоделания» и «проводником» учеников по путям самостоятельного творчества в культуре. Именно такой учитель способен преподавать своим ученикам начала проектно-созидательного мышления, следовательно помочь им стать субъектами собственной биографии. Ибо «свободного судьба ведет, а несвободного – тащит»

Таким образом, эмпирически отечественная педагогика вышла на рубежи практического освоения вариативного и личностного образования в рамках, а в отдельных случаях – и за рамками классно-урочной системы. Однако все это весьма случайно и бессистемно. Впрочем, именно эти эмпирические поиски позволили ясно увидеть необходимость ответов на

серьезном теоретическом уровне на ряд вопросов. Из которых основные: что такое компетентности и каким образом их формирование воздействуют на образованность личности, что такое образовательное событие, и какому «бытию» оно сопричастно, и, наконец, самый главный - что такое личность с педагогической точки зрения?

Решению этих проблем мы посвящаем следующую главу.

Глава 4. Компетентная личность.

Понимание того, что современная личность уникальна, в качестве собственного «авторского произведения», и есть принципиально новый для нашей педагогической традиции подход.

Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой. – М., 2000. – С. 7.

§1. Педагогическое понимание личности и проблемы компетентностного подхода.

Теория аутопоэзиса позволяет нам ввести этот дискурс: педагогическое понимание личности. Просто потому, что «все сказанное, сказано наблюдателем». А педагог такой же наблюдатель, как психолог, как политик, как экономист и т.д. и т. п. Поэтому он вполне имеет право на собственный, педагогический взгляд на личность. И этот взгляд, как и положено всякому взгляду двойственен: педагог воспринимает суть личности именно, как

становление, образование, и он же воспринимает эту суть как «образованность, самостоянье». Иными словами, личность, понимаемая педагогически, есть творческое начало по отношению к собственной «косной материи» - человеческому индивиду. С точки зрения педагогики, задача состоит в том, чтобы обеспечить «образовывающуюся» личность *силами и средствами авторства* по отношению к ее субстратам-элементам, таким, как биологическая конституция, этническая принадлежность, задатки и способности, интересы, социальные роли, профессиональные функции и т. д., и т.п. Настоящий педагог убежден, что ведущий признак образованной личности, в том, что она может, а значит, должна и будет постоянно пересоздавать, сплавлять в цельность свои природно-социальные задатки. То есть выполнять по отношению к своей основе - человеческому индивиду ту же работу, какую культура выполняет по отношению к своей основе – био-социальной природе человечества.

В этой связи, современный социальный заказ образованию (при всей условности данной дефиниции, пришедшей из прошлого) касается в первую очередь новых универсальных способностей личности и поведенческих моделей, неосознанно избегая артикуляции требований к конкретным знаниям как к «скоропортящемуся продукту».

Идея компетентностно-ориентированного образования - один из ответов системы образования на целостный «социальный заказ», содержащий требования достижения высокого качества жизни. Работа над ключевыми компетентностями выпускника не является специфической задачей российской системы образования. Это путь, которым системы образования в мире в целом пытаются прийти к преодолению разрыва между результатами образовательного процесса (результатами «образовывания», как общего, так и профессионального образования) и современными представлениями о тех гармонических результатах «образованности», которые должны вести к высокому качеству жизни.

Компетентностно - ориентированный подход к образованию, не отрицая необходимости формировать знаниевую базу и комплекс навыков и умений, а

также элементов функциональной грамотности (социально приемлемых алгоритмов действия в типичных ситуациях), позволяет достичь интегрированных результатов во «внутреннем человеке» - личностных культурно-образовательных компетентностей.

Употребление «компетентности» как рабочего понятия затрудняется тем, что «общество и экономика не хотят говорить на языке дефиниций образования», а педагогическая наука пока не предложила понятийное толкование еще не осмысленных ею до конца интегрированных результатов образования.

Категория компетентности, с «внешней» социо-профессиональной стороны, является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам. Она прямо не соотносится с системой понятий традиционной «зуновской» дидактики, потому что возникла из потребности в быстрой и эффективной переналадке «функций» человека к постоянно изменяющимся условиям: в производстве - к технологиям; в экономике - к диверсифицированным элементам рынка; в социальных отношениях – к растущей динамике горизонтальной и социальной мобильности.

С другой – «внутренней», личностной стороны, категория компетентности отражает и новые культур-антропологические взгляды на отношения человека и культуры, представления о необходимости непрерывного образования, о субъектности человека в мире образования и культуры, о его «аутопоэзисе», о личностной и ценностной ориентации образования.

Сложность во введении этого понятия состоит еще в том, что оно описывает потенциал, который:

а) проявляется ситуативно (следовательно, может лечь в основу оценки, как качества «образовывания», то есть результатов собственно образовательного процесса, так и качества «образованности», то есть результатов образования);

б) описывает инструментарий одновременно понимания и действия, который позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии.

Таким образом, в настоящее время реализация идеи компетентностно-результативного образования опирается не столько на строго научно-педагогический дискурс, сколько на управленческое практически-менеджерское понимание желаемого результата. В этом управленческом аспекте под компетентностью подразумевается соорганизация своих и внешних ресурсов для проектирования собственного жизненного пути и реализации этого жизненного проекта. Среди собственных ресурсов субъекта можно назвать приобретенные в школе: 1. интериоризованные (преобразованные для собственного понимания) знания; 2. освоенные на том или ином уровне деятельности; а также приобретенные им как в ходе школьного обучения, так и вне школы: а). психологические особенности; б). способности, склонности, интересы; в). ценности и т.п.

Этот комплекс качеств «образовывания» и «образованности» сложившийся из школьных и «внешкольных» составляющих, собственно и представляет собой **компетентность**, как ее видит управленец, и внешний, по отношению к системе образования, заказчик.

Особая ценность этого подхода в том, что он предоставляет возможность обойти «роковую апорию» - логически разводящую образовательный процесс и результаты образования. Компетентностный подход не снимает логическое противоречие между «образовыванием» и «образованностью», но он «практически» их объединяет, потому, что совокупность таких комплексов – «личностных культурно-образовательных компетентностей» может быть представлена как возможный результат образования в корне отличный от ЗУНов, по трем основаниям:

- своей личностной, ценностной и прагматической значимостью;
- своим ресурсным характером, обеспечивающим гармоничное взаимодействие четырех сфер – духовной, политической, социальной,

экономической, как на уровне личности, так и в межличностном пространстве;

➤ своей непосредственной связью с высоким качеством жизни;

То есть, обеспечивая качества «образовывания» и «образованности» как компетентности выпускника, школа формирует и внутренний ресурс личностного развития выпускника для всей последующей жизни, и способность использовать его, усиливать и пополнять за счет внешних ресурсов. (Чуракова О.В. Компетентностный подход в реализации школьного образования.)

Если теперь попытаться перейти от управленческого к педагогическому дискурсу «компетентности» как результата образования, объединяющего в себе, как качества «образовывания», так и качества «образованности», то сразу же в поле зрения попадет несколько серьезных проблем.

Во-первых, придется уходить от традиционного разделения в дидактике - на цели образования и его содержание. Действительно, если *цели образования* лежат не вне его, а представляет собой не более чем *планируемые результаты*, то *содержание образования*, в таком случае «всего лишь» – *средства достижения этих целей-результатов*. Значит то, что раньше считалось содержанием – описание получаемых учениками знаний умений и навыков, или, по-другому, «основ наук искусств и ремесел» сегодня представляет собой лишь одну из целей-результатов причем не образования, а лишь «образовывания».

Из этого следует, во-вторых, что средствами достижения непосредственных целей-результатов образовательного процесса, то есть его *содержанием* становятся ***образовательные технологии***.

В третьих, и отечественная и зарубежная педагогика весьма преуспела по части и исследования, развития и практического применения образовательных технологий. Что же касается понимания роли и места в образовании конечного продукта образовательных технологий, то здесь все гораздо сложнее. С одной стороны, очевидно, что операционально-заданные результаты принадлежат образовательной технологии как ее неотъемлемый элемент, так сказать, конечный продукт. С другой стороны

не менее очевидно, что сама образовательная технология возникает как потребность осуществить некую цель, лежащую вне образовательной технологии и определяемую совершенно иным контекстом. Но, если в современной дидактике цель не может быть ничем иным как планируемым, гарантированно, то есть технологически достижимым результатом, то возникает необходимость ответить на два вопроса:

- что это за *контекст* в котором лежат продукты уже осуществленных, на практике отработанных образовательных технологий, равно как и продукты еще не открытых, еще даже не предвидимых образовательных технологий, лежат именно, как операционально заданные цели-результаты образовательного процесса, но одновременно, и как идеально заданные результаты-цели образования в целом?
- какова онтологическая, сущностная природа, *каково имя* этих целей-результатов?

Вероятнее всего, контекст в котором лежат цели-результаты «образованности» есть не что иное как «культура личности» понимаемая как «слово» и «дело», тексты и деятельности, а сущность, *имя отдельного целерезультата* образовательного процесса есть соответственно автономный текстово-деятельный элемент образования, как модели «большой культуры» ***укорененный в «образовывающейся» личности – личностная культурно-образовательная компетентность.*** Таков, скорее всего педагогический дискурс компетентностного подхода.

Тогда ***педагогически понимаемая личность***, в отличие, скажем, от философского, социального, психологического, юридического, или любого другого специфического понимания термина «личность», оказывается не чем иным как ***совокупностью (системой) этих разнообразных личностных культурно-образовательных компетентностей.*** И, таким образом, «образовывающаяся» личность с позиции педагогики – это личность «набирающая» новые и совершенствующая уже «полученные»

компетентности, а личность «образованная» - это система разнообразных сформированных компетентностей. Система, образующая целостность. Имя этой системы или целостности – *личность компетентная в качестве личности*.

§2. «Организация» и «структура» культурно-образовательной компетентности. Аутопоэзис личности.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что термины «организация» и «структура» по отношению к культурно-образовательной компетентности употребляются нами в именно в тех смыслах, какими предложили пользоваться У. Мотурана и Ф. Варела в своей работе «Аутопоэзис и познание» (Maturana, Humberto, and Francisco Varela. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980, pp. 77; 315),

И в этой связи важно понять, что понимание культурно-образовательных компетентностей как ресурсов для самодвижения личности и для тех преобразований, которые личность сможет осуществлять во внешнем мире открывает нетривиальный путь и к проникновению в сущность, в «организацию» компетентности, и, одновременно, позволяет различать и разнообразные «структуры» - уровни и степени сформированности той же самой компетентности.

Действительно, культурно-образовательная компетентность есть ресурс (потенциал, резерв) личности в двух аспектах: в аспекте становления и развития «образовывающейся» личности, и в аспекте личности «ставшей», «образованной».

В первом аспекте, – культурно-образовательная компетентность выступает как «внутренний» ресурс (потенциал, резерв) личности, то есть средства и источник ее собственного развития и совершенствования.

Во втором аспекте – культурно-образовательная компетентность выступает как «внешний» ресурс (потенциал, резерв), личности, то есть источник энергии и средства воздействия личности на внешнюю среду.

Ведь что такое быть ресурсом? «Быть ресурсом - это значит, быть взвешенным, измеренным в различных системах координат, быть соотнесенным с различными горизонтами *актуального и потенциального преобразования*» (Анисимов О.С. Экспертная мыследеятельность: функция, процессы, модели. В сб. Экспертиза: теория, практика. - 2-е издание. Новокузнецк. Изд-во ИПК, 1998. - С. 13). Сказанное означает, что «ресурс» не существует натурально, как вещь; в качестве ресурса какой-либо феномен впервые возникает в особой логике мышления и деятельности. Идея ресурса удерживает в себе момент несоответствия ожиданиям, идеальному образу, требованиям, которые предъявляет инициативное действие к самому себе и которые могут предъявляться к нему со стороны. Она предполагает выделение базового *конфликта* (при этом удерживая его как ценностно важное) между принципиальной необходимостью быть представленным, выраженным, зафиксированным в тексте (например, в виде цели), и реальной невозможностью быть полностью и адекватно схваченным в нем.

В этом смысле инициативное действие никогда не является только тем, чем оно *должно быть*; оно всегда избыточно по отношению к самому себе, не равно самому себе, оно никогда не соответствует нормам, ожиданиям (представлениям) со стороны других, и именно в этом смысле может выступать ресурсом по отношению к ним (то есть формировать ожидания, представления, требования, цели, нормы и т.д.). Действие в рамках ресурсного подхода всегда берется как *инициативное* и анализируется таким образом, «как если бы» оно являлось ресурсом, открывающим зону ближайшего и возможного изменения системы. (Проскуровская И. Д. Экспертиза как образовательный ресурс. – С. 101). И далее: «Вопрос о том, как выстраивать отношение к чему-либо как к единичному, уникальному, индивидуальному не является банальным. В отличие от массового, стандартизированного, нормативного способ отношения к инициативному и поисковому (экземпляризованному) представляет собой действительную проблему. В самом деле, если мы полагаем, что не можем просто сличить или соотнести поисковое (инициативное) действие с некоторой

нормой (текстом, образом, «идеалом», «целью» и т. п.), не нивелируя его содержания, то, как организовать понимание? Как осуществлять управленческое действие, если за каждой инициативой стоит собственная *индивидуальная история!* (Проскуровская И. Д. **Экспертиза как образовательный ресурс.** – С. 102).

Приведенные соображения радикально поворачивают нас от привычных представлений о компетентностях, как о некоторой модификации ЗУНов, к поиску новых, пока неизвестных, определяющих их черт.

Во-первых, укорененная в личности (личностная) культурно-образовательная компетентность уникальна, единична, обладает собственной индивидуальной историей, неразрывно связанной с особенностями образования (становления, обучения, воспитания, развития) данной личности. Она неотделима от всех индивидуальных особенностей этой личности, ее соматики, психотипа, социальной и духовной истории. И эта уникальность, единственность, самость, цельность – в логике аутопоэтической теории соответствует *«организации» конкретной культурно-образовательной компетентности данной личности.*

Во-вторых, личностная культурно-образовательная компетентность держится на постоянном базовом конфликте между «образцами», приходящими из «большой культуры» и «предстоящими» образующейся личности ученика как материал для обязательного подражания³⁰ - и собственными непременно *инициативными*, то есть свободными и творческими преобразованиями, которые ученик авторским образом совершает с этими «образцами». И – в логике аутопоэтической теории, степень зрелости этого конфликта, уровень активности и творческой свободы личности ученика в обращении с «образцами» образует разные *«структуры»* указанной *«организации» конкретной культурно-образовательной компетентности данной личности.*

В-третьих, что уже следует из первых двух пунктов, личностная культурно-образовательная компетентность представляет собой

³⁰ Имеются в виду хрестоматийные тексты, наилучшим образом выполненные деятельности, нормативный ряд изделий ремесла, произведений искусства и т.п.

одновременно *коммуникативно-деятельностный*, *семиотико-герменевтический* и *синергетический феномен*.

Коммуникативно-деятельностная феноменология требует считать элементами «организации» личностной культурно-образовательной компетентности монолог, диалог, договор, кооперированную деятельность, сотрудничество(солидарность), культуру как персональную деятельность, конфликт, доминирование, управление, результат, качество, продукт.

Семиотико-герменевтическая феноменология требует включить в список элементов «организации» личностной культурно-образовательной компетентности культуру в качестве специальным образом структурированной информации, тексты, знаки, значения и смыслы, понимание, знаковые системы(языки), средства интерпретации текстов (средства со-авторства и авторства), а также средства межтекстовой коммуникации (обмена «авторскими» или «авторизованными» текстами) и средства, побуждающие к действию.

Синергетическая феноменология объединяет эти стороны «организации» личностной культурно-образовательной компетентности с психолого-педагогической традицией, тем самым, связывая представление аутопоэтической теории о «структурах» компетентности с явлением ***вариативности образования***.

Отсюда - невозможность объективации и отказ от привычного нам позитивистского представления о педагогическом акте, как разновидности акта естественно-научного, инженерного с его прогнозируемыми и верифицируемыми результатами, что фундаментальным образом означает признание важнейшими чертами «структуры» компетентности рефлексию (самопроектирование) и аутопоэзис (самоделание, «самосоздание-самотворение», «построение себя в соответствии с самими же собой о себе сочиненным-угаданным текстом»).

Теперь необходимо провести некую инвентаризацию и систематизацию представлений, изложенных выше, о феномене личностной культурно-

образовательной компетентности с тем, чтобы можно было представить ее инвариантную «организацию»³¹» (см. табл. 8).

Эта «организация» может быть представлена как «высказывание наблюдателя» об:

- уровнях проникновения в сущность феномена «компетентность» (1. цели, лежащие вне самой компетентности и определяющие ее внешние рамки; 2. черты, характеризующие компетентность как таковую, ее онтологию; 3. средства формирования компетентности);

- различиях в феноменологии компетентности, отмеченные выше как коммуникативно-деятельностный аспект, семиотико-герменевтический аспект, синергетический аспект;

- особенностях ресурсных характеристик компетентности (является ли компетентность ресурсом для внутреннего развития личности, или она представляет собой ресурс для преобразовательной деятельности личности вовне)

Табл. 8.

Инвариантная «организация» культурно-образовательной компетентности («усмотренное и сказанное наблюдателем»)

	Компетентность как ресурс для внутреннего развития личности	Компетентность как ресурс для преобразовательной деятельности личности вовне.
	<i>Коммуникативно-деятельностная феноменология</i>	
цели,	доминирование	культура как

³¹ Напомним, что «организация» в аутопоэтической теории выступает определяющим атрибутом системной сущности, то есть является набором связей между компонентами, которые служат «якорем идентичности», задают форму и сохраняют ее во времени. Сам термин «организация» идёт от греков и означает «инструмент». Используя этот термин для фундирования характера системы удастся сфокусировать внимание на «инструментальном» участии компонентов (например, моно- и диалога, договорной и кооперированной деятельности, сотрудничестве(солидарности), персональной культуре, конфликте, доминировании, результате, качестве, текстах, знаках, знаковых системах(языкая), средствах интерпретации текстов, значениях и смыслах, понимании и т.п.) в конституировании цельных культурно-образовательных компетентностей» (Maturana, Humberto, and Francisco Varela. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Boston Studies in the Philosophy of Science [Cohen, Robert S., and Marx W. Wartofsky (eds.)], Vol. 42, Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980, pp. 77; 315).

