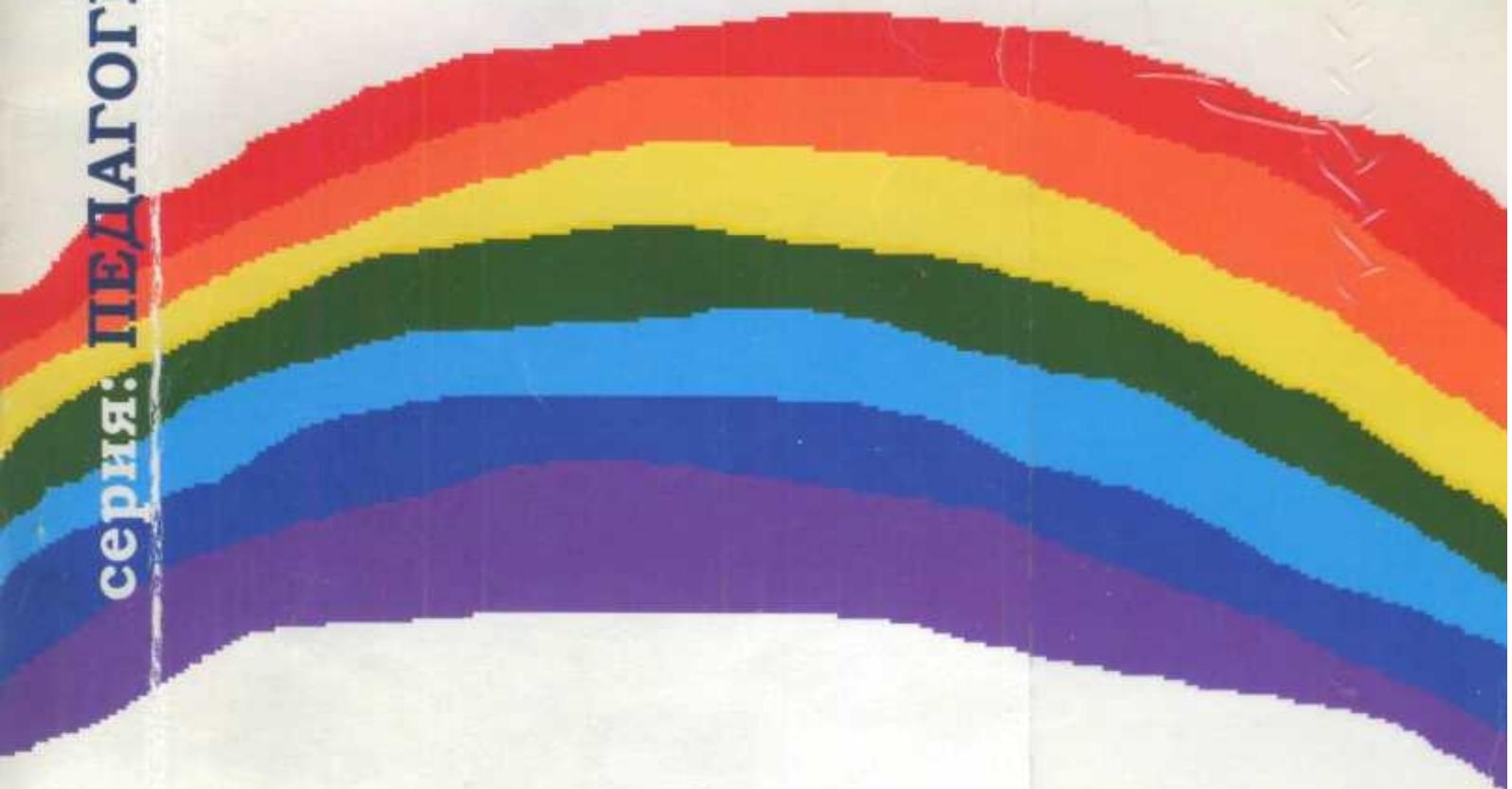


Е.Б.ПОПОВ

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
ПЕДАГОГИКА:
ИДЕИ, КОНЦЕПЦИИ,
ПРАКТИКА**

Учебное пособие

серия: ПЕДАГОГИКА И ГУМАНИЗМ



серия: ПЕДАГОГИКА И ГУМАНИЗМ

Е.Б.Попов

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
ПЕДАГОГИКА:
ИДЕИ, КОНЦЕПЦИИ,
ПРАКТИКА**

Учебное пособие

ОРЕНБУРГ - 2003

ББК 74.00я7
П-58
УДК 37С(075)

Печатается по решению кафедры педагогики высшей школы ОГУ.

Научный редактор: С.Г.Вершловский, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства.

П-58 Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и уманизм» / Учебное пособие, книга вторая.- Оренбург: ИПК ОГУ, 2003.- 156 с.
ISBN 5-7410-0497-0

В первой части данной книги раскрываются особенности современной гуманистической педагогики на разных уровнях действительности: как система идей, как событийное осмысление практики воспитания и как педагогическая практика; во второй части рассматриваются функциональные, сущностные характеристики системы общего образования, а также динамические показатели, закономерности и механизмы развития в ней образовательных учреждений гуманистической ориентации.

Книга адресована студентам педагогических вузов, аспирантам, работникам сферы общего образования; преподавателям институтов повышения квалификации учителей.

4303000000

П -----
6Л9-03

ISBN 5-7410-0497-0

ББК 74.00я7

© Попов Е.Б., 2003
© ОГУ, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
<u>ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. Гуманистическая педагогика как альтернативная действительность.</u>	
Педагогическая альтернатива: зарождение, воплощение, преобразование	6
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	23
Генезис современной гуманистической педагогики	25
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	36
Концепции гуманистической педагогики в современной России	41
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	59
Концептуальные идеи альтернативной педагогики гуманистической ориентации	62
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	69
Педагогические ориентиры индивидуального развития	70
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	86
<u>ЧАСТЬ ВТОРАЯ. Общее образование как педагогическая действительность.</u>	
Образование как гуманитарная система	88
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	103
Основы анализа изменений в общем образовании...	105
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	118
Педагогическая система как исследовательское поле	120
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	147
Этапы педагогического проектирования	148
<i>Вопросы для размышления и дискуссий, литература</i>	155

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая наука подходит к изучению феномена «развития человека» прежде всего с точки зрения возможностей организации и осуществления *целенаправленной деятельности* по формированию определенных свойств и характеристик растущего человека. Если в ряде смежных наук говорится об универсальных характеристиках человеческого бытия, то в педагогике речь идет о *формировании и развитии доступных педагогическому воздействию качеств в определенных социокультурных условиях и определенными средствами*, соответствующими уровню развития самой педагогики.

Идея современного гуманизма о том, что человек – принципиально незавершенное уникальное существо, открытое для мира, для возможностей действия, способное и вынуждаемое делать выбор, имеет для образовательной деятельности принципиальное значение. В исходных пунктах отношение педагогики к «человеку» является сугубо *практическим*, так как, во-первых, определенным образом задаются цели и задачи образовательной деятельности, во-вторых, реально обозначены исходные параметры, которые должны быть преобразованы, и, в-третьих, существуют уже отработанные и социально зафиксированные приемы и процедуры педагогического воздействия, которые позволяют успешно решать поставленные задачи и эффективно достигать положительного результата. При этом гуманистическое понимание процессов воспитания и обучения позволяет выйти за рамки нормативной, технократической, социально-детерминированной педагогической практики. Выявлению принципиальных положений современной гуманистической педагогики и описанию её специфики как педагогической действительности (теории, общественного сознания и практики) и посвящена первая часть данного учебного пособия.

Предлагаемая во второй части пособия характеристика образования как сложноорганизуемой социальной системы раскрывает структуру и характеристики определенным образом связанных между собой организаций и учреждений, выполняющих образовательные функции. В качестве разноуровневых элементов рассматриваются подсистемы образования меньшего масштаба, которые расчленяются на еще более частные структурные единицы, вплоть до

педагогической системы конкретного образовательного учреждения.

Специфика предпринятого в данной работе анализа исходит из утверждения, что в современном информационном обществе происходит своеобразное возрастание роли и объема усвоения «*обобщенных* знаний и умений», экзистенциально необходимых всем членам сообщества вне зависимости от их профессиональной и социальной, а порой и возрастной принадлежности. Данное утверждение позволяет ограничить сферу изучения объекта и *сконцентрироваться на изучении особенностей системы общего образования* как гуманитарной подструктуры всей системы образования в стране.

Определение специфики общего образования предполагает соотнесение двух существенно различных планов – плана *функционирования* и плана *развития* системы. При обозначении функциональных характеристик внимание будет сфокусировано на те из них, которые обеспечивают устойчивость, стабильность системы в относительно изменчивых условиях. При анализе развития главный акцент будет сделан на тех характеристиках и параметрах, которые обеспечивают различного рода сдвиги при одновременном сохранении важных для системы образования свойств и качеств, позволяющих рассматривать её как тождественную самой себе. Механизмы обеспечения стабильности и механизмы развития не тождественны и действуют в значительной мере *автономно* и связаны обычно с *разными* компонентами системы. Из чего следует, что знание первых далеко не всегда является условием понимания вторых.

Логика изложения материала во второй части данного пособия будет строится следующим образом: изначально будут рассмотрены функциональные, сущностные характеристики входящих в неё институтов, а затем, применяя обозначенные положения при анализе реальной педагогической действительности в альтернативных педагогических проектах, будут рассмотрены динамические показатели и механизмы педагогического процесса, обозначены пути выявления его закономерностей, обоснованы возможности прогнозирования динамики альтернативных педагогических систем гуманистической ориентации.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АЛЬТЕРНАТИВА: ЗАРОЖДЕНИЕ, ВОПЛОЩЕНИЕ, ПРЕОБРАЗОВАНИЕ

Основные понятия, раскрываемые в параграфе: «педагогическая традиция», «педагогическая альтернатива», «педагогическое проектирование», «инновация», «субъект инновации».