лежащие вне самой компетентности и определяющие ее внешние рамки	(возможность инициативного делания)	персональная деятельность
черты, характеризующие компетентность как таковую, ее онтологию	Конфликт между внеличностной нормой (нормативом, образцом) и собственным вариантом преобразования этой нормы в личностное качество	Сотрудничество (солидарность) в совместной преобразовательной авторской деятельности
средства формирования компетентности	монолог, диалог, договор, кооперация (соединенная деятельность)	продукт, качество, управление
<i>Семиотико-герменевтическая феноменология</i>		
цели, лежащие вне самой компетентности и определяющие ее внешние рамки	смыслы	культура как информация (потенциальный текст данной культуры)
черты, характеризующие компетентность как таковую, ее онтологию	понимание	знаки, значения, тексты
средства формирования компетентности	средства интерпретации текстов (средства со-авторства и авторства).	знаковые системы(языки) средства межтекстовой коммуникации (обмена «авторскими» или «авторизованными» текстами) и средства, побуждающие к

		действию
	<i>Синергетическая феноменология</i>	
цели, лежащие вне самой компетентности и определяющие ее внешние рамки	Рефлексия и самопроектирование	способности, склонности и интересы
черты, характеризующие компетентность как таковую, ее онтологию	аутопозис (самоделание, «самосоздание-самотворение»)	вариативность, ценности и цели, содержание образования
средства формирования компетентности	социокультурные позиции учителя-ученика, внутренний уклад школы, интериоризованные знания, умения и навыки, приемы обучения и учения, развития и воспитания	социальный заказ, нормативные ЗУНы, формы, методы обучения и учения, развития и воспитания, образовательные технологии.

Итак, данная таблица, есть «высказывание наблюдателя» об «организации» личностной культурно-образовательной компетентности. Из которого следует, что сама личностная культурно-образовательная компетентность, есть, прежде всего, «компонент системы» личности, развивающейся под воздействием образования и самообразования, личности «образовывающейся» и уже как-то «образованной».

Что в свою очередь, приводит нас к двум утверждениям.

Первое в том, что личностная культурно-образовательная компетентность представляет собой содержание, экзистенцию личности пребывающей в сфере образования, «личности становящейся». *Экзистенциальный смысл такой компетентности* в том, что она представляет собой «культурное

новообразование» личности, то есть интериоризованный процессуально-результативный, тексто-деятельностный комплекс, имеющий свои многочисленные прототипы в мире «большой культуры». Совокупность же культурно-образовательных компетентностей, «инструментальное со-участие этих новообразований-компонентов» и представляет собой образовательную «организацию» личности.

И, во-вторых, мы утверждаем, что культурно-образовательная компетентность есть личностная функция, инструмент, позволяющий личности быть «автором», то есть инициативным преобразователем себя самого и внешнего мира, под воздействием разных «культурных образцов».

Это двойное представление о личностной культурно-образовательной компетентности – и сущностное и функционально-инструментальное, в свою очередь позволяет приблизиться к выводу чрезвычайной важности.

Личность, пребывающая в сфере образования, личность в своей «образовательной организации» постоянно занята «построением» самой себя из собственных соматических, психологических, энергетических «строительных материалов»-компонентов и из материалов-компонентов (текстов, деятельностей, вещей и произведений) присваиваемых ею извне, из «большой культуры». Сама эта «строительная работа» личности в ее образовательной ипостаси с полным правом может быть названа «аутопоэзисом» или собственно образовательной деятельностью, а ее инструментом и одновременно непосредственным продуктом оказывается личностная культурно-образовательная компетентность.

Попробуем теперь перейти от инвариантной «организации» к вариативной «структуре»³² личностной, культурно-образовательной компетентности.

³² В аутопоэтической теории для описания вариативного изменения системы (допустим, развития или дегенерации) внутри инвариантной «организации», вводится категория «структуры». Матурана показывает что слово «структура» происходит от латинского «строить», и используя его даёт следующее определение: «структура есть текущие компоненты и ... текущие отношения которые должны удовлетворять им участвуя в построении данного единства во времени. Поэтому структура не создает самого единства, как такового (это делает организация), она лишь определяет «физическое пространство (место) в котором оно находится и саму возможность подвергаться воздействиям» (Maturana, Humberto R. The organization of the living: A theory of the living organization, International Journal of Man-Machine Studies, Vol. 7 (1975), pp. 315-316).

Вариативная «структура» компетентности предстает, как это видно из таблицы 8, перед нами, как конфликт между *внеличностными нормами, то есть ценностями, целями, содержанием образования* и собственными вариантами *преобразования этих норм в личностные качества, путем понимания текстов и сотрудничества (договорной солидарности)* в совместной преобразовательной авторской и со-авторской деятельности с другими личностями, находящимися под воздействием образования, *вариативно* и постоянно разрешаемый и возобновляемый в *аутопоэзисе (самоделании, «самосоздании-самотворении») личности.*

После необходимого упрощения и обобщения всех вышеприведенных выражений, получим *рабочее определение* личностной культурно-образовательной компетентности.

«Личностная культурно-образовательная компетентность – это компонент системы образованной личности, ее ресурс для саморазвития, ее потенциал для преобразовательной деятельности вовне, которые характеризуются авторской и со-авторской позицией, предполагающей понимание и преобразование нормативных текстов, деятельностей и «вещных комплексов» «большой культуры», то есть вариативное присвоение-интериоризацию ценностей, целей и содержания образования непременно в солидарной и договорной деятельности с другими личностями»

Исходя из сказанного, легко представить себе *природу средств создания культурно-образовательной компетентности.* Таковыми со стороны самой личности оказываются: монолог, диалог, договор, кооперация (соединенная деятельность); все варианты интерпретации текстов, то есть интериоризованные знания; социокультурные позиции учителя-ученика.

В свою очередь, со стороны социума и культуры «строительный материал» компетентности представляет собой: внутренний уклад школы; социальный заказ, нормативные ЗУНы, формы, методы обучения и учения, развития и воспитания, образовательные технологии; знаковые системы(языки); средства межтекстовой коммуникации (обмена «авторскими» или «авторизованными» текстами) и

средства, побуждающие к действию; вещные комплексы нормативного качества; различные культуры управления.

Но средства без мотива – как учит нас классик деятельностного подхода А. Н Леонтьев – остаются втуне. И, опираясь на «высказывание наблюдателя» в таблице 8, мы можем определить эти побудительные мотивы к формированию культурно-образовательной компетентности, как со стороны личности, так и со стороны социума и культуры.

Основным мотивом к формированию культурно-образовательной компетентности со стороны социума и культуры выступает регулятивный императив *потенциального текста* данной культуры, определяющий границы и рамки *порождения новых смыслов*, которые, в свою очередь, позволяют образованной (компетентной) личности, реализовать свой путь *персональной деятельности* в культуре.

Со стороны же личности мотивы к формированию культурно-образовательной компетентности суть:

- стремление к *доминированию*, которое открывает путь к возможности *инициативного делания*;
- проявление *способностей, склонностей и интересов*, определенным образом выявляющие предпочтения, возможных направлений этого делания;
- *рефлексия и тяга к самопроектированию*, позволяющие компетентности формироваться именно в качестве активного компонента личности.

Однако само по себе формирование личностной компетентности происходит в ходе образовательного процесса. Который, как мы выше показали, отличается одновременно и дискретностью, и непрерывностью. И отдельным шагом в построении компетентности как компонента личности выступает образовательное со-бытие. И теперь пришло время сказать о сущности образовательного события, о его причастности к «бытию личности».

Действительно, кроме и до того, что педагогическое или образовательное событие *представляет собой* то-то и то-то, оно, прежде всего, просто *есть*. И поэтому до исследования эффектов образовательного события, его проявлений и признаков, следует остановиться на его феноменологии. То есть рассмотреть соотношение бытия и со-бытия в образовании личности.

Не секрет, что образовательная деятельность выглядит, как деятельность коммуникативная. И в качестве таковой она дискретна и осуществляется как цепь актов. Однако, вместе с тем, образовательная деятельность, в отличие от спонтанного, случайного, стихийного и ситуативного общения – выступает как общение статусное и, поэтому не только *целесообразное*, как любая другая деятельность, но и *целенаправленное*. То есть не просто предусматривающее некий актуальный и подвижный результат, а весьма жестко и авторитарно нацеленное на результат достаточно строго определенный – ту или иную культурно-образовательную компетентность. Вследствие чего, несмотря на - и поверх видимой дискретности, образовательная деятельность целостна и внутри себя содержательно непрерывна.

Об этой особенности образования (одновременно дискретном и континуальном его характере), хотя и в другой связи мы говорили подробно в главе второй.

Здесь же, при рассмотрении феномена взаимодействия (интеракции, говоря кибернетическим языком) учителя и ученика, мы вновь сталкиваемся с этой образовательно-философской апорией. И в данном контексте оказывается, что общение учителя и ученика безусловно делится на целостные и завершенные акты (дискретность), а сами эти акты, вместе с тем должны быть компонентами, «строящими» целостную систему – культурно-образовательную компетентность, из множества которых, как из компонентов, в свою очередь «строится» система компетентной, то есть «образованной» личности (континуальность).

Вот эта сопричастность единичного и далее неразложимого целостного акта педагогического общения бытию «образованной» личности, и позволяет с полным правом называть этот акт педагогическим или, если угодно, образовательным «со-

бытием», то есть некоторой частью целого, которое в философской традиции принято называть «бытием» личности.

Остановимся на этом достаточно сложном и непривычном для традиционной педагогики повороте мысли: что такое «бытие личности»?

У М. Мамардашвили есть очень важные для нас замечания по поводу «бытия». Это вовсе не реальность, вне и независимо от нашего сознания существующая, это определенное «строгое и напряженное» «со-стояние» мыслящего человека, создающее некий «про-свет» в котором только и возможна устойчивость, ясность, умопостигаемость, останавливающая текучесть и распад. В бытии «искусственно удерживается», то, что вне бытия естественным образом исчезнет, «забудется», не может быть явлено и «схвачено». Иными словами только в «бытии» возникают фиксированные состояния: радость, горе, усилие, мысль, память, закономерность. И коли эти состояния «есть», «бытийствуют», то они есть «все целиком», неделимо, «всегда». Для нас это в частности означает, что личность, (вспомним наше предыдущее рассуждение, где мы утверждали, что личность если *есть*, то есть «вся целиком») вообще говоря, может возникнуть только в «бытии». Только «в усилии человека постоянно становиться личностью, причем это усилие должно быть «всегда». Потому, что «нельзя быть добродетельным вчера», «нельзя спать, - как говорили греки, - на вчерашней добродетели».

Та же мысль о «наряженном усилии» *быть* прямо высказана в Новом Завете: «...Царство Небесное силою берется, и употребляющие усилие восхищают его.»

И та же идея, но уже в затертом от постоянного употребления педагогами виде встречается нас в виде «свободной темы» к выпускному сочинению: «*Душа обязана трудиться*».

Интересно, как это состояние усилия «быть» явил нам уже в XX веке поэт В. Брюсов:

*«Вперед, мечта, мой верный вол!
Неволей, если не охотой!*

*Я близ тебя, мой кнут тяжел,
Я сам тружусь, и ты работай!»*

Интуиция *бытия личности*, таким образом, оказывается тесно связана с постоянным усилием преодоления «естественности», «упрощения», «энтропии»: хаоса, распада, «забывания», «лени», «праздности». И с постоянным же стяжением «культурности», «искусственности», «сложности»: бодрости, напряжения, законосообразности, разумности, памяти, доблести, самоуправления во всех смыслах этого слова.

Так «бытие личности» оказывается философским осмыслением того состояния, которое на нашем профессиональном языке называется личностным образованием.

Тогда образовательное «со-бытие» есть не что иное, как компонент «образовывания» личности. Однако, будучи «со-бытием», этот компонент внутренне завершен, целен, имеет имя, смысл, историю, хранится в памяти образованной личности.

Не лишним будет заметить, в этой связи, что с точки зрения педагогики *биография есть история личности составленная из образовательных событий*. Но, одновременно – биография личности, именно с точки зрения педагогики ни в коем случае не может быть составлена из стихийно случившихся событий. **Она в буквальном смысле должна быть «про-мыслительной»!** *То есть авторским образом «заранее» промысленной и сделанной личностью в реальности с предельным усилием. Ибо и промыслить и осуществить мысль можно только «в бытии».*

Педагогика здесь выступает тем ресурсом, который сообщает личности ее «бытие», благодаря тому обстоятельству, что «снабжает» личность культурно-образовательным компетентностями, из которых высшая есть «компетентность личности в качестве личности», или «компетентность авторства самого себя», или «компетентность аутопоэтическая».

Рассмотрим теперь внимательно открывшиеся перед нами возможности рассуждения о роли педагогики в «сообщении личности ее бытия». Представим

себе, что целью воздействия педагогики выступает уникальность личности, ее единичность, отдельность, несопоставимость, «единственность»³³. То есть, реальная жизнь человека во времени, (изменчивость, неопределенность, текучесть, случайность, внезапность происходящего и т.п.), взятые как бытие³⁴. В таком случае, миссия педагога по отношению к «образованной личности» - воспитание доблести, способной преодолевать ужас перед «ничто», избавить человека от состояния «подвешенности над бездной», которое его сопровождает с того самого момента, как он открыл, еще на заре греческой философии, что никаких рациональных доводов для убежденности в наступлении следующего мгновения у него нет³⁵. Единственным не теоретическим, но хотя бы эмпирическим подтверждением того, что «наступит завтра» и служит биография личности, сформированная совместным трудом учителя и ученика. Но для того, чтобы как следует послужить бальзамом от ужаса перед «ничто», педагогике необходимо всячески преодолевать «уникальность» личности. Ей надо постоянно замечать и фиксировать всевозможные связи между судьбами, явлениями, событиями, вводить и поименовывать закономерности, которые якобы упорядочивают эти связи. То есть изо всех сил убирать время из бытия. Представлять динамику как статику, резать текучее, нерасчленимое и оттого неразличимое на отдельные ясные картинки (педагогические события), убеждая нас, что если было так много разных «вчера», то есть очень большая вероятность, что придет еще одно «завтра».

Впрочем, возможна инверсия, когда целью воздействия педагогики выступит как раз взаимосвязанность и закономерность становления личности, в таком случае экзистенциальный ужас вызовет уже невозможность уникальности, единичности, несопоставимости, то есть актов выбора, и, в конечном счете, самой свободы. Тогда *уже уникальность самих актов образовательного общения, их «сбытийность»* окажется незаменимым лекарством от «железной хватки»

³³ Ясперс. К. Смысл назначение истории.- М.,1994. – С.

³⁴ Хайдеггер М. Время и бытие. – М.,1993. – С.

³⁵ Мамардашвили М. Лекции по истории античной философии. – М., 1996. - С.

необходимости и предопределенности, которые при своем полном господстве внушают человеку не меньший ужас, чем «ничто».

Педагогическое общение во втором варианте исцеляет тоску человека, обреченного на «предвосхищаемое завтра», тем, что сообщает массу рассказов, историй, легенд, о его же собственном «вчера», которое от этого стилия становится легким, доступным и как бы необязательным. Теперь уже прошлое личности выступает носителем уникального, единичного и отдельного в совершенных делах, случившихся событиях и встречах. В результате число разных версий собственной биографии личности оказывается весьма значительным и сама педагогически и культурно осмысливаемая учителем и учеником биография становится похожей на импровизационный перформанс, оптимистично открытый будущему, делающий возможным, как его детское «выдумывание», так и его подростково-юношеское сознательное проектирование.

Дихотомия, таким образом достаточно определена: либо свобода в проектируемом будущем личности, в том числе и «доблестное» принятие возможности ненаступления этого будущего вообще, при каких-либо невозможных для бытия личности условиях, либо – свобода в прошлом собственной биографии, то есть ее «непредсказуемость», «легковесность», «единичность», «нелогичность» - и в пределе самое отсутствие разумной биографии, то есть замена ее реального осмысления и рефлексии всякого рода внутренними фантазиями, утешительными домыслами, стандартными архетипическими конструктами, позволяющими ощутить себя «как все» и на этом успокоиться.

В образовательной практике попытки игнорировать это глубокое философское противоречие приводят всегда к неявному выбору в пользу одной из сторон приведенной дихотомии. В педагогическом общении акцентируется либо сюжетность, легковесность, занимательность, либо наоборот строгая научность, схематичность, жесткая законосообразность, либо веселье Вольтера и А. Франса, либо морализаторство Тацита и

Моммзена. Однако, чтобы состоялось образовательное событие оба эти пути – и сюжетная острота и легкость, и выделение общих закономерностей, схематизация и дидактичность - должны сплестись в акте образовательного общения до полного взаимопроникновения.

А это значит, что образовательные события должны обладать уникальностью и единичностью, которые воспринимаются, однако, как повторяемые и предугадываемые в будущем. Поэтому они несут в себе *напряженный конфликт между сюжетом, (развернутым во времени и занимательным), и смыслом - лишенным подвижности, неизменным и дидактичным*. Можно сказать, что педагогическое событие, как «деяние» - это всегда *конфликт между «хотением» и «долженствованием»*, и оно же, как текст – это всегда некая притча. Притча, где, и ее непосредственные участники, и герои ее сюжета, и ее рассказчики, и адресаты ее смысла, никто иные, как сами участники «интеракции» - учитель и ученики.