На каждом этапе своего исторического развития педагогика представляет собой многообразие сосуществующих концепций, часть из которых выступают как альтернативные или дополняющие друг друга способы описания и проектирования педагогической действительности. Все эти педагогические концепции имеют свои культурологические основания (вариативные по своей природе на уровне религиозных, национальных, политических особенностей, региональной специфики, характера стратификации общества, традиции семейных укладов и т.п.), конкретизируемые и интерпретируемые личной направленностью их авторов, их философскими, антропологическими и психологическими предпочтениями.

При этом каждый общественно-исторический период характеризуется определенным набором *типичных* для педагогической науки критериев постановки цели, выбора средств их осуществления, оценки результатов функционирования педагогической системы. Среди них следует выделить: критерий *взаимоотношений обучающего и обучаемого* (равенство – императивность); критерий *теоретического осмысления* средств достижения педагогических целей (творчество – догматизм); критерий *практического подхода* к организации педагогического процесса (свобода – регламентация); критерий *содержательности* учебной деятельности (специализация – глобализм/фундаментализм; академичность – прагматизм); критерий *организации жизненного пространства* (создание/преобразование – использование/присутствие).

Существует некая закономерность в том, что каждый исторический период характеризуется определенным *доминирующим* типом функционирования педагогических систем, которые, будучи звеном более широкого социума, несут на себе печать его сущностных отношений. Вместе с тем педагогическая система отдельного образовательного учреждения, обладая собственной жизнью, может улавливать

тенденции развития, связанные со сменой в общественном сознании и преобразованием ценностного отношения к человеку, его образованию и изменять существующую традицию. Таким образом, любая социальная общность в той или иной степени может характеризоваться наличием традиционных (формализованных) и альтернативных педагогических систем. При этом следует оговорить, что понятие педагогической альтернативы чрезвычайно гибкое, *подвижное*: то, что представляется альтернативным в определенный период, может через некоторое время утратить признаки альтернативности и, адаптируясь к общественной реальности и частично изменяя ее, стать нормативным явлением. Существует неразрывная диалектическая связь между нормативной педагогикой как отражением логики сложившейся, установившейся ситуации и альтернативной педагогикой как отражением логики перспектив формирующейся ситуации. Педагогическая альтернатива зарождается в недрах официальной педагогики: иногда как ее логическое продолжение, но чаще всего как протест против сложившихся устоев и новый путь решения проблем, неосуществимый в рамках старых структур. Поэтому, как считает М.Н.Певзнер, не следует рассматривать альтернативную педагогику как замкнутую область в педагогической теории и практике. (2,32)

Общенаучное значение слова «альтернатива» определяется через «необходимость выбора одной из двух или нескольких взаимоисключающих возможностей; каждая из исключаяющих друг друга возможностей». (4,40) Педагогическое наполнение этого термина М.Н.Певзнер раскрывает как новое, отличное от официально существующего видение проблемы, основанное на: осмыслении социальной потребности в *новом качестве образования человека; своеобразном научном понимании психологии человека, особенностей его индивидуального развития; предположении о возможности конструирования оригинальной образовательной системы, адекватной возрастным и индивидуальным закономерностям развития; потребности реализовать педагогический замысел в авторской концепции и практическом взаимодействии с педагогами и воспитанниками.* Здесь же следует оговорить важное для данной работы допущение: так как педагогическая альтернатива является конструктивной, созидательной социальной деятельностью, её едва ли можно рассматривать через призму положений о маргинальных процессах и состояниях. Принципиальным здесь является то, что

выдвигаемая педагогической альтернативой программа всегда выступает как еще не достигнутая, перспективная цель, как *новая оригинальная система*, в некотором смысле «утопическая», конструируемая вне или вопреки уже действующих систем.

На разных этапах социальной истории педагогическая альтернатива имеет разную степень теоретической и практической проявленности. По мнению М.Н.Певзнера, она формируется на гранях эпох. «Всплески» альтернативного обучения и воспитания наблюдались: в эпоху Возрождения; в эпоху Просвещения; в начале и в последней четверти XX века. Вероятность проявления педагогической альтернативы возрастает в те моменты истории, когда отчетливо проступают несбалансированность социального существования человека и его внутреннего мира, когда назревает потребность в новом осмыслении и преобразовании многообразных отношений человека с окружающим его миром. Тем самым, движение педагогической альтернативы можно представить как ценностную, духовную эволюцию или революцию, так как для него характерна переоценка ценностей образования за счет конверсии существующих педагогических традиций, их субъективной, авторской интерпретации. (9,31)

Изучение педагогической альтернативы предполагает выявление особенностей этого социально-педагогического явления на разных уровнях действительности, куда входят:

- *педагогическая теория* как система педагогических идей;
- *педагогическое сознание* как событийное осмысление практики воспитания;
- *педагогическая практика* как осознанное действие субъектов образовательного процесса;
- *педагогические обычаи* как неосознанные практические действия, стереотипы взаимодействия и отношений воспитанников и воспитателей в педагогическом процессе.

Наиболее общими признаками и показателями *альтернативности* педагогической действительности можно признать следующие характеристики, выделенные Йоргом Рамзегером: возникновение в результате *частной инициативы* (движение «снизу»), *функциональная самостоятельность*, *оппозиция* институтизированной системе образования, *свободный доступ* для воспитанников, *добровольный выбор* форм и содержания обучения, *саморегулирование* совместной жизнедеятельности. (2, 22) Принимая подобное понимание альтернативности в педагогической действительности, можно

обозначить, что в основе педагогической альтернативы лежит постоянно развивающееся, ориентированное на гуманитарные ценности убеждение и знание о способности человека к саморазвитию, о свободе как условии самоактуализации; это знание возникает как результат ломки стереотипных социальных отношений и взглядов.

Тем самым, можно обозначить, что альтернативным в педагогике можно считать то направление, концепцию или проект, которые: а) не являются официальной (доминирующей) доктриной педагогической действительности в определенных исторических и социокультурных условиях данного общества; б) не совпадают с официальной (доминирующей) доктриной или противоречит ей; в) не находятся в прямой зависимости от органов государственного управления. А поэтому педагогическая альтернатива: г) является одним из многих возможных путей развития педагогической действительности; д) возникает и существует как естественный результат развития социальной практики, научного поиска и накопления профессионального опыта, что зачастую предполагает ломку стереотипных социальных отношений и взглядов; е) содержит созидающее начало и предполагает опору на определенный педагогический опыт, практику, эксперимент; ж) предполагает возможность выбора способа организации и получения образования (по крайней мере, между создаваемым подходом и официальной доктриной); з) исключает ограничения доступа к образованию по каким-либо инвариантным характеристикам (пол, раса, нация, религия и т.п.); и) как результат всего перечисленного выше, педагогическая альтернатива является тем механизмом, условием и средством, в которое воплощается противодействие и отрицание любой монополии в сфере образования как социальной практике.

Подобное определение сущности педагогической альтернативы позволяет рассматривать ее в Российской действительности сквозь призму теории инноватики и педагогического проектирования, активно разрабатываемых в последнее время в отечественной педагогике. Обращение к положениям данных теорий обусловлено тем, что педагогическая альтернатива не была сколь-нибудь значимым явлением советской педагогической действительности 30-80 годов прошлого века, а стала актуальной лишь в ходе децентрализации системы образования и демократизации общественной жизни в годы перестройки, породивших широкую волну экспериментальной

работы и неограниченного педагогического поиска в сфере общего образования. И если инноватика позволяет отследить и оценить внешние характеристики социально-педагогических изменений, то теория педагогического проектирования раскрывает внутренние механизмы этих явлений.

Социально-педагогические системы развиваются по объективным законам; вместе с тем на их развитие существенно влияет так называемый субъективный фактор, то есть люди, познающие объективные законы и осуществляющие деятельность по логике законов или учитывая их. В этом смысле социально-педагогическая система приобретает характер авторского проекта. Таким образом, альтернатива всегда возникает в лоне определенных тенденций развития образовательной системы и несет на себе яркую печать «авторства», когда её субъект реализует свой «педагогический проект». В данном случае педагогическое проектирование выступает, с одной стороны, как феномен, возникающий в педагогической действительности с потребностью в целенаправленном преобразовании социума, а с другой стороны – как феномен, проявляемый в конструировании (трансформации) наличной образовательной системы. (10,69)

Педагогическое проектирование, как модель специфического социального действия и практическая реализация этого действия, имеет некие объективные предпосылки, которые делают это действие необходимым и социально значимым. Проектирование выступает как особого рода интеллектуальная деятельность, связанная с ценностным переосмыслением и переживанием потребностей в преобразовании действительности, с информационной и семиотической подготовкой предстоящих целенаправленных трансформаций. Тем самым, *проектирование* - это выражение особого человеческого отношения к действительности и с действительностью как универсумом, космосом, природой, сообществом, благодаря потенциалам которых человек может творить, в пределах которых и как часть которых он может и должен принимать ответственные решения. Сущность проектирования в направленности на создание новых возможностей для развития деятельности, способной своими средствами направлять изменения самоорганизующихся систем. (10,79)

Педагогическое проектирование как социальное действие характеризуется следующими чертами: а) наличием таких свойств и показателей, которые у проектируемого объекта без

четкого проекта не возникают; б) созданием параметров, способных обеспечить соответствие образовательного контекста определенным социальным ожиданиям; в) характеристиками, поддающимися построению в течение только определенного промежутка времени (возрастного периода, дидактического цикла, организационного этапа и т.п.).

Основными предпосылками педагогического проектирования выступают:

- общественная потребность в целенаправленном изменении и развитии тех или иных подсистем образования, структуры их элементов, их свойств и взаимосвязей;

- потребность в реализации педагогического творчества как проявлении индивидуальности педагога;

- потребность в создании динамичных вариативных педагогических систем, позволяющих активизировать и реализовывать индивидуальные особенности детей;

- потребность в снижении уровня социальной деструкции, уровня социальной энтропии, неупорядоченности, неорганизованности и нестабильности.

Субъектом педагогического проектирования могут выступать различные носители управленческой деятельности в сфере общего образования – как отдельные учителя, так и педагогические коллективы, научные и экспертные советы, творческие объединения, благотворительные организации, социальные институты, ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование педагогической действительности. Необходимая атрибутивная сторона субъекта проектирования – его социальная активность, наличие опыта педагогической деятельности, непосредственное участие в процессе проектирования.