Вот эти конфликты-противоречия и являются системообазующими для определения феноменологии образовательного события, как «со-бытия» культурно-образовательной компетентности целостной личности. Один из этих конфликтов - конфликт между сюжетом и смыслом проходит по «ведомству» семиотики-герменевтики и проявляется как *результат образовательного события*. Другой из них – конфликт между «хотением» и «долженствованием» или выражаясь научно – между суггестией и контрсуггестией представляет собой деятельностную пружину образовательного события, является двигателем протекания *самого процесса образовательного события*. Этот второй конфликт описывается в рамках психологии.

Рассмотрим последовательно обе эти стороны образовательного события – и результативную, и процессуальную, удерживая в памяти две вещи. Во-первых то, что эта двойственность есть отражение ранее нами зафиксированного базового конфликта образования (между «образовыванием» как процессом и «образованностью» как результатом существует неустранимое противоречие). И –

во-вторых, что эта двойственность в образовательном событии сплетена до полного взаимопроникновения.

§3. Педагогическое событие - базовый акт формирования культурно-образовательной компетентности.

Необходимо помнить, что, как и всякое событие, событие образовательное, *представляет собой* нераздельное единство текста и действия, то есть собственно завершённый акт деятельности – от мотива до результата, и «рассказ» об этом акте «самому себе» и «другому». Понятно, что «рассказ самому себе» - это тот или иной уровень рефлексии «прожитого события», а «рассказ другому» - это «сообщение о существенном факте». И здесь важно ясно сознавать – события нет без его «деятельностного фундамента» - «деяние» должно реально случиться, но события нет и без его рефлексии и «сообщения» о нем *urbi et orbi*³⁶.

Таким образом, образовательное событие результативно по определению. И будучи «со-бытием» образования личности, оно результативно именно «внутри личности». Его результат - личностное изменение. Однако, мы знаем, что личность изменяется «питаясь» артефактами культуры – текстами, деятельностями, вещными комплексами, которые культура предъявляет личности в ходе ее образования в качестве образцовых, нормативных, общих для всех, и потому «чуждых» личности, в ее уникальности и «единственности». Естественно возникает вопрос, как личность в результате случившегося образовательного события «усваивает», «интериоризует», «берет себе», эти чуждые нормативы-образцы, как она делает их «своими», «единственными», «уникальными».

На практике, все учителя знают, что образовательный результат не столько некое знание-утверждение в обезличенно-общей форме и некоторые нормативные умения и навыки, сколько уровень понимания конкретным учеником этого знания и степень достижения собственных компетентностей

³⁶ *urbi et orbi* – лат. «городу и миру» - буквально всем, кто может услышать.

ученика, то есть умения выполнять операции, действия, а иногда и качественно выполнять какие-либо работы от начала до конца.

Однако как происходит «усвоение», и главное – как это усвоение влияет на «образовывающуюся» личность, практикующему учителю как правило *неведомо*, он довольствуется, подобно всякому мастеру-художнику *некими* найденными в практике методическими приемами, которые в *некотором* проценте случаев приводят к педагогическому успеху.

А хотелось бы опираться не только на эмпирические находки, но и на научные знания.

Так, психология, в частности, открывает учителям *механизм* обучения деятельности. Оставим в стороне философскую сторону вопроса, возможен ли в принципе, а если возможен, то достаточен ли для обучения человеческой деятельности *материальный механизм*? Факт в том, что без такого *механизма*, невозможен технологический подход, а без технологического подхода – достижение известных результатов-качеств, а без целеустановки на достижение этих последних невозможно и эффективное управление образовательным процессом. Поэтому, коль мы вступили на путь управления качеством образования, и если мы пользуемся образовательными технологиями, в уверенности гарантированно достичь заданного результата, который представляется нам как та или иная *компетентность – деятельность в определенной степени совершенства*, нам нужно низко поклониться науке, открывшей для нас самое возможное всех указанных подходов.

Психология утверждает: деятельность складывается из действий, которым в обучении соответствуют умения; действия, в свою очередь, образуются из операций, которым в обучении соответствуют навыки. Из одних и тех же операций-навыков, но в разных последовательностях, могут быть сформированы разные действия-умения. Наконец, есть и первоэлемент – психофизиологические функции (мнемическая, тоническая, моторная и т.п.), с помощью «воспитания» которых можно совершенствовать операции-навыки, и добиваться тем самым большей изощренности в умениях.

Здесь содержится доступный и понятный рецепт формирования умений и навыков – альфа и омега классической дидактики! Суть рецепта в разделении деятельности, на как можно большее количество действий, а этих последних на наибольшее количество операций. Далее каждую отдельную элементарную операцию следует представить для ученика как привлекательное и целесообразное действие и затем отработать ее до полного автоматизма, где неоценимую помощь оказывают как раз психофизиологические функции – мнемическая, тоническая, микро- и макромоторная и т. п., которые могут быть в свою очередь подвергнуты разнообразным тренингам. Затем из отдельных отработанных операций «собирается» искомое, опять же привлекательное, целесообразное более сложное действие-умение, затем эти более сложные действия-умения вновь отрабатываются до автоматизма и становятся сложными составными навыками, опираясь на которые можно строить еще более сложные привлекательные и целесообразные действия – и так, до все более и более сложных предметных, общеучебных и надпредметных умений, из которых – добавим от себя - уже по совершенно иным законам, законам не механическим, а органическим личность сама в свободном выборе может выстраивать в соответствии с осознаваемыми потребностями и мотивами необходимые ей деятельности, и достигать общественно-значимых компетентностей.

С другой стороны, семиотика, показывает нам другой путь в овладении деятельностями, ибо она видит деятельности как разновидность знаковой реальности. Для семиотика все, что происходит есть текст, нуждающийся в декодировании – понимании. То, что для психолога – овладение операцией, действием, деятельностью, то, для семиотика – разные способы и уровни интерпретации, понимания текста.

А педагогу, пытающемуся объединить оба этих подхода -психологический и семиотический необходимо увидеть единый процесс – процесс «усвоения» личностью в результате образовательного события и того и другого - и текстов, и деятельностей.

Воспользуемся для характеристики этого «усвоения» традиционными в педагогике словосочетаниями: речь пойдет о *понимании* текстов и *овладении* деятельностями (операциями-навыками, действиями-умениями, деятельностями-компетентностями).

Раздел семиотики – герменевтика демонстрирует продуктивный ход в изучении феномена понимания именно как обвладения³⁷. Она показывает нам несколько способов (или уровней) внутренней интерпретации текстов, которые могут также легко распространяться и на овладение операциями, деятельностями, поскольку их природа также знаковая, информационная.

Первый уровень (или способ) понимания (восприятия, принятия, «взятия внутрь») информации в текстовой форме или в форме операции, какого-либо «делания» - дословное, точное по возможности повторение, воспроизведение. Только так информация может попасть в систему, в данном случае текст или операция, действие принимается учеником. Лишь «взятый внутрь», внутренне повторенный-проговоренный текст, повторенные на уровне подражания операция, действие могут подвергнуться дальнейшей переработке, то есть «быть понято» самим субъектом, в педагогике - учеником. В этом смысле описанный способ понимания в филогенезе есть первобытный эпос-обряд, а в онтогенезе данный уровень понимания (непроизвольное запоминание, заучивание наизусть, доведение операции до автоматизма) – является базовым по отношению ко всем остальным.

Второй уровень (или способ) понимания – катехизический. Текст или действие предоставляется субъекту в уже разделенной «вопросно-ответной» форме. От понимающего требуется дословное запоминание вопросно-ответных пар или операций действия с проговариванием инструкции (сначала умножаем, делим..., потом складываем, вычитаем, или – сначала срезаем дерн, потом складываем в стопы, потом, вскапываем на полный штык, потом ...). Когда возникает «узнаваемая ситуация», субъект понимания, в нашем случае ученик «отвечает» недостающим членом пары. Если задан вопрос, он дает известный

³⁷ Слово «понимать» восходит (по-н-имать) к славянскому «имати» - брать себе.

ответ, если дан ответ, он подставляет к нему известный вопрос, если показана операция, он называет ее и проговаривает инструкцию, если дана команда – он выполняет операцию. Очевидно, что данный способ понимания в филогенезе есть чрезвычайно распространенные у всех народов фольклорные загадки для проявления мудрости и власти (вспомним миф об Эдипе, или русские обрядовые игры с загадками - отгадками), а в онтогенезе этот уровень понимания есть не что иное, как *нормативные навыки (учебные, игровые, трудовые и поведенческие)*.

Как можно было заметить в педагогике эти два уровня или способа понимания соответствуют репродуктивным формам обучения и воспитания. Они развивают память, внимание, моторику, быстрое действие, комбинаторику.

Третий уровень (или способ) понимания – вопрошание. Он состоит в постановке самостоятельных вопросов к тексту (от элементарного переспрашивания «правильно ли я понял, что?..» до формулирования научных и философских проблем) или проявлению «спрашивающего поведения» в общении, которое выражается самым разным образом (от «ролевого нормативного» поведения в игре, до «провоцирующих» действий в семье, группе и политике)

В филогенезе вопрошание проявляется в ранних пластах развития философии (милетцы, Гераклит, элеаты, Конфуций) и в ранней монотеистической религии, в особенности, в Ветхом завете. В онтогенезе выделяется целых две стадии соответствующих «вопрошанию» - возраст «почемучек» и возраст «гадких утят». В возрасте «почемучек» от трех до шести-семи лет дошкольник активно набирает внутренний словарь, в возрасте «гадких утят» с помощью разнообразного «вопрошающего» поведения подросток бурно строит свой собственный индивидуальный стиль общения. К сожалению, в массовой школе этому способу и уровню понимания уделяется непозволительно мало места, он, как правило, подменяется катехизисом и навыками. Лишь в системах развивающего обучения этот способ и уровень понимания активно формируется в обращении с текстами, а в школах «педагогике самоопределения» он широко употребляется, но уже преимущественно в качестве целенаправленного

формирования «вопрошающего поведения» в повседневном укладе школьной жизни.

Четвертый уровень (или способ) понимания – «принятие решения». Он состоит в самостоятельном (именно самостоятельном, а не заранее известном, как в катехизисе или навывке) ответе на вопрос, решении задачи, разработке проблемы, выработке аутоинструкции на новое действие, необходимость которого диктуется *объективно (независимо от понимающего) возникшей задачей, ситуацией.*

В филогенезе данный способ понимания впервые возникает у жрецов (предсказателей) и царей древности. В онтогенезе попытки формирования этого способа понимания стихийно происходят в старшем дошкольном и младшем школьном детстве, подростковом и юношеском возрасте. Но удачный опыт такого формирования без специальных усилий семьи и системы образования достаточно редок. Поэтому указанный способ понимания, скорее надо считать уровнем, так как он вырабатывается и в филогенезе, и в онтогенезе далеко не у всех, а лишь у «высших» в культурно-образовательном, социальном или социально-психологическом смыслах этого слова.

В системе начального и основного образования этот уровень понимания, так же как предыдущий достаточно редко специально формируется, обычно учителя в традиционной школе довольствуются катехизисом и навыками. Лишь в системах развивающего обучения, вероятностного образования, педагогики самоопределения и т. п. уже в старшем детском и подростковом возрасте делаются успешные попытки поднимать основную массу учеников на этот уровень понимания. В норме, однако, в нашей системе образования рассматриваемый уровень понимания есть принадлежность ВУЗов и тех школ старшей ступени, которые ориентированы специально на подготовку в ВУЗы.

Пятый уровень или способ понимания – вариативизация, интерпретация, исходного текста, действия. То, что на школьном языке называется пересказ, изложение, на музыкальном – вариации на тему или оранжировка, на «киношном» – сценарий «по мотивам», в инженерном деле – рационализация, модификация.

Суть этого способа или уровня понимания в том, что понимающий субъект, получает исходный текст, действие, разделяет текст на части, а действие на операции с помощью «вопросов», а затем складывает эти части по-другому, уже, как ему представляется «лучше», «интереснее», «эффективнее», сохраняя, однако, первоначальный смысл текста и характер действия. Это во внешнем плане. В плане же внутреннем, такой способ понимания есть не что иное, как словесное *объяснение* или *действенное моделирование*.

В школе считается вполне справедливо, что если ученик смог пересказать текст своими словами, объяснить его другому ученику, разобрать и заново собрать установку для получения необходимого лабораторного эффекта, значит, он материал *понял*, а деятельность *усвоил*. Беда лишь в том, что далеко не все ученики в сегодняшней школе даже на старшей ступени владеют этим способом понимания, потому, что для гарантированного освоения данного уровня (именно здесь уместно сказать «уровня») понимания необходимо сначала овладеть всеми предыдущими уровнями. А учительство в своей массе даже не догадывается, что все вышеописанные способы работы с текстами и действиями, на самом деле есть также и уровни понимания, и пока не освоен нижележащий, освоение следующего есть факт стихийного течения жизни, но отнюдь не заслуга системы образования.

Очевидно, в педагогике эти три высших уровня или способа понимания формируются *продуктивными* (эвристическим, проблемным, проектным и т. п. *креативными*) методами обучения и воспитания. Они развивают воображение, любознательность, системность и структурность мышления, разнообразные частно-предметные и философские интересы, склонности и способности, изобретательность, нестандартность в труде и поведении, рефлексию и самоорганизацию.

Последующие высшие уровни понимания текстов и овладения деятельностью оказываются уже полностью уровнями, так как опираются на только что описанные способы, как на фундамент.

Шестой уровень понимания состоит в том, что ученик "обменивает" друг на друга два синонима: а именно, текст, воспринятый им

непосредственно и буквально, на тот же текст, но предварительно подвергнутый им «вариативизации». Именно так, путем обмена синонимов, происходит с точки зрения герменевтики извлечение смысла из текста, а в случае создания подобной (синонимичной) вещи из «другого материала», совершение акта «моделирования», который и есть деятельностный аналог извлечению смысла. И, подчеркнем, смыслов и моделей этих может быть столько, сколько вариантов сумеет ученик «выработать» из первоначального текста, действия.

Седьмой (он же высший) уровень понимания может быть охарактеризован как авторский или полностью креативный. Он представляет собой «мультипликацию» смыслов и (или) моделей с одной стороны, а с другой их классификацию и оценку с личностных экспертных позиций.

Этот последний уровень понимания и есть, собственно говоря, чистый «аутопоззис».

«Мультипликация» или «производство новых» смыслов текстов, моделей вещей, «изобретение» не существовавших ранее операций, действий, и даже целых деятельностей происходит с позиции герменевтики только одним способом – путем одно- или многократного «переворачивания в антоним» уже известных смыслов, моделей, действий. Попросту их выполнения «наоборот». В этом смысле утверждение, что черное – это белое, с точки зрения здравого смысла (второго способа-уровня понимания) – безумие, а с точки зрения творческого, авторского состояния – его первичный элемент.

Но педагог должен ясно осознавать, что поднимать до этого уровня или поощрять подобное у человека еще не ставшего образованной личностью есть прямое «соблазнение малых сих», со всеми вытекающими отсюда суровыми последствиями для «соблазнителя».

Потому, что подобный уровень понимания будет позитивным только в том случае, если личность обладает возможностью экспертной оценки произведенного ею нового смысла, модели, действия, деятельности.

Ее общекультурный и нравственный внутренний потенциал должен быть таков, чтобы она могла справиться с открывшейся перед ней безграничной свободой выбора и творчества.

Образование как бытие личности не допустит в этих авторских произведениях безобразия, бесчинства, и вообще зла, как такового. Потому, что образованный человек, в отличие от просто «обученного» и «воспитанного» имеет все необходимые средства и ресурсы, чтобы проверить созданные им смыслы, изобретенные им деятельности и модели на "истинность". Он соотнесет их с "банком классических интерпретаций" - ранее усвоенными им артефактами культуры, с одной стороны, и сопоставит их с «внутренним нравственным законом» - с другой. И лишь после этого он либо «возьмет» эти новые смыслы, деятельности, модели в свой личный культурный микрокосмос, либо отбросит их как ложные и опасные, либо примется доказывать, исследовать (см.п.3-5) как спорные.

Эта последняя внутренняя, экспертная работа личности по «переработке» изобретенных ею авторских текстов, вещей, деятельностей в свой внутренний мир со всем присущим этой работе напряжением, горением, взлетами и разочарованиями и есть состояние аутопоэзиса – создания самого себя, как «авторского изделия» в культуре.

Путь ученика-подростка от просто «осмысленного чтения» и «вдумчивой работы» к аутопоэзису может быть проиллюстрирован следующим практическим примером:

1. На уроках, путем разнообразной работы с текстами, как под руководством учителя, так и самостоятельно, как в общении с товарищами, так и в одиночку, создается учеником лично выработанное и оттого ценное для него знание. В гуманитарных предметах это, во-первых, знания о возможных вариантах поведения, принятых решениях и их последствиях, поступках в разных обстоятельствах, обо всем том, что раньше называлось «деяниями» людей. А во-вторых, - это знания о душевных движениях, о мотивах, о нравственных коллизиях, о «высоком» и «постыдном», о

«добром» и «худом», о «подлинном» и «напускном», то есть обо всем том, что в старых книгах звалось «нравами». В этом состоянии соавторской встроенности в текст подросток вырабатывает свое действенное отношение *к тексту как к жизни*, он переживает книжное как настоящее, ему хочется быть внутри тех событий и внутренних душевных перипетий, участником которых он стал как «включенный читатель», действующее лицо «книжной культуры». В качестве примера педагогически плодотворного отношения к тексту как к жизни приведем хрестоматийный случай. Когда первый французский король Хлодвиг был крещен и ему прочитали евангельскую повесть о распятии Иисуса Христа, он плакал и все время повторял: «Почему, Господи, ты не призвал на помощь меня и моих франков?!