Объектом педагогического проектирования выступают различные уровни образовательной системы, представленные такими элементами как сами участники образовательного процесса, их взаимоотношения, этапы этого процесса, средства и формы образовательной деятельности, ее содержание и т.п.

Специфика педагогического проектирования, как разновидности социального проектирования, отражает следующие параметры своего объекта: противоречивость и не сводимость социального объекта; многовекторность и многофакторность его развития; наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социального

объекта; субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и конструирования. (7,8)

Этап экспериментального воплощения проекта в педагогической действительности может быть описан в терминах педагогической инноватики. Термин «инновация» происходит от латинского оригинала, переводимого на русский язык как нововведение. Инновация как научная категория – это вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. *Любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укорененной традиции.* Исходная традиция, породившая инновацию, не остается неизменной; в зависимости от характера нововведений она может трансформироваться, разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию.

Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны здесь относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Инновации в образовании нельзя считать приметой только нашего времени. Это скорее имманентный фактор образования, отражающий его основной смысл, сущность и значение. (8,24) Инновация выступает как форма проявления нового качества педагогической действительности. Сама связь понятия инновация с категориями времени и пространства подчеркивает её временной, а значит, временный, становящийся и преходящий характер. (5,62)

Нововведения в сфере образования в отличие от других инноваций характеризуются следующими чертами: они *непосредственно связаны* с конкретными общественными отношениями и культурной средой социума; находятся в большей зависимости в использовании новшеств от групповых и *личных качеств пользователей*; характеризуются *историчностью*, то есть «осознанием того факта, что мы не только сформировались исторически, но и сами формируем историю, что не только история творит нас, но и мы творим историю» (13,77); внедрение зачастую *не бывает однозначно явственным и очевидным* в отношении преимуществ проводимых нововведений, что затрудняет выявление их эффективности (именно здесь находится одна из слабых

период. Процесс формально может быть разбит на четыре стадии и схематично отражен в Таблице 1. (13,318)

С точки зрения концептуального и методологического отражения педагогическая альтернатива как и любая инновационная деятельность проходит ряд ступеней, среди которых: *дотеоретическая* (относительно автономное движение педагогической практики, которая самостоятельно, без помощи теории конструирует и осваивает новое содержание образовательной практики), *теоретическая* (предварительный этап: конкретизация идеи, когда из идеи выводятся эмпирические понятия, из сущности объясняются явления, возникает конкретное теоретическое знание; создание концепции и обоснование методических предложений), *нормативная* (проектирование образования, возникновение новой традиции через нормативно-организационное оформление, т.е. институализацию идеи в проекте, целенаправленное или спонтанное распространение педагогической альтернативы) и *технологическая* ступени. (6,12)

Раскрывая логику проявления каждой из указанных ступеней, следует оговориться, что любой педагогической теории предшествует проявление инновационной идеи, но не каждая теория благополучно воплощается в практике. Это может быть объяснено тем, что каждая из теоретизированных идей имеет границы применимости в педагогической действительности, а так же тем, что теория не способна вобрать в себя знания о своем бытийном содержании в виде особенностей культурно-исторического характера и специфики персональной реализации. Более того, каждая из обозначенных стадий, по мнению П.Штомпки, полна случайностей; процесс может продолжиться, а может застопориться или приобрести другую направленность. (13,318)

На основании анализа имеющихся научных данных можно обозначить следующие основания для классификации педагогических инноваций:

- по способу возникновения и осуществления: организованные (специально спланированные, заранее задуманные, целенаправленные, задаваемые, как правило, из «внешней» среды), спонтанные (возникающие в работе преподавателей, склонных к творческой деятельности и новаторству; такие новшества называют «внутренними»);

- по степени персонифицированности проекта: авторская концепция, результат деятельности педагогического

сообщества, коммерческий проект, религиозная инициатива, государственная программа и т.п.;

- по *источникам поступления «энергии»*, будь то финансовое обеспечение, кадровое обеспечение, проектное обеспечение и т.п.: негосударственные и государственные;

- по *степени воспроизводимости* нововведений в иных условиях: региональная специфика, национальная специфика, историко-культурная специфика и т.п.;

- по *степени распространения и масштабности реализации*: локальные или широко распространившиеся; массовые (реформы системы образования, введение новых образовательных стандартов, педагогические открытия и т.п.), частичные или малые (изменения в отдельных учебных заведениях, в учебных дисциплинах как содержательного, так и технологического плана, а также педагогические изобретения в области обучения и воспитания);

- по своему *инновационному потенциалу* нововведения можно подразделить следующим образом: радикальные или базовые (принципиально новые концепции, технологии в образовании); комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов); модифицирующие (улучшение, дополнение их сходных принципов, форм, методов); восстановленные или реадаптированные (повторение некоторых ранее существовавших идей и действий в изменившихся условиях);

- по *области возникновения и применения*: изменения в соотношении различных сфер образовательной среды (нововведения в самом образовательном заведении: в содержании образования (изменения учебных планов и программ, введение новых учебных дисциплин, создание интегрированных курсов и т.п.), в организационных формах, в методиках и приемах преподавания, в образовательных технологиях), новации во взаимодействии с субъектами социума и т.п.), изменения на определенных возрастных или специализированных этапах образовательного процесса;

- по *степени эффективности и жизнеспособности* нововведений можно выделить: завершенные и незавершенные нововведения, успешные и неуспешные;

- по *сроку существования* инновационных процессов: эпизодические, долгосрочные и стабильные.