2. Одновременно всеми участниками образовательного процесса, работающими с одними и теми же учениками, на других учебных занятиях, во внеклассной и внешкольной деятельности моделируется педагогическая среда, задача которой способствовать важнейшей воспитательной инверсии: выработке у подростка *отношения к жизни как к тексту*. Для чего постоянно продуцируются малые и не очень ситуации выбора, между «дурным» и «хорошим», обсуждаются с учеником один на один мотивы и последствия принятых им решений и поступков, вырабатывается постепенно у него потребность *«сочинять» свой жизненный путь на недалекую перспективу как текст*. Причем это оказывается внутренний текст со всеми необходимыми обоснованиями: рациональными и эмоциональными, этическими и эстетическими, индивидуально важными и солидарными.

3. Третья ступень движения к аутопоэзису должна состоять в том, чтобы подросток не «застрял» на этой стадии и не превратился в пустого мечтателя, для которого важно придумать себе мир и жить в этом вымышленном мире, спасаясь тем самым от «настоящих» жизненных бурь. Поэтому на данной стадии приближения к состоянию аутопоэзиса следует добиться следующей важнейшей инверсии: *подросток становится сам для себя авторским текстом. Он теперь, так сказать, «сочинитель своей*

биографии». Естественно, что такое «самосочинение», во избежание вариантов блестяще показанных Ф. М. Достоевским, должно быть ограничено рамками главных культурных запретов. Ученик реальными жизненными делами пишет свою автобиографию, и одновременно читает ее сам себе попутно требовательно внося редакторские правки. По-другому, на языке традиционной педагогики это процесс и называется самовоспитанием. Теперь предметом педагогического воздействия становятся уже не искусно подстроенные ситуации выбора, а сама непосредственная и «грубая» подростковая жизнь, в которой, однако необходимо сохраняется присутствие учителя в трех основных ролях: как «зеркала дел и описывателя происходящего», как «слушающего исповедь», и как «второго я – голоса совести».

Здесь главное средство педагогического воздействия тонкое и предельно зоркое, тщательное и остраненное педагогическое наблюдение учителя, которое с самого начала должно быть «включенным». Учитель просто обязан вести для себя педагогический дневник становясь «бытописателем» своего ученика. Только в этом случае указанные для него три важнейших роли по отношению к жизни ученика: эпического повествователя, лирического поэта и моралиста-философа окажутся сыгранными достаточно профессионально. Без высокого педагогического наблюдения, без достаточно качественной работы с педагогическим дневником нельзя научить подростка овладеть этими же ролями но уже по отношению к самому себе.

Итак, выяснились результативные характеристики образовательного события - а именно интериоризации текстов и действий, превращение их в некие новообразования личности. Получается, что нам до некоторой степени известен «вход» - состояние личностей до педагогической встречи и «выход» - мы можем как-то почувствовать происшедшее изменение личностей после нее. Нам известно из практики также неперемное условие самой возможности протекания педагогической встречи: возникновение

взаимного принятия учителем ученика и учеником учителя, принятие, которое по аналогии с диалогом – «разговором вдвоем» может быть названо «диаэмпатией». Теперь следует промоделировать сам инвариантный процесс протекания любого образовательного события.

Очевидно, что первооснова педагогического взаимодействия есть некая ***равнодействующая сил действия и противодействия, возникших внутри делящейся диаэмпатии***, (на языке кибернетики - «интеракции»), вызвавшая очевидное для самих участников этой интеракции изменение личностей, участвующих в интеракции .

Какие же силы «действуют и противодействуют»?

Вспомним первый из базовых процессов педагогики - это внушение личности (суггестия) значимых для нее культурных образцов. Овладение операциями с предметами, навыками и умениями. Выполнение закреплённых обычаем форм поведения в типичных ситуациях. Усвоение нормативных текстов, представляющих собой «здоровый смысл» и минимум необходимых для определенной эпохи знаний, убеждений, этических принципов, ценностей и верований.

Второй, противоположный первому базовый процесс педагогики – это формирование механизма противостояния внушению (контрсуггестия). Этот механизм включает в себя волю к самостоятельности, желание отличаться от других, поиск «своего пути» в жизни. Он же включает в себя и потребности для этого средства, такие, как умения и склонности к «спрашиванию», «сомнению», «критике типичных образцов», видению альтернатив в принятии решений, рациональному и (или) интуитивному выбору, сочинению и реализации собственных жизненных проектов и стратегий. Иногда второй базовый механизм личностно ориентированной педагогики называют также «развитием критического мышления», однако с нашей точки зрения, такое название односторонне, ибо акцентирует лишь мыслительную сторону процесса, который гораздо более

многосторонен и вариативен. Он включает в себя помимо когнитивного, и волевой, и деятельностный и аксиологический аспекты.

Из взаимодействия этих двух механизмов легко понять, что «хороший» педагогический результат получается в том, и только в том случае, если будет достигнута определенная гармония в развитии указанных двух, якобы противоположных процессов: суггестии и контрсуггестии - внушения культурных образцов и становления самостоятельной, активной и уникальной (не похожей на других) индивидуальной личности.

Таким образом, в свете вышеописанных (см. главу 1, § 2) открытий в культурной антропологии, можно ясно увидеть, что «действие и противодействие» сил:

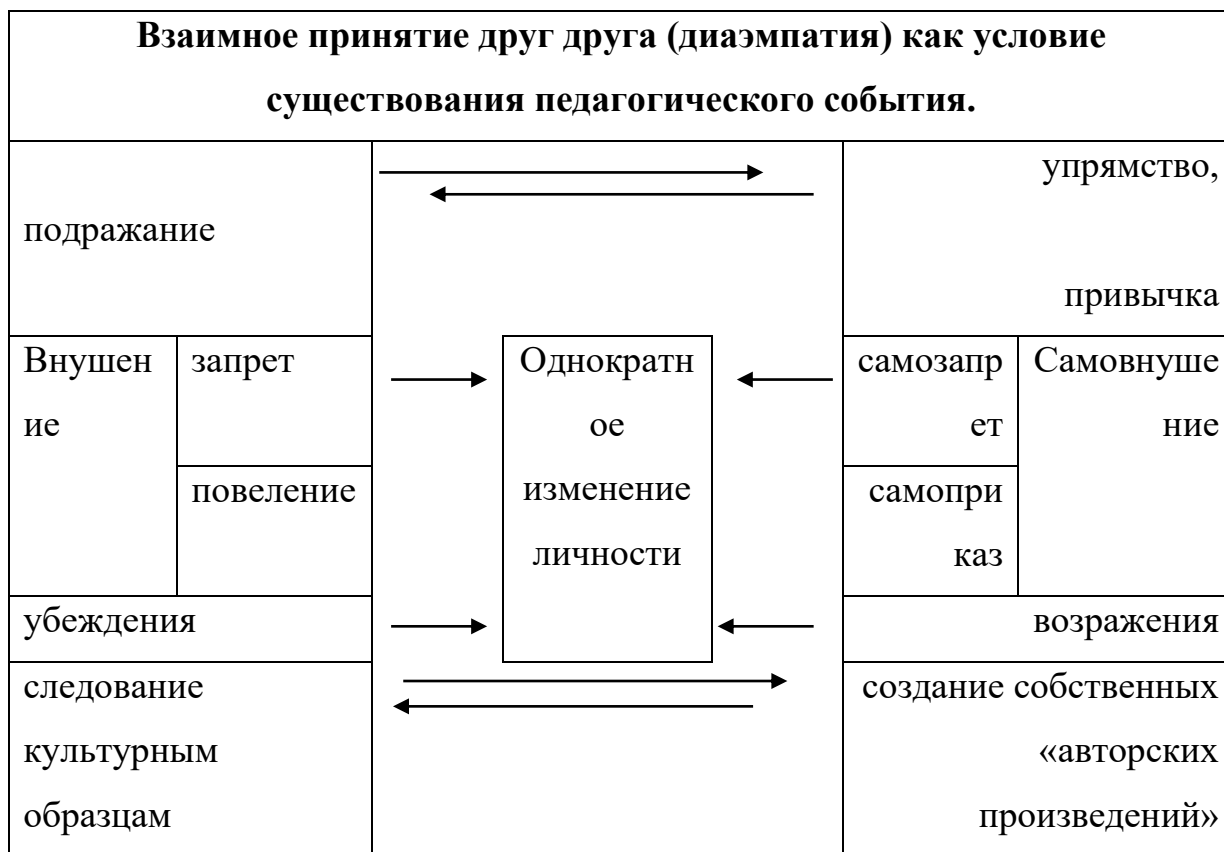
- подражания и «стояния на своем», которое обычно выражается либо как «упрямство», либо как «следование привычке»;
- внушения и самовнушения (повеления и самоприказа, запрета и самозапрета);
- логического и эмоционального убеждения и соответствующих этому убеждению возражений;
- следования культурным образцам и создания собственных «авторских произведений» (См. схему 1) -

- именно «действие и противодействие» этих сил и вызывает на разных уровнях развития разовое изменение личности, происходящее внутри диаэмпатии учителя и ученика и оно представляет собой процессуальную характеристику образовательного события.

Поясним эти утверждения некоторыми примерами. Каждый ребенок (как, впрочем, и любой другой детеныш) начинает свой жизненный путь с подражания, причем с подражания автоматического, неосознанного.

Этот, по выражению Б. Ф. Поршнева, «имитативный рефлекс» оказывается базовым свойством практически всех хордовых (позвоночных),

Процесс протекания образовательного события



и, вероятно, даже членистоногих (почти наверняка можно говорить о насекомых). Он обеспечивает «запуск» массы условных рефлексов в «щенячьем возрасте». Тех самых условных рефлексов, которые и составляют вместе с безусловными рефлексами и их производными – инстинктами поведение взрослой биологической особи.

С точки зрения работы «имитативного рефлекса», обеспечивающего автоматическое подражание, бессловесный младенец приблизительно до двухмесячного возраста, на первый взгляд, ничем не отличается от котенка, жеребенка, черепашонка, малька рыбки и т.п.

Однако человек уже в утробе матери слышит звуки и тем самым приобщается к звучащей вокруг речи. И тут же становится причастным Слову, которое меняет его животную природу, направляя автоматически

действующий имитативный рефлекс преимущественно на овладение речью. Специфически человеческая автоматическая имитация в отличие от животной, призванной ввести детеныша в мир инстинктивных движений и действий, характерных для данного вида, нацелена во-первых, на речепорождающие органы – губы, язык, гортань, соответствующие структуры центральной и периферической нервной системы и лишь во вторых на остальные психосоматические проявления всякого рода движения, операции, действия и т.п., которые у человека всегда опосредуются речью, словесными описаниями, командами, инструкциями, алгоритмами, примерами.

С первых дней после рождения, и особенно активно по окончании периода новорожденности младенец, опираясь на имитативный рефлекс начинает овладение речью, в результате чего уже к 6 месяцам ребенок в норме произносит некоторые серии слогов, что-то наподобие гъ-гъ-гъ, мь-мь-мь³⁸, а к 9 – 11 месяцам возникает и «первое слово», которое по авторитетному мнению как детских нейролингвистов, так и палеопсихологов не имеет конкретного значения³⁹, а обладает свойством, которое в последующем развитии человека принадлежит речеговорению в целом – свойством тормозить условные и безусловные рефлексы организма. Это-то появившееся «первое слово» окончательно превращает биологического детеныша в маленького человека.

А человек, как известно – это существо управляемое не рефлексами (хотя они остаются в норме на уровне автономного функционирования человеческого организма и его систем), но речью. В свою очередь, основные, базовые функции речи – это, несмотря на кажущуюся очевидность, отнюдь не «информирование». После открытий Л. Леви-Брюля⁴⁰, ученое сообщество в лице палеопсихологов и социальных

³⁸ Здесь «ъ» - это неопределенный, недостаточно артикулированный гласный звук, а «м» и «г» - такие же не до конца артикулированные согласные.

³⁹ Это «первое слово» весьма часто воспринимается окружающими взрослыми как «мама», или «баба» или «тятя» и т.п., но ничего общего с соответствующими словами нормального языка оно не имеет, скорее это некое общее «нельзя!»

⁴⁰ См. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. В сб. МГУ., М., 1980.

психологов пришло к выводу, что главное, фундаментальное свойство речи – это внушение (суггестия). То есть категорический, «непреодолимый» запрет совершать то, что предписывают тебе инстинкты и условные рефлексы. И «неотразимое» побуждение делать то, что нужно от тебя другому человеку, совершать именно те действия и поступки⁴¹, и именно так, как это «принято» в культуре.

После появления «первого слова», младенец начинает путь, во-первых, социализации, приспособления к жизни среди себе подобных, а, во-вторых, речеворения, мышления и деятельности (или как говорят социопсихологи и методологи – речемыследеятельности), которые представляют собой один процесс, при том, что социализация – есть внешняя поведенческая, открытая сторона его, а речемыследеятельность – внутренняя, самостроительная, все более скрывающаяся от посторонних глаз.

После «первого слова» ребенок быстро набирает словарный запас и связанный со словами набор движений и операций, выполняемых на основании словесных команд и, таким образом, осваивает две противоположных функции речи – суггестивную (побуждающе-запрещающую) и номинативную – означающую. С помощью первой, внушающей - функции речи он преимущественно социализируется, то есть учиться вести себя «так, как принято». С помощью второй – называющей-обозначающей функции речи ребенок преимущественно учиться обрабатывать информацию – самостоятельно называть предметы и действия, отдавать команды другим и самому себе, противостояя внушению, исходящему от различных источников внешней речи, культуры в целом, тем самым приобретая качества «свободного деятеля», совершающего поступки, которые до него никто не совершал.

Так возникает известная антиномия⁴² педагогики.

⁴¹ Здесь мы не можем согласиться с авторитетным мнением персонажа артиста Броневого – шефа гестапо Мюллера, утверждавшего в известной фразе, что «действия и поступки – одно и то же», это вещи безусловно разные, хотя бы потому, что поступок состоит из действий, так же, как последние из операций, а они, в свою очередь, из движений.

⁴² Антиномия – противоречие не имеющее разрешения.

С одной стороны, ребенка учат «подражанию культурным образцам». К ним относятся: должное «приличное» поведение, совершение традиционных известных и необходимых операций, действий, деятельности. И вот родители, воспитатели, педагоги заставляют воспитанников всему этому «подражать». Они активно пользуются силой внушения исходящей из их слов и авторитетом, присущим их статусу.

Но одновременно, чтобы усилить внушающую силу речи, своих собственных команд и инструкций, они «вынуждены» учить ребенка все новым словам, их связям, операциям, командам.

Эти вновь освоенные ребенком слова и их связи придают все большую мощь внутреннему миру воспитанника, позволяют ему все активнее сопротивляться подражанию, внутренне «оправдывая» это сопротивление ранее выработанной привычкой. Ребенок, обучаясь речи и все более разнообразным действиям, получает новые и новые возможности для «упрямства». Эта черта характера ведь не только прямое нежелание «подражать чуждому», но и разнообразные речевые средства «внутреннего спора с авторитетом родителя или педагога».

Подобное «сопротивление подражанию» постоянно наблюдается у младших детей дома и в детском саду.

Мать велит: «Клади свои игрушки в ящик, как старший брат Леша!». Сын трех лет отвечает: «Ты же сама их всегда клала, когда я сам ложился спать». Мать: «Теперь ты уже вырос и стал как твой брат, ты, как и он, теперь должен сам убирать за собой». Сын: «Нет, я еще маленький, ты сама убери, а я сам, зато лягу в кровать и засну...». Мать: «Посмотри на Лешу, он уже убирает, почему ты ему не помогаешь?» Сын: «Не хочу я убирать!!!» И далее по кругу, пока малыш, либо не поддастся «подражанию», либо не сорвется в истерику, которая есть не что иное, как крайнее выражение упрямства (не хочу!!!).

Однако было бы крайне наивно полагать, что только что описанный механизм «педагогической борьбы сил действия и противодействия подражания и стояния на своем» характерен лишь для младшего детского возраста. Еще более мощно он выступает на протяжении всего периода становления личности: и в возрасте «почемучек-дошкольников», и в возрасте младших школьников, и в подростковом возрасте. Меняется лишь содержание самого «подражания», которое все более и более становится не столько прямым подражанием действиям и словам авторитетных старших, сколько «знаковым подражанием в своей собственной возрастной среде»: перениманием речевых оборотов, социокультурных меток, моды, сленга, своеобразных поведенческих фигур и т.п. Это стихийное подражание, формирующее детскую и подростковую возрастную субкультуру, с одной стороны оказывается порождающей матрицей (образцом) для всей последующей позитивной социализации, с другой же - великой силой поддерживающей ребенка и подростка в его «борьбе» средствами «стояния на своем» против педагогического навязывания «подражания подлинно культурным образцам».

Что же именно формируется в личности ребенка и подростка в результате организованного педагогической ситуацией столкновения противоположных сил «подражания культурному образцу» и «стояния на своем»?

Думается, не будет излишне смелым предположение, что личность приобретает в ходе борьбы с подражанием именно свойства «самозапрета» и «самовнушения». «Самозапрет» чаще всего выглядит как «упорное молчание». Оно, кстати, открывает дорогу размышлению, которое есть не что иное, как внутренний диалог (скрытый обмен репликами-возражениями с учителем). Этот скрытый от посторонних глаз напряженный диалог обучает личность умению «поставить себя на место другого», овладению культурой «со-чувствия», «со-переживания», «со-страдания», «со-трудничества», «со-юзничества» и т.п.

коммуникативными свойствами, которые в свою очередь оспособливают средства самовнушения.

Самовнушение же, обеспечивает личность силой, желанием и волей к самоопределению, одновременно содержательно оформляясь в самоприказы, возражения, самостоятельные заявления, ведущие непосредственно к цепочкам автокоманд-побуждений, то есть планам и алгоритмам собственной личностной деятельности.