Рассмотрим некоторые из обозначенных выше оснований для классификации нововведений применительно к специфике педагогических проектов гуманистической ориентации.

По «способу возникновения и осуществления» педагогическая альтернатива по определению относится к *спонтанным, «внутренним» нововведениям*, что не исключает возможности проявления своеобразного «внешнего фактора» в виде интерпретации данных из смежных сфер научной и общественной деятельности: из психологической и психотерапевтической практики, из культурологии, антропологии, лингвистики и т.п. Здесь следует обозначить некоторые исторические особенности, характерные для общественно-политической жизни России и позволяющие понять алогизм дихотомии «альтернатива – официальная доктрина» в отечественной педагогической действительности. Дело в том, что историческое развитие в России предполагает некую первоначальную «точку отсчета», «начало». Таким началом чаще всего является смена политического режима и связанные с этим изменения в обществе и государстве. Пройдя эту «точку отсчета», Россия утрачивает (порывает) связи с предшествующим и начинает заново формировать свои общественные и государственные институты. Пройдя эту точку, она стремится стать «иной» – «молодой» или «новой», а отсчет исторического времени начинается от этой точки (события). Проводимые действия по «обновлению» зачастую носят характер модернизации с учетом опыта европейских стран, так как Россия соотносит себя с Западной Европой и осмысливает себя «европейской страной». (3,186)

Тем самым то, что еще вчера было доминантой в официальной доктрине образования, начинает изживаться, а формирование новой доктрины может актуализировать некоторые альтернативные прежней доктрине проекты. Примерами тому может служить, с одной стороны, официальная поддержка и «внедрение» коммунарской методики в годы Перестройки, массовое распространение проектов личностно-ориентированного и развивающего обучения в последнее десятилетие, а с другой стороны – благосклонное отношение к религиозному образованию, официальное одобрение на использование в государственных образовательных учреждениях методик Вальдорфской педагогики, системы М.Монтессори, пилотных проектов типа «Школа завтрашнего дня» Ховарда и т.п.

По «особенностям персонификации» преобразования педагогической действительности можно выделить прежде всего *авторские проекты и проекты, проводимые педагогическими сообществами*. Подобный факт можно объяснить тем, что педагогическая альтернатива представляет

собой процесс с целенаправленной деятельностью людей-новаторов. Поэтому вопрос о субъектах нововведений имеет здесь принципиальное значение. В науке даже существует понятие «инновационной личности» (введенное Эверет Хагеном) как противоположность «авторитарной личности», среди характеристик которого: любознательность к миру и стремление контролировать свою жизнь в нем; принятие на себя ответственности за плохие стороны мира (жизни), сопряженное с принятием более совершенных решений и попытками внести изменения в окружающий мир; стиль лидерства: откровенность и терпимость к подчиненным, одобрительное отношение к их оригинальности и стремлению к новациям; степень склонности к созиданию: творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне. (13,302) *Главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, то есть понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой и востребованной основы собственной преобразующей активности.* Тем самым, педагога-новатора отличает уверенность, то есть возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности.

«Источники энергетического обеспечения» педагогической альтернативы представлены как *внутренними резервами* (предоставление платных образовательных услуг, специализированная подготовка и переподготовка кадров, создание дидактического инструментария и т.д.) так и опорой на *поддержку со стороны общественности* (проведение мероприятий по привлечению меценатов и спонсорской помощи, содействие со стороны родителей воспитанников и т.п.). Для педагогической альтернативы количество и качество подобных «источников энергии» имеет жизненно важное значение и напрямую связано с такими показателями как успешность и завершенность педагогического проекта. Особое внимание здесь следует обратить на второй из выделяемых энергетических источников. Дело в том, что альтернативная педагогическая действительность предполагает как необходимое и обязательное условие *общественную востребованность и поддержку* *некоей социальной группы*, когда ее представители готовы на длительное (а не однократное) сотрудничество с образовательным учреждением и ориентированы на то, чтобы их дети получали образование именно в условиях этого учреждения.

Здесь же следует обозначить, что разнообразие «энергетического обеспечения» определяется *ситуацией реализации* педагогической альтернативы. В самом общем виде подобные ситуации могут быть сведены к следующим:

- общественная инициатива как *революционное движение*, требующее абсолютного и публичного разрыва с бытующей в системе образования традицией (эта ситуация, как правило, порождается кардинальными экономическими и политическими преобразованиями в обществе);

- частная инициатива как противодействие и вызов официально поддерживаемой доктрине в сфере образования (как правило, эта ситуация возникает как результат чрезмерной политизации или государственной монополизации и централизации системы образования);

- частная инициатива по созданию негосударственных образовательных учреждений как *проявление «вероятностной педагогики»*, характеризующейся сосуществованием различных подходов к педагогической действительности (ситуация правового общества, когда максимальные права делегируются частной инициативе);

- альтернативная педагогическая деятельность, осуществляемая в государственных образовательных учреждениях и развиваемая благодаря *снижению контролирующей функции властных структур* (подобная ситуация может возникнуть в результате совпадения различных условий: безразличие представителей властных структур к проводимым изменениям; формальная востребованность властными структурами «определенного процента» экспериментальной работы в образовательных учреждениях; хорошие личные отношения между педагогами и контролирующими их госслужащими и т.д.).