Представим себе типичного подростка, отягощенного всеми атрибутами принадлежности к «уличной тусне». И представим себе учителя словесности, который пытается пробудить у него путем прямого подражания литературным героям, склонность к выражению своих чувств «классическим литературным языком». Какое поле для борьбы противоположных сил! И какая драма формирования некоторых черт характера этого подростка и профессиональных качеств этого учителя под влиянием этой борьбы!

Для иллюстрации только что развернутых теоретических положений педагогической культурантропологии и их реализации, вероятнее всего неосознанной, в непосредственной практике преподавания, приведем описание некоторых фрагментов сдвоенного урока по отечественной литературе в 10 классе общеобразовательной московской школы.

Тема «Язык любви». Учитель и класс работают с текстом повести И. С. Тургенева «Ася». Учитель просит учеников отметить в двухстраничном фрагменте текста:

- те слова, которые им неизвестны вообще (они их впервые видят, слышат): – таких слов в двухстраничном фрагменте текста оказалось в среднем по классу – 6;

- те слова, значение которых, им недоступно (слова вроде бы слышали или видели, но не могут понять, что они означают): – таких слов оказалось в среднем по классу – 9;

- те слова и выражения, смысл которых, от них ускользает (слова знакомые, лексическое значение вроде бы ясно, но в данном месте эти слова и фразы явно означают что-то другое): – таких мест оказалось, в среднем по классу – 23, практически более двух третей от общего числа лексико-семантических единиц, составивших данный фрагмент.

После того, как весь фрагмент исчеркан пометками учеников, показывающими, что текст им в целом недоступен, а значит содержащийся в нем «культурный образец» отношения к «высоким чувствам», не может стать предметом подражания, учитель приступает к переводу.

Вот на этом-то, казалось бы, безобидном этапе он и сталкивается с серьезнейшим сопротивлением практически всего класса. Из всех средств противостояния подражанию наиболее действенным для учеников оказывается «стояние на своем», «отсылка к привычному». Они не желают переводить и не хотят понимать! Поведение учеников, в общем-то, достаточно агрессивно, их возмущение имеет на нормативном языке приблизительно такой смысл: «Если это написано по-русски, то почему это мне не понятно, почему эти слова мне непривычны, что это за такие чувства, для понимания которых я должен сломать себе голову и т.п., а если это написано не по-русски, то почему мы этим должны заниматься на уроке отечественной литературы, и зачем вообще это мне надо и т.п.»

Учитель переходит к «продавливанию» своей миссии, носителя образца «культуры чувств». Ему необходимо «обуздать», «оседлать» подростковую агрессию, то есть буквально, сохраняя высокую энергию взаимодействия, присущую агрессии, принудить учеников соучаствовать в переводе текста Тургенева на тот язык, который сможет послужить им для выражения их *собственного способа искреннего выражения* эмоционального состояния. Учитель должен «заставить» учеников на волне яростного сопротивления «усвоить» новые слова и прожить их в своем опыте! А опыта-то такого у них нет и быть не может. Этот опыт учитель должен «создать и прожить» в

диалоге с учениками по поводу «перевода», «непонятного и чуждого» текста рассказа Тургенева.

Таким образом, перед учителем возникает задача «создать сообщение», которое с одной стороны передавало бы мощь и силу любви, как наивысшего из человеческих чувств. С другой - было бы старшими подростками принято, как составленное на «знакомом и близком» для их понимания языке.

Учитель должен сделать буквально следующее: «потрясти» подростков своим «сообщением», заставить их «прожить» это «сообщение» как собственное переживание. И затем, «зацепившись» за этот уже присвоенный учениками опыт «сильного и высокого» потрясения любовью «доказать им», что рассказ Тургенева передает то же чувство, но наилучшим способом.

И еще более того, что им самим, коль они хотят в своей жизни такой «сильной и высокой» любви, надо научиться думать и чувствовать на языке Тургенева! И еще больше: учитель должен убедить современных подростков, что чувство таково, каков язык его выражения. Что настоящая, высокая любовь возможна только на языке Пушкина и Тургенева, а на их природном языке ничего кроме б.....а не выйдет!

Для «потрясения десятиклассников» учитель выбирает два текста: один музыкальный – фрагменты из рок-оперы «Юнона и Авось», другой – кинематографический – фрагменты фильма «Обыкновенное чудо». Огромное значение имеет комментарий учителя – он немногословен, предельно искренен, показывает суть любовного трагического счастья: полностью отдать «ему» себя и целиком «взять» его себе, при том, что и то, и другое невозможно.

И вот в «звонящей тишине», которая настала, пока учитель говорил, он предлагает ученикам простое задание: письменно высказаться о своем впечатлении об услышанном и увиденном. Но с одним условием: надо написать два варианта маленького сочинения «О любви». Сначала -

«своими словами», а выполнив первое задание, написать еще одно сочинение на эту же тему, но уже, пользуясь заранее подготовленным учителем перечнем слов и фразеологизмов повести Тургенева «Ася» с приведением их контекстных значений. Небольшие сочинения не сдаются учителю, они остаются на руках у учеников. Домашнее задание – вполне естественно: прочитать дома фрагмент повести «Ася», пользуясь уже известным ученикам «словарем», составленным учителем.

В этом уроке наглядно видна вся «анатомия» образовательного события, его, так сказать, инвариант. Учитель предъявил «пример для подражания» – ученики резко (агрессивное упрямство!) отказались от подражания сославшись на непривычку. При этом они превратили свое «стояние на своем» в «самозапрет». Этот ученический «самозапрет» на понимание того, что учителем предъявлено к подражанию, вывел самого учителя на новый уровень – заставил развернуть мощные средства внушения: эмоциональный музыкальный текст, видеоряд и собственную «проповедь». Ученики ответили, как это и было теоретически предсказано «упорным молчанием», которое открыло для них путь к самовнушению. В результате этого последнего хода, каждый из подростков, кто выполнил задание, буквально «убедил-ся», оставшись наедине с собой, в реальности «обыкновенного чуда», которое произошло с ним – прочитавшим «Асю». И я думаю, что всякий учитель согласится: личность подростка внутренне освятившаяся красотой и смыслом этой удивительной повести Тургенева, всерьез изменилась.

Только что рассмотренный нами случай существования образовательного события в форме борьбы сил «подражания» и «стояния на своем», «внушения» и «самовнушения», характерен для любых возрастных групп детей, подростков и юношества. В противоположность ему, столкновение учительского «убеждения», «рассуждения», «доказательства» и ученических «возражений», которые выглядят так же точно, именно как

авторитетные заявления, рассуждения и доказательства - могут «работать» только в школьном и послешкольном ученическом возрасте.

Это обстоятельство вызвано тем, что, лишь «борясь с «подражанием» и «внушением», младшие дети обучаются «возражениям» в виде самостоятельно сформулированных заявлений, рассуждений и доказательств.

Что же именно формируется в личности школьника в результате организованного педагогической ситуацией столкновения противоположных сил «убеждения учителя» и «возражений учеников»? Что рождается в ходе хорошо срежиссированного и исполненного диалога учителя и ученика, учеников между собой? Ответ прост: при благоприятном стечении обстоятельств именно в ходе этой «борьбы утверждений и возражений» личность ученика приобретает «качества со-автора и автора», приобретает возможность создавать собственные, поначалу совсем маленькие и весьма несовершенные, а затем все более качественные «авторские произведения» в различных отраслях культуры. А сегодняшние школьные предметы ведь есть не что иное, как проекции этих отраслей в образовании.

Вот достаточно простой пример диалога, происшедшего на уроке истории мировых цивилизаций в 10 классе одной из поселковых средних общеобразовательных школ Нефтеюганского района Ханты-мансийского АО:

Учитель - Как Вы думаете, был ли Наполеон деспотом?

Ученик - Да, конечно! Но можно ли сказать, что он был гениальным деспотом?

Учитель - Это вопрос - может ли деспот быть гениальным. Попробуем разобраться. В чем, по Вашему, суть деспотизма?

Ученик - В утверждении превосходства своей личности над другими, мне кажется. А Вы что могли бы сказать о сути деспотизма?

Учитель - Я бы согласился с Вашим определением, если бы речь шла о семье или малой группе. Однако мы-то говорим о государственном

деспотизме... А определение деспотизма как государственной формы правления дали еще древние: это государство, где свободен только властитель, а все подданные его рабы! Там нет закона, а есть произвол владыки. Как Вы думаете, в связи с этим, может ли рабовладелец, правитель без закона и права быть гением?

Другой ученик - Думаю, да. Октавиан Август, например!

Первый ученик - Но разве Наполеон не создал всем известную блестящую систему права, которой до сих пор восхищаются историки? Разве его государство не образец торжества права?

Другой ученик – На бумаге, конечно. А лишь только право мешало каким-то его желаниям, или целесообразности, как он его понимал – тут же выступал на первое место самый дикий произвол – вспомни, хотя бы дело герцога Энгиенского...

Учитель – Мне кажется примерами можно долго «играть в пинг-понг» и все равно останется неясность или неоднозначность: ведь вся Европа стала жить по его Кодексу, и продолжала жить, и сейчас живет. А где автор, со всем его «гениальным деспотизмом»? И т. д.

Этот пример демонстрирует нам подлинный образовательный диалог, который в обычной практике школ подменяется более или менее искусно «сократическим диалогом», суть которого состоит в побуждении учеников отвечать на вопросы учителя с последующим выбором ответов, предлагаемым учителем же. Подлинный же свободный диалог, как обмен тезисами и антитезисами, утверждениями и возражениями отличается, как мы видели на приведенном примере тем, что его результаты в принципе неизвестны никому, и если диалог длить, то результатов окажется достаточно много.

Диалог в текстовом мире есть аналог «порядка» И. Пригожина в физическом мире – задаются лишь начальные условия, а что возникнет из хаоса в результате «упорядочивания» не знает никто, даже Бог. И если мы говорим о множественности истин по каждому «вопросу», то имеются в

виду как раз заранее неизвестные результаты диалога или точнее полилога⁴³, те смыслы, которые «непредсказуемо» возникнут, коль скоро диалог (полилог) начат и движется в заданном направлении.

Суть диалога в том, что учитель и ученики высказывают утверждения, сомнения, строят доказательства или подыскивают иллюстрации под воздействием вопросов друг друга, и так раз за разом, диалог становится полилогом в том случае, если распространяется не на двух участников, а на большее их число. И диалог и полилог позволяют прямо на уроке порождать новые смыслы, которые после проведения процедуры проверки (знаниевой, стилевой, морально-этической и эстетической) оказываются «заготовками» новых авторских текстов, никому (в том числе учителю) заранее не известными. Потому, что, будучи записан или запомнен, приведенный выше диалог есть действительно новый авторский текст – одним из авторов (соавтором) которого выступает ученик, своего рода небольшое «культурное изделие», не Бог весть какое, конечно, но все же достаточно интересное и главное оригинальное.

Приведем теперь более развернутый пример, в виде протокольной записи урока отечественной истории в 8 классе одной из московских гимназий, в котором ярко представлен срежиссированный свободный диалог, породивший несколько достаточно нетривиальных соавторских ученических оценочных текстов.

«Учитель принимает решение перейти к реализации сценария предусматривающего дебаты по вариантам итоговых точек зрения на смысл и значение событий 1812 года.

Он напоминает учащимся правила дебатов: после короткой подготовки в группах, в ходе которой ученики разбирают роли: 1.выступающих с утверждением собственной точки зрения, 2.критиков точек зрения других групп и 3.экспертов оценивающих выступления других групп, группы

⁴³ Полилог – от греч. «разговор многих», развитие диалога «разговора вдвоем»

последовательно выступают с утверждениями, вопросами, контраргументами и итоговыми выступлениями

Группы для дебатов формируются по желанию учащихся с одним ограничением - группа не может быть больше восьми человек.

В течение трехминутной подготовки каждой группой своего варианта итогового обобщения по пройденной теме происходит:

- еще один, теперь более осознанный, чем в начале урока выбор *нравственного направления* оценки событий из 12 этических суждений о войне;
- определение учащимися первого, второго, третьего и т. д. места для основных составляющих победы: сверхъестественного вмешательства, нравственно-духовного состояния противоборствующих сторон, природных факторов, народной войны «без правил», состояния войск и политических систем.

При этом учитель еще раз обращает внимание учащихся на то, что дебаты должны продемонстрировать, как все эти обстоятельства зависят от угла зрения, заданного выбранным этическим суждением, и они должны опираться на результаты работы на предыдущем этапе урока.

Далее происходило: группы взяли в качестве этических суждений эпиграфы-девизы, уже проработанные ими на этапе актуализации:

- первая группа: «не в силе Бог, но в правде»;
- вторая группа: «хочешь мира – готовь войну», приписав в скобках («народ, который не хочет кормить свою армию, будет кормить чужую»);
- третья группа: «горе побежденным» с уточняющим вариантом в скобках («победитель получает все» и «на войне, как на войне»).

В дебатах группы выступили вполне предсказуемо, в соответствии с выбранными этическими суждениями и уже проработанными точками зрения на приоритеты.

Первая группа отстаивала приоритет божественной защиты России, вследствие ее «правоты». Вторая группа упирала на боеготовность русской

армии, доблесть солдат, искусство полководцев, мобилизационный потенциал русского экономического уклада – полунатурального крепостнического хозяйства, как в аграрном, так и в промышленном секторе. Третья группа отстаивала с подростковым максимализмом право страны, подвергшейся нападению на любые ответные действия, не считаясь ни с какими нравственными ограничениями. В этом смысле они утверждали полную правоту жестокой, варварской, беспощадной народной «войны без правил», и осуждали «рыцарское поведение» русских войск в оккупированной Франции, гуманное обращение с пленными, следование правилам «чести» на поле боя (известный эпизод с князем Багратионом, закричавшим «bravo» наступавшим под картечью в полный рост сомкнутым строем французским гвардейцам и через минуту получившим смертельную рану ядром) и т. п.

Естественно, что настоящий диалог и яркая дискуссия развернулась между учениками первой и третьей группы.

Для педагогов-читателей безусловный интерес представляет аргументация современных восьмиклассников, рассуждающих на тему, с которой они сталкиваются ежедневно – о критериях допустимого на войне.

Доводы мальчиков из третьей группы - сторонников победы «любой ценой», оправдывающих и даже прославляющих жестокости войны «за правое дело» сводились в основном к трем:

- напавший первым и нарушивший мир, уже сам преступник и поэтому к нему не может быть никакого снисхождения;

- если нападавший обладает большей силой, а война справедливая, то надо придумать «ассиметричные», «неожиданные» и «обескураживающие» способы войны, в том числе жестокие и даже изуверские (приводился эпизод с матерью, которая, чтобы отравить французов, пришедших в ее деревню, накормила предварительно на их глазах отравленной едой своих детей)

(кстати, учитель отметил, что данный эпизод имел место в Испании, а не в России, на что Саша С..., почему-то сказал – «тем более»);

- война сама по себе зло и лучше не воевать вообще, ну, а если уже война началась, к тому же не по твоей воле, то надо добиваться победы чего бы это не стоило (здесь приводились примеры уничтожения припасов и массовых поджогов своих домов, деревень и городов самими жителями, вплоть до эпического пожара Москвы).

В свою очередь девочки из первой группы приводили доводы совершенно другого порядка:

- нельзя марать правое дело гнусными средствами его исполнения (в частности, они говорили, что мученичество во имя истины есть подвиг, а мучительство и зверские убийства всегда зло, они не могут быть оправданы ничем);

- Россия оказалась достойна своей победы над заведомо сильнеешим врагом именно потому, что основная масса людей и в армии и в народе вела себя благородно и по-христиански (приводились многочисленные примеры милосердия и по отношению к раненым и голодающим крестьянам из разоренных деревень и к французским пленным, а также примеры благородного поведения военных и по отношению к противнику на поле боя и по отношению к побежденным французам; особо подчеркивалась удивительно гуманная позиция Александра I в вопросах послевоенного устройства Франции и устройства благополучного будущего Наполеона в качестве государя о. Эльбы.

.....

Учитель в завершение занятия подчеркнул, что в ходе сегодняшнего урока ученикам удалось увидеть на примере собственной деятельности, как возникают оценочные суждения о больших исторических событиях: сначала существует нравственный принцип в душе (в нашем случае «эпиграф»), который задает направление отбора фактов; затем вспоминаются оценки

данные авторитетами и проверяются на соответствие фактической стороне событий; и, наконец, на этой основе вырабатываются собственные суждения.

Далее учитель отметил, что теперь должно стать очевидным, опять же на собственном опыте, что:

➤ если нравственный принцип лежащий в основе отбора фактов положителен;

➤ если авторитетные высказывания предшественников не противоречат сегодняшнему состоянию науки;

➤ если не упущено ни одного значимого события или биографического факта –

– то полученное оценочное обобщение вполне имеет право на существование, каким бы неожиданным, нетрадиционным и парадоксальным оно на первый взгляд не казалось.

И еще учитель отметил: чем больше «страсти», односторонности, нежелания понять и принять иную точку зрения (как мы видели не менее ценную, чем полученную тобой) – тем меньше шансов, что твоя точка зрения, несмотря на всю глубину аргументации, найдет себе сторонников. На вашем собственном опыте подтвердилось в очередной многотысячный раз, что историк должен работать, говоря словами Тацита «без гнева и пристрастия⁴⁴».

Разберем «анатомию» представленного только что педагогического события – изменения личностей под влиянием свободного диалога – открытой и даже специально обостренной борьбы противоположных суждений этического характера, опирающихся на ряд исторических фактов.

Учитель предъявил несколько достаточно убедительных тезисов, «свернутых и сжатых», но от этого только более сильных: 1.«не в силе Бог, но в правде»; 2.«хочешь мира – готовь войну», («народ, который не хочет

⁴⁴ Поташник М. М., Левит М. В. Как подготовить и провести открытый урок. – М., Педагогическое общество. – 2003. – С. 77 – 80.