Обозначенные выше особенности педагогической альтернативы позволяют с определенной уверенностью сделать предположение, что одним из ее основных квалификационных признаков является понимание и осуществление педагогом своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой и востребованной основы собственной преобразующей активности, направленной на преобразование и совершенствование образовательного контекста, то есть то, что в современной науке называется *педагогическим проектированием*.

Выявление «степени воспроизводимости» конкретной педагогической альтернативы позволяет отразить уровень

формализации, нормативности, адаптивности того или иного проекта. По данному основанию нововведения можно разделить на: *уникальные (единичные) примеры педагогических альтернатив* (реализуясь в отдельных образовательных институтах они по той или иной причине «не вошли в историю», не получили широкой известности и научного признания, не были воспроизведены в других образовательных институтах; сам цикл их существования замкнут на однажды существовавшую педагогическую систему конкретного образовательного института; можно предположить, что подобные проекты составляли и составляют значительную для педагогической действительности преобразующую силу), а также концепции, ставшие *реалией педагогической действительности на определенном историческом этапе и в конкретных социокультурных условиях* (примерами здесь могут служить социально-педагогические новации в России первой четверти XX века, движение «открытых школ» в Западной Европе в 60-ые годы и т.д.); *универсальные проекты, ставшие традицией* и получившие поддержку педагогического сообщества в различных регионах мира (например, деятельность международных педагогических ассоциаций по реализации проектов, воспроизводящих концепции Я.Корчака, М.Монтессори, Р.Штайнера и т.д).

В иерархии процессов воспроизведения образцов педагогических нововведений выделяют следующие три уровня: 1. *интерпретация ведущих идей* выступает в качестве ориентира деятельности, задаёт критерии анализа и оценки ситуации; сплав профессиональной и личностной проработок по своей сути и представляет собой путь освоения новых педагогических идей (то есть пристройки индивидуальности педагога к ним, а их – к себе); одновременно это и путь их переработки, - тот путь, который в настоящем смысле слова можно назвать о-свое-нием; 2. *конструктивная схема решения* – система конкретных действий, с помощью которых педагог создает условия для разрешения педагогической задачи, - является проектом педагогического решения; 3. *оперативный образ ситуации* – воплощение конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях. (1,68)

По «степени распространения» педагогические альтернативы могут быть: *локальные* (к ним относится абсолютное большинство авторских проектов, реализуемых на самых различных уровнях общего образования; «локальность» этих проектов объясняется не столько специфичными

условиями образовательного для данного региона контекста, сколько определенной закрытостью от широкой огласки, некоей самодостаточностью реализуемых проектов, их ограниченностью рамками конкретной социальной группы) или *широко распространенные* в педагогической действительности проекты (к последним можно отнести те проекты, которые по той или иной причине становятся достоянием широкой общественности и получают поддержку определенных социальных слоев; например, «коммунарская методика» в 90-ые годы или «развивающее обучение» в последнее десятилетие в школах повышенного уровня сложности учебного материала на этапе начального образования и т.п.). Степень распространения напрямую связана, с одной стороны, с отражением сущности, содержания и логики педагогического проекта или концепции в научных и методических изданиях, доступных для общего пользования, а с другой стороны, с деятельностью выпускников образовательных заведений, создаваемых в рамках альтернативного проекта.

По «инновационному потенциалу» современные нововведения в Российской педагогической действительности как правило бывают: *комбинаторные* (например: проекты экологического образования, «образование и сообщество», «целостная школа» и т.д.), *модифицирующие* (проекты «семейная школа», «интегрированная школа» и т.п.) или *восстановленные* (воспроизведение таких образцов как педагогические проекты К.Вентцеля, Я.Корчака, В.Сухомлинского, М.Монтессори и т.п.).

По «области возникновения и применения» педагогическая альтернатива предполагает *системное изменение педагогической действительности* и прежде всего ее целей и содержания. При этом следует отметить, что любое отдельное направление педагогической альтернативы не может носить по своему определению массового характера для педагогической действительности, оставаясь уникальными в своем роде (например: проекты «Школа Диалога Культур» В.Библера, «Школа Жизни» Ш.Амонашвили). Подобное явление усиливается спецификой отечественных условий в сфере образования, где появление любого уникального проекта сталкивается с субъективной преградой в виде ожиданий общественности, в которых продолжает доминировать практика ассоциирования целей и содержания общего образования с процессом подготовки ребенка к высшему профессиональному образованию, что существенно снижает

возможности возникновения и реализации сколько-нибудь радикальной концепции или проекта, не предопределяемого формальными рамками предполагаемого результата.