кормить свою армию, будет кормить чужую»); 3.«горе побежденным» («победитель получает все» - «на войне, как на войне»). Он их предъявил таким образом, что для каждой из групп учащихся один из этих тезисов становился либо побуждением к подтверждению, либо – подлежащим опровержению. Так возникла педагогическая ситуация полилога, в которой школьники получили максимальную возможность развернуть свои «возражения» во всех возможных формах: и как собственные постулаты, и как рассуждения, и как доказательства.

По сути своей, учениками создан ряд взаимосвязанных по смыслу, но одновременно «отдельных» оригинальных и самостоятельных высказываний, которые, будучи выражены на вполне литературном языке, по всей видимости, оказываются «авторскими» произведениями в сфере «исторической словесности». Так борьба сил «утверждения и возражения» в педагогической ситуации формирует у школьников средства создания авторских (соавторских) текстов. И готовит их тем самым, к последнему высшему уровню «педагогического противостояния» - осознанного и главное оспособленного принятия путем противодействия настоящих «культурных образцов».

Но происходит ли изменение личности в процессе столкновения утверждений учителя и возражений учеников? И главное, в какой форме это изменение может происходить, коль противостояние здесь не только деятельностное и эмоциональное, но в значительной части ментально-интеллектуальное?

Такое изменение, конечно же, наступает и имеет для личности поистине определяющее звучание. Имя этому изменению – появление рефлексии. Ведь личность без рефлексии – не совсем личность. А рефлексия вообще-то и есть внутреннее осмысление себя, которое поэтому может сформироваться лишь в опыте диалога и полилога. Однако у нас идет речь не только о глобальном процессе становления рефлексии личности, но и о конкретной особенности тех или иных черт рефлексии, приобретаемых

личностью в ходе именно данной педагогической ситуации, именно на указанном уроке истории в 8 классе, где противодействовали силы именно представленных выше «утверждений» и «возражений». Думается, что в приведенном примере «сшибки» утверждений и возражений этического характера, скорее всего, образуется такая важнейшая личностная рефлексивная черта, как «действенное осознание добра и зла» - совесть⁴⁵! Вот как в протокольной записи итогового момента вышеприведенного урока, учитель «помогает» осознать ученикам, что именно рождалось в душах каждого из них:

«А что касается третьей цели (а она состояла в том, чтобы каждому освоить новый для него способ личной оценки поворотных моментов в судьбе своего народа), «то», говорит учитель: «Ответ: достигнута – не достигнута находится исключительно «внутри» каждого. Судить о достижении этой цели можно и мне и вам самим только по косвенным признакам, тем или иным чертам поведения, внутреннему ощущению правоты или не правоты тех или иных политических решений или даже «домашних», «семейных» или «дружеских» споров. Если Вы в споре с бабушкой «стоите на своем», несмотря ни на что, даже несмотря на слезы или сердечный приступ, потому что уверены в своей правоте – значит третья и самая важная цель данного урока прошла мимо Вас. Если Вы, считая себя патриотами, в любом случае признаете правоту только своей страны, и думаете, что главное – это сила, и у кого сила тот и прав – значит самая важная цель данного урока – опять прошла мимо Вас. Но если вы думаете, что достаточно быть правым, а сила – не важна, мол правда сама победит, то, к сожалению, и в этом случае третья цель окажется не достигнутой...»

⁴⁵ Очень важно, что старославянское «со-весть» и латинское «ge-flexia» близки по смыслу фиксируя «вторую, внутреннюю, истинную природу» знания.

Внутренний диалог, рефлексия, совесть, «познание самого себя», понятие не как достигнутый результат, но как начавшийся и далее неостановимый процесс саморазвития личности, позволяет перейти к высшему этапу педагогического взаимодействия. На этом этапе учитель и ученик достигают состояния амбивалентности: учитель часто учится у ученика, а ученик становится в позицию учителя. Оба они тем самым оказываются в равном положении. Теперь они вместе должны учиться непосредственно на «высоких культурных образцах». Единственное «преимущество», оставшееся у учителя, как у «более знающего», «эксперта» в том, что инициатива выбора «культурных образцов» некоторое время остается за ним. Когда же и здесь они с учеником сравниваются, педагогика окончательно заканчивается и начинается самообразование.

Что же именно формируется в личности старшего школьника в результате организованного педагогической ситуацией столкновения противоположных сил «копирования культурных образцов» и «создания собственных «авторских произведений»»? Какие качества личности рождаются в ходе хорошо организованной самостоятельной реферативно-комментаторской, исследовательской или проектной работы ученика вместе с такой же самостоятельной реферативно-комментаторской, исследовательской или проектной работой учителя, учеников и учителей друг с другом? Ответ таков: при благоприятном стечении обстоятельств именно в ходе этой «борьбы «копирования культурных образцов» и «создания собственных «авторских произведений»» личности и ученика, и учителя приобретают креативные свойства создания новых «шедевров⁴⁶», авторских текстовых и предметных произведений в культуре, «новых культурных образцов», получают возможность собственной ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ.

⁴⁶ Здесь это слово употреблено в его первоначальном средневековом значении – как изделие-произведение подмастерья, сдающего экзамен на звание «автора-мастера».

Вот интересный пример деятельности совместной проектно-исследовательской лаборатории созданной на базе предметного кабинета истории и при непосредственном участии методического объединения 4 учителей общественных наук и 17 учеников 10 – 11 классов в одной из городских школ Ленинградской области. Тема работы этой лаборатории, определенной на 2002 – 2003 у-г. «Изучение роли личности в истории как фактор формирования самостоятельности старшеклассника в построении собственного жизненного проекта».

В основу деятельности лаборатории была положена идея «открытой истории», то есть, во-первых, рассмотрение в проектной и исследовательской логике в качестве «культурного образца» одного из переломных моментов истории, именно аспекта личностного выбора выдающимся историческим деятелем дальнейшего пути развития событий. И, во-вторых, рассмотрение в той же логике в качестве «собственного авторского произведения в культуре», другого (других) альтернативных решений, возможных как в контексте того времени, так и с позиций сегодняшнего состояния исторических знаний и личностной точки зрения автора.

Так на одном из проектных семинаров лаборатории был рассмотрен один из важнейших, поистине судьбоносных для России указов Петра Великого «О правде воли монаршей», кардинально изменивший традиционный порядок наследования престола членами семьи Романовых.

Ниже приводятся наиболее яркие фрагменты из выступлений участников семинара:

Учитель истории С. В. Д.

...Петр Великий, вполне в логике выстраиваемого им *абсолютно деспотического* и *одновременно рационально организованного* государства отказался от принципа престолонаследия, заменив его «правдой воли монаршей», которая предусматривала назначение очередного государя самим действующим императором. При этом новый правитель государства вполне мог быть кем

угодно, и скорее, учитывая тяжелый опыт отношений Петра с родственниками и его тягу к принятию научно-обоснованных, а не эмоциональных решений, такой преемник должен был быть, по его мнению, не из царской семьи...

Ученик 10 класса С. И.

...Но весь «перелом» и «судьбоносный момент» как раз в том, что назначить преемника Петр Великий не сумел или не решился. Этим своим решением-нерешением Петр создал в России уникальную ситуацию. В течение 75 лет, по сути, на протяжении всего XVIII века российское самодержавие осуществлялось лицами, не имеющими законного права на российский престол⁴⁷, попросту узурпаторами и самозванцами...

Ученица 11 класса Г. П.

... Ведь какая, в принципе разница, между мужеубийцей немкой Екатериной и беглым казаком душегубом Пугачевым, кроме той, что одна смогла удержаться на захваченном престоле, а другой со своими «армиями» не сумел даже приблизиться к столицам и «заворовывал» на юго-восточных рубежах. Но прямым следствием перемешивания на престоле и в стране «законных» и «незаконных» «узурпаторов» и «самозванцев» - стали все более укореняющиеся в образованных сословиях страны антимонархические настроения, которые привели к *отождествлению* законной формы государства - монархии и заведомо неправовой тирании в сознании русских либералов всех оттенков (от умеренных до социал-революционеров, большевиков и анархистов)...

Учитель обществознания Б. Л. Н.

...Думаю, что опыт успешной узурпации и самозванчества на самом вершине российской государственности создал в национальном сознании россиян всех сословий уже в XIX веке образ легкой и веселой революции, эдакого карнавального переворота, «праздника угнетенных классов»...

Ведущий семинар ученик 11 класса Л. П.

⁴⁷ Такие государи и государыни России, как Петр II, Анна Иоанновна, Елизавета Петровна, Екатерина II, Павел I, были узурпаторами и в той или иной степени самозванцами, так как не были назначены наследниками по закону, предшествующим императором, а оказались на престоле по другим обстоятельствам. Законными государями, то есть назначенными своими предшественниками, были только «русская железная маска» Иван Антонович, да убиенный Петр III.

Итак, определяю из ваших выступлений суть альтернативы: Во-первых, Петр Великий мог «подстраховаться». Обозначить в законе процедуру назначения преемника с участием, например Правительствующего Сената, с ежегодным подтверждением или переназначением кандидатуры, как это было принято в поздней римской империи. Во-вторых, Петр, при всей своей нелюбви к традиции, семейственности и вообще «неискусной натуре», мог бы выбрать один из множества известных к тому времени способов соединения наследования трона нисходящими родственниками по закону, и средств защищающих государственность от слишком дурного наследственного правителя. Однако Петр со своим безудержным рационализмом, гордыней и самовластием довел принцип автократии до абсурда, и полностью вывел монархический принцип наследования престола из правового поля...

Учитель истории Б. А. А.

...В первом случае Россия в XVIII веке быстро двинулась бы по пути превращения в сословную (шляхетскую) – по типу «Речи Посполитой» выборную монархию и далее в всесословную президентскую республику, во втором, Россия, скорее всего, к концу XVIII века, стала бы аналогом европейской абсолютной просвещенной или протоконституционной монархии, наподобие Пруссии или Швеции, а во второй половине XIX века в общемировом контексте стала бы монархией конституционной, напоминающей Германию или Японию...

Ученица 10 класса К. Е.

...Как-то получается, что наш единственный прогрессивный царь сам разрушил самую возможность нормального существования монархии в России. Значит, в определенном смысле, не будь Указа Петра I о «правде воли монаршей» не смогла бы так легко в несколько дней развалиться в 1917 году, самая казалась бы, устойчивая, традиционная, почвенная и могучая из всех европейских монархий...

Ученица 11 класса Д. М.

...Есть явная опасность опоры исключительно на разум в принятии решений, притом разум самоуверенный, помноженный на гордость собственными

знаниями, силами и способностями. В главном, это урок, отвергающий самонадеянность и эгоизм...

Ведущий семинар ученик 11 класса Л. П.

...Пример Петра Великого говорит мне: мало быть решительным, мало быть разумным, мало быть способным, мало быть могущественным, чтобы проектировать собственное будущее и в особенности будущее твоих близких. Помни: ты не автор, а лишь соавтор своей жизни...

Ученица 11 класса Д. М.

...Как бы прислушивайся к советам, больше слушай совесть, не руби с плеча, помни о других...

Учитель истории Б. А. А.

...Просчитывай неочевидные последствия и риски, учись обуздывать свои амбиции...

Учитель обществознания Б. Л. Н.

...Борись с гордостью и высокомерием. Одним словом, исходи в сочинении жизненного сценария не из индивидуализма, а из солидарности.

На этом примере легко прослеживается анатомия педагогического события на ее высшем, возможном в педагогике уровне - изменения личностей под влиянием непосредственной работы учителя и ученика с «высокими культурными образцами» и создания под непосредственным влиянием этой работы «собственных авторских произведений в культуре». «Высокие культурные образцы», в данном случае - это тексты, характеризующие очень крупный исторический артефакт, а результат работы с ними - это «собственные авторские произведения в культуре», то есть сочинение, произнесение и запись оригинального этико-философского комментария к ряду исторических событий, и одновременно как смысловое ядро этого комментария - рефлексия и проживание собственного образовательного опыта. То есть, в определенном смысле, осознанное построение собственной личности как культурного произведения.

Таким образом, во-первых, мы видим, что *образовательные события, есть не что иное, как последовательно усложняющиеся упражнения в аутопоэзисе*, ибо они несут в себе однократные и реально субъектно (самим учеником и учителем) ощутимые изменения личности. Это, в частности, показывает, как образовательные события в ходе своего протекания оказываются *отдельными актами самостроительства (аутопоэзиса) личности*.

Во-вторых, образовательные события содержат в себе столкновение двух противоположных сил: продуктивное «наступление» (суггестивное воздействие) учителя и столь же продуктивное «контрнаступление» (контрсуггестивное поведение) ученика.

И наконец, в третьих, - и это наверное самое главное - оказалось, что *каждое из конкретных педагогических событий «строит» тот или иной «этаж» (уровень развития) личности, причем нельзя «строить» эти «этажи» произвольно, а только, начиная с первого* (см. схему 2):

Уровень желания и воли. Здесь сталкиваются подражание и контрподражание, которое опирается на уже имеющуюся у учеников в той или иной степени твердость характера, устойчивость, серьезность, вдумчивость, осторожность, осмотрительность. В ходе педагогических событий этого уровня учитель упражняет эти свойства и опирается на них. Ему здесь приходится также преодолевать и отрицательную тень этих свойств – упрямство, робость, расторможенность. На этом уровне педагогических событий зарождаются и формируются средства самозапрета и самовнушения, новые личностные качества и черты характера: чувство долга, сила воли, целеустремленность.

Уровень самоограничения, самоорганизации и морального поведения. На этом уровне запреты и внушения педагогов достигают цели личностного самоутверждения ученика лишь тогда, когда ученик в силах противостоять этим внушениям и запретам всеми средствами контрсуггестии. Именно эти качества контрсуггестии (чувства долга, сила воли, целеустремленность и

т.п.) учитель упражняет и отталкивается-опирается на них, «продавливая» свою внушающую миссию. Ему здесь приходится также преодолевать и отрицательную тень этих свойств - безответственность, слабоволие, иждивенчество, инфантилизм; бессмысленность, стихийность и спонтанность поведения.

Главное, что на уровне морального поведения, самоограничения и самоорганизации зарождаются и формируются средства «возражений против утверждений», иными словами диалога и «договороспособности», новые личностные качества и черты характера: среди которых «со-чувствие», «со-переживание», «со-страдание», «со-трудничество», «со-юзничество», или их превращенные формы: стыдливость, чуткость, взаимопомощь и милосердие. Здесь же в стремительно развивающемся личностном пространстве общения куются силы, желания и воля к личностному самоопределению, построению и реализации планов и алгоритмов собственной личностной деятельности, морального поведения.

Схема 2

Самостроительство (аутопоэзис) личности в процессе образовательного события

Суггестивные воздействия педагога	Контрсуггестивные действия ученика	Что строит личность
побуждение к подражанию	отказ от подражания: упрямство, привычка	желания и волю
внушение: запрет, повеление	самовнушение: самозапрет, самоприказ	самоограничение, самоорганизацию и моральное поведение.

убеждения	возражения	рефлексию, нравственность, совесть
следование культурным образцам	создание собственных «авторских произведений»	мастерство и авторство в культуре
Педагогические события как упражнения в аутопоэзисе личности		

Уровень рефлексии, нравственности и совести. На этом уровне «активного философствования» авторитетные утверждения, постулаты и аксиомы учителей прекрасно работают над совершенствованием личности ученика только тогда, когда ученик вооружен доспехами «возражений», «рассуждений» и «доказательств», то есть всеми средствами, сформированными на предыдущем уровне. Учитель в своем «наступлении» упражняет уже освоенные учениками чувства взаимопомощи и милосердия, чуткости, стыда перед товарищами и взрослыми, опирается на поступки личностного самоопределения, доступные ученикам средства построения и реализации планов и алгоритмов собственной личностной деятельности. Здесь же приходится активно бороться с такими теневыми проявлениями «возражающего поведения», как хамство, эгоизм, жестокость, «стадное поведение».

Крайне существенно, что лишь на уровне рефлексии и нравственности, зарождаются и формируются средства создания авторских (соавторских) текстов, внутреннего диалога, как формы рефлексии, совести как «действенного осознания добра и зла», нравственного поведения.

Уровень мастерства и авторства в культуре, прежде всего аутопоэтического со-авторства собственной личности. Лишь на этом уровне имеет смысл предъявление «высоких культурных образцов» в качестве непосредственных средств педагогического воздействия для окончательного становления активной и самостоятельной личности

ученика. Да еще, только в том случае, если тот уже обладает силой, желанием и необходимым «мастерством» для собственного авторского творчества. Рефлексивные размышления, развернутые внутренние диалоги-рассуждения, этическое философствование, нравственное поведение, уже ставшее достоянием ученика на предыдущем уровне педагогических ситуаций выводит его практически из поля педагогики на просторы самостоятельной жизни в культуре. Однако и здесь роль наставника не исчерпана.

Кто предостережет от упрощенчества в принятии решений, гордыни, эгоцентризма, нравственной слепоты, лицемерия и двоедушия, сопровождающие, к великому сожалению, мрачной тенью любое проявление «авторства»? Важно помнить, что лишь на высшем уровне всевозможных педагогических ситуаций, так сказать вершине взаимодействия учителя и ученика только и возможно совместное креативное создание ими новых «шедевров», авторских текстовых и предметных произведений в культуре, «новых культурных образцов», открытие и начало их собственной духовной жизни.

§ 4. «Внутреннее устройство» образовательного события: его компоненты и их взаимодействия.

Для характеристики «устройства» образовательного события нам необходимо вспомнить о его двойственной и одновременно нераздельной природе в качестве «акта». С одной стороны образовательное событие есть акт коммуникации, состоящий из тех же компонентов, что и любой другой коммуникативный акт: первичной ориентировки, отправки сообщения, принятия сообщения, его интериоризации, извлечения смысла и последующей рефлексии. Но – с другой это всегда «совместный поступок», то есть завершённый акт образовательной деятельности, состоящий как это и положено для любой деятельности из отдельных действий (в данном случае взаимодействий учителя-ученика), причем каждое взаимодействие (кроме

начальных и конечных) жестко связано с предыдущим и не может осуществиться, если предыдущее не выполнило свою задачу. В этом смысле образовательное событие есть технологическая цепочка.

Таким образом, получается, что образовательное событие представляет собой акт технологизированной (значит - управляемой) коммуникации, мотивированной и нацеленной на личностный образовательный результат – изменение личности, причем это изменение выглядит как отдельный шаг в строительстве какой-либо из личностных культурно-образовательных компетентностей.

В самом общем виде дело обстоит так: в кульминации педагогического события происходит понимание-интериоризация нового «строительного материала» личности (достигается запланированный результат), в экспозиции это понимание подготавливается, в заключительной фазе оно усваивается, происходит извлечение смысла значимого текста или освоение новой деятельности.

Образовательное событие как акт образовательного общения, состоит из следующих компонентов:

«*Старт*», в котором происходит установление личностного, психологического контакта учителя-ученика, включение энергетики, возбуждение взаимной активности, включение необходимых деятельностей и побуждающего их мотива. Здесь самое важное, конечно, мотивация. Ведь смысл деятельности тождествен ее мотиву. Для нас, учителей, это, между прочим, значит, что смысл педагогического взаимодействия целиком определяется той его целью, *которую ученик на самом деле принял как свою*. Если он решил пересидеть 45 минут – значит, он провел для себя урок мимикрии (на языке школьников «прикидывания ветошью»), если он решил посвятить урок борьбе за внимание соседки, что бы не происходило у доски и в классе – для этого ученика идет урок «брачных игр». И лишь если учитель сумел организовать мотив ученика «делать с ним вместе общее дело», и получить в конце важный, значимый для них обоих результат, относящийся к этому «делу», тогда только смысл этого занятия для

этого ученика в какой-то степени совпадет с темой подготовленного учителем «урока»

Целеполагание и именованье образовательного события. Психология учит: «смыслу не обучают, смысл воспитывается», в том плане, что нельзя ученику *сообщить смысл* наподобие привычной формулы: «Целью данного занятия ставлю...» В смысл вовлекают, втягивают, к нему подводят личным примером и волевым усилием, его основания ищут в предыдущем опыте ученика. Ученик не может заимствовать смысл, он вынужден его вырабатывать. В отличие от значения, в понимании и принятии которого ученик всегда в той или иной, часто небольшой степени – соавтор, *смысл всегда авторское произведение ученика.* Отсюда следует категорический вывод: если мы хотим, чтобы учение было сознательным, - а выбора у нас, в отсутствие репрессивного аппарата принуждения к обучению нет, *тогда ученик может быть только субъектом образовательного процесса уже на уровне мотивации-целеполагания.* Зуновская парадигма образования не может обеспечить даже этого элементарного условия сознательности учения и – *volens-nolens* – должна уступить место мотивационно-личностной парадигме образования, а классно-урочную систему, по крайней мере, следует модифицировать.

И наконец, последнее, простое и существенное. Учиться чему-то сознательно, можно только будучи побуждаемым мотивом соответствующим той деятельности, которой учишься. Если это музыка - ты должен хотеть быть музыкантом, если это наука – ты должен хотеть быть исследователем, если это мастерство – ты должен хотеть быть мастером. А если это *учение – значит, ты должен хотеть быть учеником.* Но нельзя хотеть быть учеником вообще. Ученик это не профессия – это определенное состояние и определенные отношения. Ты можешь хотеть быть учеником только конкретного учителя (может быть нескольких учителей) определенной школы. Отсюда еще один категорический вывод – сознательное учение невозможно без свободы в выборе учебного заведения и личных отношений учителя и ученика, в которых тот и другой

свободно вступают, но внутри которых есть *обоюдная ответственность и зависимость*.

Вследствие этого, образовательное событие (урок или иное педагогическое занятие) тогда достигнет цели, когда внутри себя будет заключать пружину понимания - синонимию (урок как текст, и имя его как синоним этого текста). Когда, собственно, текст урока и действия по освоению этого текста обретут общее название - как пьеса, как мистерия, тогда только урок оставит след в личности ребенка.

Имя образовательного события (например урока) играет несколько очень важных ролей

- афористично отражает суть занятия,
- опредмечивает мотивы учащихся, делает возможным появление и принятие цели занятия.
- «держит» урок, позволяет хранить его в памяти как целостность, обращаться к нему при необходимости, как к реальному событию;
- дает уроку жизнь, сообщая ему сущность (имя - оболочка сущности!)

Цели урока есть расшифровка инвариантной цели - понимания. Что предлагается понять и на каком уровне - все это учитель обязан довести до учеников и сделать их личной задачей! Только тогда возможно замкнуть образовательную коммуникацию на уроке подведением итога и выяснить, как каждый прошел свой путь образовывания в этот промежуток времени.

При постановке целей:

- Обозначается знание, которое будет усвоено (нам предстоит узнать, понять, изучить...);
- Определяются умения, которые будут освоены (нам предстоит научиться делать то-то и то-то);

- Ставятся задачи конкретным ученикам, исходя из их предшествующей обученности, на «индивидуальный рывок» сегодня, именно на этом уроке (Ты, Вася сумеешь...)

Во втором и третьем случае целеполагание определяет уровень понимания запланированный учителем для класса в целом и отдельных учащихся.

Именно здесь возникает возможность личностной педагогики даже в рутинной классно-урочной форме.

Первичная актуализация знаний и умений - экспозиция занятия, подготовка к пониманию, возбуждение знаний и умений, усвоенных на прошлом занятии.

Системная актуализация знаний и умений - продолжение экспозиции занятия, непосредственное приближение к пониманию - возбуждение всех необходимых для усвоения нового когда-либо изученных знаний и умений.

Предъявление нового материала и достижение его понимания на запланированном для каждого ученика уровне - кульминация занятия. Именно в этой части урока учитель вместе с учениками или ученики вместе с учителем преобразуют НОВЫЙ внешний ТЕКСТ в свой НОВЫЙ внутренний ТЕКСТ.

Первичное закрепление новых знаний и умений - переход занятия в заключительную фазу - фиксация осуществленного понимания в простых (основанных на полностью освоенных навыках) упражнениях.

Системное закрепление новых знаний и умений - заключительная фаза занятия, обеспечивающая собственно усвоение понятого, применение понятого в разных упражнениях и тем самым перевод его на следующий уровень (например, с 1 на 2-ой или с 4 на 5-ый).

Итог занятия - финал и "расшифровка имени", демонстрация или рождение его главного содержательного смысла, ведущей идеи, главной мысли, а также его педагогического смысла - фиксации пути, пройденного

учеником на занятии и вытекающее отсюда конкретное для ученика домашнее задание - самостоятельное закрепление понятого уже как усвоенного.

Конец занятия - продление мотива на "следующую встречу", выключение активности и деятельности, релаксация, прощание, установление срока следующей встречи, прекращение личностного контакта.»

В свою очередь **образовательное событие – в качестве акта взаимной деятельности учителя-ученика** состоит из таких компонентов, как «психолого-педагогические техники учителя» и, так называемые, «учебные умения» ученика.

Начнем с «техник учителя». Они делятся на два вида – **вербальные и невербальные**.

Невербальные или бессловесные техники - коммуникативные пристройки - «сверху», «наравне», «снизу».

Пристройки определяют взаимоотношение учителя и учеников по линии доминирование - подчинение - равенство. Возможны следующие состояния: учитель «сверху» - ученики «снизу», учитель и ученики в равной позиции, ученики «сверху» - учитель «снизу». Пристройки очевидны стороннему наблюдателю, часто неясны самому учителю, так как «кожей» ощущается только пристройка «снизу». Поэтому, когда учитель «сверху» ему хорошо и комфортно - никто не мешает, коммуникация в его руках. Когда он «наравне» - чувствуется напряженность, надо быть во взаимодействии, подобная коммуникация заставляет расходовать много энергии.

Когда учитель «снизу» - это горько, обидно, тяжело, тянет на истерику, агрессию, конфликт. Но все это точно так же испытывают и ученики. Поэтому учителю совершенно необходимо знать какова доля времени на уроке, когда он, сам того не замечая находится в пристройке «сверху», а ученики, следовательно, в вынужденной пристройке «снизу»

Идет контрольная работа - учитель медленно без слов прохаживается между рядами, тяжелым взглядом осматривая каждый квадратный сантиметр поверхности класса - не списывают ли. Все затаилось, тишина - только слышно как скрипит пол род тяжелыми шагами - туда... сюда..., туда..., сюда... Типичная пристройка «сверху»!

Учитель вошел в класс перед уроком - класс шалит. Учитель обводит всех своеобразным взглядом - наступает тишина и все ученики расходятся по своим местам. Типичная пристройка сверху!

Идет самостоятельная или лабораторная работа - учительница ходит по рядам, шепотом отвечает на вопросы, наклоняется, а то и присаживается за парты, помогая в решениях - типичная пристройка «наравне».

Ученик делает сообщение, класс готовится оппонировать, учительница сидит за одной из парт и пишет рецензию по той же схеме, что и ученики, готовится оппонировать вместе с ними - типичная пристройка «наравне».

Класс «вышел из берегов». Учительница кричит, пытаясь восстановить порядок, ей грубят и демонстративно не подчиняются - она попала в пристройку «снизу», Такая пристройка «снизу» вынужденная и не является педагогически оправданной, Образовательной коммуникации при такой позиции учителя фактически не происходит. Но ведь и **ученики, находясь в вынужденной пристройке «снизу» (см. 1) также внутренне не участвуют в образовательном процессе.**

Пристройка «снизу» тогда продуктивна, когда она осознанно принята на себя участниками образовательной коммуникации.

Вот учительница специально сделала типичную ошибку, чтобы класс ее поправил - она осознанно взяла на себя пристройку «снизу», чтобы класс ощутил себя комфортно - в пристройке «сверху». Вот учитель говорит - «теперь вам придется идти за мной - материал сложный, я буду стараться четко и громко объяснять - ваша задача - слушать, не отвлекаясь ни на что!»

он, в данном случае побуждает учеников осознано войти в пристройку «снизу» - и то, и другое - продуктивно!

Наряду и одновременно с невербальными техниками учитель, естественно, постоянно осуществляет и словесную(текстовую) коммуникацию. Надо только помнить семиотическое определение текста, что это любая знаковая информация - изображения, письменные знаки, устная речь и т. д. и т. п. Ниже приводится перечень *вербальных (текстовых)* техник учителя.

Монолог информационный. Бесстрастное сообщение информации в режиме «магнитофона»;

Монолог эвристический. Эту технику обычно называют эвристической беседой или эвристическим диалогом, иногда сократическим диалогом по имени того, кто впервые и блестяще использовал ее. Суть этой техники состоит в побуждении учащихся отвечать на вопросы учителя с последующим выбором ответов, предлагаемым учителем же. Текст представляется в виде вопросно-ответных пар, причем сами эти вопросы с вариантами ответов, последовательность их и итоговый ответ - в голове учителя. Поэтому - по сути это монолог, хотя учителя считают эту технику - диалогом и тем успокаивают свою профессиональную совесть, которая требует на уроке, хоть изредка, диалога с учеником.

Пример эвристического монолога в авторском исполнении

Сократ.-Скажи мне, прежде всего, может ли человек взрослый, оставивший в прошлом детские забавы и юношеские вольности заниматься каким либо делом не имея представления о том, зачем он этим делом занимается?

Архегет. -Очевидно, не может, Сократ!

Сократ.- А еще скажи мне, Архегет, может ли обучением юношества заниматься юноша или ребенок?

Архегет. -Конечно нет!

Сократ - Значит ли это, Архегет, что обучением юношества должны заниматься люди взрослые, серьезные, знающие к тому же для чего послужит это обучение и каждому юноше и всему нашему полису (городу-государству-обществу - для грека это синонимы -прим. переводчика)

Архегет Да, это ясно.

Монолог внушающий. Сообщение текста с нажимом, диктовка, «артистическое» исполнение текста, проговаривание его нараспев, вместе с учащимися, хором и т. д. и т. п. Любое сообщение осуществляющее чистое внушение, которое, безусловно, опирается на произвольное внимание и оперативную память, благодаря чему непосредственно запоминается.

Пример внушающего монолога

Повторяем за мной - отбивая такт, хлопая в ладоши и топая ногами - нараспев:

КАЖ - ДЫЙ

О-ХОТ-НИК

ЖЕ-ЛА-ЕТ

ЗНАТЬ,

ГДЕ

СИ-ДИТ

ФА-ЗАН

А теперь еще раз быстрее - только прихлопывая!

А теперь еще быстрее - только притоптывая!

А теперь еще раз - без меня!! И т. д.

Традиционный опрос (спрашивание, побуждение выполнять задание). Суть этой техники в соблюдении некоего правила введенного видимо в незапамятные времена. Учитель говорит «Иванов, к доске!» и Иванов без возражений, без всякой иной мотивировки идет выполнять то, что велит ему учитель. Учитель говорит - «Самостоятельная работа - 25 примеров за 25 минут, 25 выполнено «5», от 25 до 20 - «4», от 20 до 15 - «3», остальное «2» -

вперед, время пошло! И все 30 шестнадцатилетних половозрелых человеческих особей лихорадочно решают эти самые 25 примеров... не имея к этому никаких иных побуждений кроме, того, что «так принято».

Инструктаж, инструктирование. Сообщение ученику как следует действовать. Это может быть, как устное указание, так и письменная памятка. Инструктирование может также иметь вид графической схемы, стандартного наставления, правила поведения и т. д. Главное, что все это учитель предъявляет ученику.

Примеры техники инструктирования

Устный инструктаж : «Откройте тетради...проведите поля карандашом на 3 клетки, отступите сверху первой страницы три строчки, пишите...

Письменная памятка-инструкция:

«для того, чтобы изложить (отреферировать) короткий текст, надо:

- постараться запомнить его;
- составить простой план его;
- выделить основную мысль его
- построить его от себя так, чтобы:
 - либо главная мысль замыкала текст, служила выводом из него;
 - либо главная мысль открывала текст и тогда все остальное будет

доказательством главной мысли.

Желаю успеха!»

Показ, демонстрация. Техника предъявления текста, действия, изделия как образца. Будь то изображение, эксперимент или операция, образцово выполненные учителем, схема, на плакатах, чертеж, записи на доске, фильм, звучащая музыка с магнитофона, текст, исполненный актером или самим учителем, но именно «исполненный», образцовый ответ ученика и т. д.

Все перечисленные словесные (текстовые) техники имеют авторитарную природу, они воздействуют на ученика как на «сосуд, который надо наполнить... или на факел, который надо зажечь...», одним словом в

этих техниках ученик - «пациент» учителя (пациент от лат. Patientia - терпение).

Расположим их по степени возрастания авторитарности.

Наименее авторитарны информационный монолог и показ, демонстрация. Эвристический монолог и традиционный опрос уже значительно авторитарнее, наконец наивысшая степень авторитарности - инструктаж и внушающий монолог. Последние четыре техники можно выполнять только из пристройки «сверху».

Но вернемся к перечню вербальных техник учителя и теперь рассмотрим техники сотруднические.

Педагогическая оценка. Рецензия учителя на ответ ученика.

Текст адресованный учителем ученику, фиксирующий тот путь, который ученик прошел на уроке, краткое или пространное замечание по ходу урока о состоянии дел ученика и т. п. Если эвристический монолог - это монолог в форме диалога, то педагогическая оценка - это диалог в форме монолога, ибо учитель в этой технике отвечает на немой вопрос-укор ученика «А как у меня дела?», «А что со мной происходит?», «А скоро ли я стану большим и умным?»

Моделирование. Самостоятельная деятельность ученика по ранее введенному образцу, алгоритму, правилу. Примеров множество:

- решение типовых задач, примеров;
- разбор слова, предложения по составу, по членам;
- рассказ по карте с использованием условных знаков;
- заполнение контурных карт;
- выполнение упражнений типа «вставить пропущенное»;
- составление текстовых характеристик чего-либо по памятке;
- сборка установки, прибора, на лабораторной работе по схеме

и т. д. и т. п.

Педагогическое наблюдение (слушание, смотрение). Техника «предоставления учащимся самим себе» после поставленной задачи и

организации межученического взаимодействия. Пример: Ученик делает сообщение, класс готовится оппонировать, учительница сидит за одной из парт и пишет рецензию по той же схеме, что и ученики, готовится оппонировать вместе с ними - учительница работает в технике «слушания», «смотрения»

Другой пример: учитель организовал взаимодействие учеников по типу «Змейки», когда один спрашивает соседа по парте, тот кратко отвечает, затем ответивший спрашивает ученика на соседней парте и т. д., пока вопросы - ответы - вопросы - ответы «змейкой» не обегут весь класс, и задание не будет выполнено. Учитель наблюдает качество вопросов - ответов, не вмешиваясь в течение событий, готовится сообщить результаты своих наблюдений ученикам.

Заметим, что техника педагогического наблюдения очень облегчает выполнение техники педагогической оценки.

Ответы учителя на вопросы учеников. Комментарии не нужны, ибо суть техники видна из ее названия.

Диалог. Важнейшая сотруди́ческая техника. Ее суть в том, что учитель спрашивает ученика, а затем ученик спрашивает учителя и так несколько раз. Диалог может быть организован учителем и между учениками. Единственное требование - учитель не должен играть роль рупора ученика. Очень часто учитель как бы «озвучивает» реплики учеников для «класса», произносит их громко с соответствующей интонацией... Диалог немедленно исчезает, превращаясь в традиционный опрос...

Полилог. Та же техника, что и в предыдущем случае, но распространяемая не на двух участников, а на большее их число, что создает совершенно иную атмосферу. Это уже не пространство двух текстов как во всех предыдущих случаях, а пространство трех и более текстов, что позволяет прямо на уроке порождать новые смыслы (см. выше о понимании), **никому (в том числе учителю) заранее не известные.**

Расположим теперь перечисленные сотруднические техники по степени возрастания их педагогически поддерживающего содержания.

Наиболее самостоятельны ученики в полилоге и диалоге, ответы учителя на вопросы учеников, педагогическое наблюдение уже в значительной степени более педагогически поддерживающие техники, а моделирование и педагогическая оценка - техники поддерживающие ученика в высокой степени!

И наконец, «учебные умения» ученика. Их великое множество, но для нас важно, что «надпредметные» или общеобразовательные умения ученика точно соответствует семиотико-герменевтическим уровням понимания этим учеником информации.

Так первому и второму уровню понимания соответствует умение запоминать и воспроизводить по памяти устный и письменный текст.

Третьему уровню понимания соответствует умение ставить вопросы к тексту грамматические, содержательные.

Четвертому уровню понимания соответствует умение делить текст на “ответы” к поставленным вопросам.

Пятому уровню понимания соответствуют умения:

- преобразовывать вопросы в назывные предложения, составлять простой и сложный план;
- выделять главную мысль структурной единицы текста и текста в целом, именовать их;
- сворачивать и разворачивать текст, пересказывать текст устно, излагать письменно.

Шестому уровню понимания соответствует умение сравнивать тексты и определять их синонимичность и антонимичность.

Седьмому уровню понимания соответствуют умения:

- сравнивать тексты и определять их синонимичность и антонимичность.

- создавать текст по заданному смыслу (теме, жанру), и тексты со смыслом, противоположным заданному.

- комплексно преобразовывать тексты (переводить устные - письменные, монологические - диалогические, один язык - другой язык, создавать свободные тексты по собственному замыслу.

Необходимо оговориться, что до и одновременно с формированием этих основных умений, должны существовать так называемые базовые учебные и поведенческие навыки - читать, считать, чертить-рисовать, напрягать память-внимание-волю, слушать и артикулировать речь. Наличие базовых навыков обеспечивает самую возможность образования. В то время как формирование основных умений обеспечивает его результативность.

Обобщая, можно сказать, что и процесс, и результаты, и компоненты образовательного события позволяют увидеть «строительный материал» любой из личностных культурно-образовательных компетентностей (см. табл. 9).

Табл. 9

Элементы личностных культурно-образовательных компетентностей, формируемых в «проживании» образовательных событий

Способы, уровни понимания информации (текста)	Основные надпредметные умения работы с текстом	Основные надпредметные умения работы с движениями, операциями и действиями
Дословное повторение	запоминать и воспроизводить по	точно повторить движение, операцию, действие

<p>Катехизическое повторение</p>	<p>памяти устный и письменный текст.</p>	<p>Превратить операцию в отдельные движения, действие в отдельные операции с помощью известных команд (делай раз, два, три и т. п.). По этим же командам собрать операцию из движений, действие из операций</p>
<p>«Спрашивание, вопрошание»</p>	<p>ставить вопросы к тексту грамматические, содержательные.</p>	<p>разделить операцию на элементарные движения, действие на произвольные операции с помощью любых «команд»</p>
<p>«Разгадывание, решение»</p>	<p>делить текст на “ответы” к поставленным вопросам.</p>	<p>собрать заданную операцию из произвольно подобранных движений, заданное действие из произвольно «придуманных» операций</p>
<p>Изложение, пересказ «своими словами», (наподобие составления вариаций в музыке)</p>	<p>преобразовывать вопросы в назывные предложения, составлять простой и сложный план; выделять главную мысль структурной единицы текста и текста в целом, именовать их;</p>	<p>превратить действие в ряд других с помощью: выделения из действия путем «акцентирования» любых составляющих его операций с последующей сменой последовательности этих операций</p>

	<p>сворачивать и разворачивать текст, пересказывать текст устно, излагать письменно.</p>	
<p>Создание текста по образцу, по заданной теме, виду , жанру, импровизация.</p>	<p>- сравнивать тексты и определять их синонимичность и антонимичность. - создавать текст по заданному смыслу (теме, жанру), и тексты со смыслом, противоположным заданному; - комплексно преобразовывать тексты (переводить устные - письменные, монологические - диалогические, один язык - другой язык, создавать свободные тексты по собственному замыслу.</p>	<p>изменить характер действия по модальностям (вынужден, должен, необходимо, могу, хочу)</p>
<p>Перевод с одного языка на другой, сочинение авторского текста</p>	<p>одно- и (или) многократно придать действию противоположный характер (собрать – разобрать, увеличить - уменьшить, украсить – исковеркать, починить – сломать и т. д.)</p>	
<p>«Саморассказывание о себе» и «самостроительство»</p>		

*

*

*

И еще одно замечание, некий итог взглядов, изложенных в этом параграфе.

Педагогика будучи, с одной стороны, совокупностью средств воспитания, обучения и развития человека, а с другой - наукой-искусством-мастерством-ремеслом использования этих средств гораздо «старше» индивидуальной личности. Ибо педагогика существовала столько времени, сколько живет на земле «человек разумный» (не менее 20 тысяч лет), а индивидуальная личность сформировалась как определенная ступень в социокультурной эволюции человека совсем недавно и лишь в небольшой части обитаемого мира. Дело в том, что «готовая» индивидуальность и личность возникли в Европе и Северной Америке не более 300 лет назад, откуда этот тип социо-культурной и социо-психологической организации человека начал распространяться в другие страны, взаимодействуя там с другими типами такой организации⁴⁸, такими, например, как «соборная личность» в средневековых обществах восточно-христианского круга.

В этой связи особенно важно, что педагогические события буквально «имеют смысл», то есть реально существуют и могут работать лишь в такой системе образования, где в центре всего именно новоевропейская индивидуальная личность, то есть такая личность, высшая ценность которой – ее уникальность, единственность, оригинальность, неповторимость в качестве культурного микрокосмоса. Или - другими словами – такая личность, главная отличительная черта которой - авторство в создании себя самого как «произведения культуры», или говоря словами чилийских биологов, нейрофизиологов и философов Умберто Р. Матурана и Франсиско Варелы– аутопоэсис.

⁴⁸ См. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. М., 2000. – С.7 – 57.

Заметим, что такая личность, личность как «автор самого себя», отчего она и уникальна, оригинальна, неповторима и вместе с тем активна, квалифицирована, креативна – есть, прежде всего, **личность компетентная именно в качестве личности**. Лишь такое толкование дает возможность вывести понятие личностной культурно-образовательной компетентности.

Эта компетентность есть инструмент, позволяющий личности занимать одну из «авторских позиций в культуре» (подражателя-копииста, знатока-эрудита, добросовестного информатора, толкователя-комментатора, исследователя, проектировщика, «автора художественного образа», «автора себя самого»). Личность, оказавшись в одной или нескольких указанных авторских позициях, становится инициативным преобразователем себя самого и внешнего мира, под воздействием разных «культурных образцов».

Но в интересующем нас аспекте «педагогической со-бытийности» компетентность это не только, и что особенно важно – не столько инструмент личности – сколько, прежде всего, сущность и содержание личности пребывающей в сфере образования, «личности образующейся». В этом смысле компетентность представляет собой «культурное новообразование» личности, то есть совокупность ценностей, убеждений, знаний, мотивов, привычных и знакомых действий, «дорастающих» до полноценных деятельностей. Совокупность, имеющую свои многочисленные прототипы в мире «большой культуры». Система таких новообразований и представляет собой личность в ее образовательной ипостаси.

Личность, пребывающая в сфере образования, личность «образующаяся» постоянно занята «построением» самой себя из собственных соматических, психологических, энергетических «строительных материалов» и из материалов (текстов, деятельностей, вещей и произведений) присваиваемых ею извне, из «большой культуры». Сама эта «строительная работа» личности с полным правом может быть названа «аутопозисом» или собственно образовательной

деятельностью, а ее инструментом и одновременно непосредственным продуктом оказывается личностная культурно-образовательная компетентность.

Заключение

Для того, чтобы обладать эффективностью (иметь возможность доставлять эффект) любое явление должно быть самостоятельным, независимым, то есть внешним (трансцендентным) по отношению к тем явлениям, для которых эффект предназначен. Применительно к эффективно понимаемому образованию это значит, что оно должно быть самостоятельным и независимым по отношению к тем сферам для которых необходимы его эффекты: если мы хотим получить эффект экономический – образование должно быть самостоятельным и независимым от экономики, если социальный и политический – соответственно оно должно быть независимым и самостоятельным от социальной сферы и политики. Иными словами образование, для того, чтобы быть эффективным должно стать самостоятельной как минимум, и ведущей как максимум сферой человеческого бытия. Что кстати и без всякого философского обоснования – очевидно. Но с позиции здравого смысла неочевидна подобная же позиция образования по отношению к личности.

Личность понимаемая с позиции культурной антропологии – личность цельная. То есть преодолевшая свои субстраты, ставшая *системой по отношению к своим элементам* – биологической конституции, этнической принадлежности, темпераменту, характеру, способностям, интересам, социальным ролям, профессиональным функциям, знаниям, убеждениям, мировоззрению и т.п. и т.д.

Однако, где та сущность личности, которая дает ей такую возможность? Очевидно, что не в ее биологии, психологии, социальности, профессии, опыте и т.п.

Но тогда – где? Со всей очевидностью – в ее предельных обобщениях, в ее *человечности и культурности*, то есть *возможности стать автором*

(для человека религиозного – соавтором) реальности. А вот сама эта *возможность и есть личностный эффект образования.*

И тогда авторство – обязательно распространится на свои собственные элементы и превратит личность говоря словами Э. Канта из «вещи⁴⁹ в себе» в «вещь для себя, вещь о себе» (für sich)⁵⁰, сделает ее бытийно (онтологически) целостной и умопостигаемой. И только в этом качестве личности - «автора» («соавтора») самой себя можно указывать на огромную ценность такой ее характеристики как уникальность – без опасности впадения в асоциальность, индивидуализм, эгоизм, эгоцентризм и прямой солипсизм.

И посему, говорить о личностном образовании (образовании личности) как единственному пути к ее целостности и системности по отношению к своим элементам можно только с позиции культурной антропологии.

Но тогда образование должно обеспечить становящуюся личность *силами и средствами авторства* по отношению к ее субстратам-элементам, таким, как биологическая конституция, этническая принадлежность, задатки и способности, интересы, социальные роли, профессиональные функции и т. д., и т.п.

Образованная личность, личность «ставшая» призвана пересоздать, сплавить в цельность свои природно-социальные задатки. То есть выполнить по отношению к своей основе - человеческому индивиду ту же работу, какую культура выполняет по отношению к своей основе – био-социальной природе человечества.

Поэтому:

Образование представляет собой способ становления культуры, понимаемой как специфически человеческая реальность мира.

Образование представляет собой способ становления личности, понимаемой как специфически человеческая реальность индивидуального существования.

⁴⁹ Надо учесть, что слово «вещь» и по-немецки, и по-славянски генетически идентично слову «весть», сравните: «И якоже хоцещи, устрой о мне вещь» (Из вечерней молитвы св. Иоанна Дамаскина)

⁵⁰ Немецкий предлог für можно перевести и «для» и «о»

Образование представляет собой способ становления общины (социума) любого формата, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования личностей.

Образование представляет собой способ становления государства, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования общин.

Вследствие этих четырех постулатов, именно образование есть источник становления и развития (стратегический ресурс) человеческого мира в целом, то есть многомерной системы взаимопорождений, взаимодействий и взаимовлияний личности, общества, государства и культуры.

Образование делает человеческий мир постоянно открытым к креативному порождению, оно обеспечивает его новациями, удерживает от энтропии, обеспечивает устойчивость его развития.

Образование представляет собой базовую деятельность человека. Оно является необходимым условием для любой другой деятельности: экономической, социальной, политической, духовной, - поскольку деятельность человека опосредована речью, мышлением, целеполаганием, мотивацией.

Любая успешная и позитивно культурная деятельность выступает результатом образования (есть проявление образованности), а всякая безуспешная и культурно отрицательная (разрушительная) деятельность возникает как следствие ущербности (дефицитности) образования и характеризует «деятеля» как необразованного.

Так как природа человеческой деятельности социальна и культурна (даже если она совершается как глубокое внутреннее размышление в полном одиночестве), то образование всегда диалогично и поликультурно, личностно и вариативно, то есть может быть понято и описано только в рамках системо-деятельностного подхода.

Поскольку человеческий мир существует как информационная

«вымышленная», «сочиненная» и «осуществленная», «сделанная» реальность, то образование базируется на закономерностях кибернетики, семиотики и герменевтики, или, по другому - кодирования, передачи, преобразования и понимания текстов на, как можно большем числе, естественных и искусственных языков.

Нельзя смешивать три разных понятия: выученность, обученность и образованность. Выученность есть устойчивый навык воспроизведения нормативного текста или по-советски - «глубокие и прочные знания». Обученность есть такое освоение знаний, когда возникает возможность самостоятельного понимания, то есть интерпретации полученных сведений самим учеником, умения использовать их в полностью подобной, сходной, частично новой, и полностью незнакомой ситуации. Образованность предполагает превращение знаний в сущностные черты характера, в мировоззрение, в убеждения, в нравственные принципы. И эта высшая цель образования не может быть достигнута без овладения обученностью, без умения самостоятельного пользования знаниями, как инструментом личностного развития.

Вследствие всех предыдущих постулатов, прагматика образования, (выученность и обученность) или профессиональные компетентности вторичны и производны от компетентностей общекультурных, социальных и личностных (образованности). Ибо «человек умелый» в отличие от человека образованного может быть безнравственным, аморальным, и прямо преступным. Отсюда самый большой риск современной цивилизации – подмена образованности выученностью-обученностью. Но важно и понимание невозможности образованности без этих двух ее предпосылок. Обучение есть технологическая основа образования. Знания, умения и навыки – не более чем техническое обеспечение образованности.

Поскольку в рамках традиционной классно-урочной системы возможно лишь достижение нормативного уровня знаний, умений и навыков, то современная система образования, интегральным результатом которой

является **образованность** – достижение личностных компетентностей, как общекультурных, так и нормативных профессиональных, должна получить собственную адекватную организацию образовательного процесса.

Поэтому современный образовательный процесс обязательно должен включать в себя классно-урочную систему, но лишь как одно из образовательных пространств, при этом роль классно-урочной системы не выходит за вспомогательные, технические рамки.

Роль классно-урочной системы меняется также с возрастом учащихся. В дошкольном и универсальном высшем образовании роль классно-урочной системы невелика, поскольку здесь, прежде всего, происходит образование личности. В начальной и подростковой школе – роль классно-урочной системы значительна, но не является основной, ибо здесь, с одной стороны, существенную роль играет обучение общеобразовательным знаниям, умениям и навыкам, но с другой – базовым процессом образования выступает социализация и личностная самоидентификация. Лишь на старшей ступени общеобразовательной школы и в профессиональном образовании классно-урочная система играет основную роль, ибо здесь главный результат – обученность.

Вследствие последних трех постулатов в любой образовательной системе должны быть созданы, помимо вспомогательного образовательного пространства – классно-урочной системы, несколько основных образовательных пространств: индивидуально-личностное (воспитательное, медико-психолого-корректирующее, консультационное, исследовательское, самообразовательное); солидарно-групповое (учебно-лабораторное, студийное, кружковое, социально- и культурно-проектное, артельно-трудовое); страховое (реабилитационное, анимационное, реадаптирующее); открытое в социум (улично-педагогическое, семейно-вспомогательное, патронажное, опекуновское).

Опираясь на все указанные постулаты, сформулируем желаемые эффекты образования.

Образование обладает необходимыми средствами и при субъективных усилиях персон, семей, общества и государства сможет успешно реализовать ряд личностных, социальных, и политических эффектов, без которых нельзя представить себе положительный сценарий развития России в современном мире.

1. Личностные эффекты образования:

- «эффект самостояния»: совесть, рациональность, рефлексия, свобода, ответственность, достоинство;
- «эффект самостроения»: самопроектирование, самоделание, самоконтроль, самовоспитание;
- «эффект самосовершенствования»: вера, активное стремление к добру, деятельное преодоление внутреннего зла.
- «эффект любви»: сочувствие, эмпатия, помощь, милосердие.

2. Социальные эффекты образования:

- «эффект солидарности»: преодоление эгоизма, достижение доверия, взаимопомощи, толерантности, структурирование общества на основе солидарного объединения личностей, при сохранении их автономии, коммуникативная открытость, выстраивание «сети открытых общностей» – от соседской – до национально-государственной;
- «эффект социального оптимизма»: преобразование ментальности – от жизненной стратегии избегания неудачи к жизненной стратегии достижения успеха;
- «эффект профессионализма»: формирование профессиональных компетентностей на основе «социальных добродетелей»: аккуратности, добросовестности, исполнительности, инициативности, трудолюбия, авторской ответственности.
- «эффект патриотизма»: формирование морального поведения, семейных ценностей и этики долга.

3. Политические эффекты образования:

- «эффект законопослушания»: знание и исполнение законов, понимание

правовой сути государства, наличие тех или иных убеждений по поводу идеального государственного устройства;

- «эффект политической активности»: осознание и формулирование своих политических интересов, соотнесение их с моралью и нравственностью, принятие четких политических установок и преобразование их в ясные и неоспоримые политические принципы, осознание необходимости и реальное участие в политических действиях в том или ином качестве: избирателя, агитатора, проф- или партфункционера, избранного лидера;
- «эффект политической верности и твердости»: устойчивость и рациональность политической позиции, последовательность, ясность и неизменность политико-идеологической ориентации.