Применительно к обозначенным выше основаниям классификации педагогической альтернативы следует отметить, что каждая социальная организация, в силу своих интересов и целей, предрасполагает или не предрасполагает к *условиям проявления инновационного поведения*. При отсутствии данных условий наступает торможение любых инновационных процессов. Такое положение организации приводит к тому, что элементы, способные к нововведениям, либо перестают действовать на благо структуры, действуя только на себя, или прекращая действовать в данном направлении вообще, либо выходя из этой организации, либо стремятся изменить ее таким образом, чтобы воссоздать условия для проявления инновационного поведения. Таковыми условиями, по мнению В.И.Курбатова, являются:

- *установление гибкости организации* (любое нововведение осуществляется более эффективно, если плотность организации относительно низка, что предполагает оптимальное количество её членов, сокращение ступенек иерархической лестницы, промежуточных структур, элементов власти);

- *наличие системы непосредственных коммуникаций* (взаимодействие и взаимовлияние между структурными элементами организации с учетом влияния на инновационные процессы таких факторов, как совпадение интересов индивидов и группы, стиль управления, индивидуальные особенности членов организации, мотивация деятельности);

- *свобода действий и ответственность* (при активизации инновационного поведения самостоятельность выбора действий является необходимым условием; подкрепленная ответственностью за свое поведение она помогает соотносить личные цели и интересы с интересами самой организации);

- *формирование необходимой культуры* (создание атмосферы, где особой ценностью является способность к инновации, мобильность, инициативность, стремление к творчеству; главный приоритет организации – непрерывное образование своих членов). (7,81)

Изучение педагогической альтернативы с точки зрения ее эффективности, жизнеспособности и срока существования позволяет выявить не только *системообразующие факторы* существования педагогической альтернативы и

благоприятные условия ее реализации, но и такие ее характеристики как естественное противодействие органов и представителей официальной доктрины в сфере общего образования со всем присущим этой борьбе *драматизмом судьбы* как самих педагогов, так и создаваемой ими альтернативной педагогической действительности. Подобного рода драматизм можно рассматривать как специфическую особенность альтернативы как таковой, проявляемую на разных уровнях социальной действительности: *драматизм судеб авторов* альтернативных проектов, *драматизм развития альтернативных педагогических проектов* как динамика выживания реальных педагогических систем, *драматизм реализации альтернативы через общественные педагогические движения*. Если попытаться проанализировать природу этой особенности на разных уровнях социальной действительности, то в самом общем виде можно признать, что:

- драматизм судьбы субъектов педагогической альтернативы предопределяется, с одной стороны, тем, что их профессиональная деятельность предполагает большие энергетические, «душевные» затраты, восполняемые за счет использования «совокупной энергии человечества», воплощенной не только в материальной и духовной культуре, но и в менталитете, приоритетах, обычаях, потребностях реального ближайшего социума, однако субъект педагогической альтернативы зачастую ограничен в поддержке своего сообщества, так как его деятельность по целям и содержанию выходит за рамки бытующих в сообществе традиций и стереотипов, тем самым ему приходится, во многом, полагаться только на свои собственные силы и интуицию; с другой стороны, педагогическая деятельность субъекта альтернативы предполагает *гуманитарное сопереживание* тем событиям, которые происходят в создаваемой им педагогической системе, существованию которой свойственна определенная *цикличность*, повторяемость (при этом один цикл зачастую превышает один календарный год), связанная с сохранением основных компонентов педагогического процесса при полной смене состава обучаемых; тем самым педагог постоянно находится в ситуации «повторного вхождения в одну реку», что каждый раз сопряжено с драматизмом «возврата» или даже «воскрешения», но уже на новом витке жизни самого педагога, ведь он всегда в этом случае «другой», «отличный от

себя самого» за счет переосмысления собственных целей, переживаний и опыта последнего цикла;

- драматизм развития альтернативных проектов объясняется тем, что они всегда выходят за рамки устоявшейся традиции, возникая и развиваясь в атмосфере доминирования определенных стереотипов и шаблонов, воспроизводимых и оберегаемых целой системой формальных институтов; при этом альтернатива с необходимостью вынуждена определенным образом вытеснять доминирующие представления и практику социального взаимодействия в сфере образования, что рано или поздно приводит к *ответному противодействию официальной системы*, которая прибегает ко всем доступным ей способам восстановления «статуса кво»: от полного запрета и забвения до формализации и мифологизации проекта через систему «распространения передового опыта», что позволяет теоретически адаптировать и практически нивелировать его до стандартов официальной доктрины;

- драматизм реализации педагогической альтернативы через общественные движения объясняется самой природой общественных инициатив: изначальный порыв энтузиазма у субъектов инновационной педагогической деятельности сталкивается с потребностью организации системной и длительной работы по преобразованию общественно-педагогической действительности, что предполагает институализацию движения, создание стабильной структуры, формализацию и бюрократизацию взаимоотношений её различных звеньев; при этом возникает определенный круг функционеров, заинтересованных в совершенствовании управленческой системы как таковой, что в конечном итоге приводит к *перерождению* самого движения, к модификации и интерпретации первоначальных идей, к унификации некоторых из них и, как результат, к выхолащиванию самой сути альтернативности как инновационной педагогической деятельности.

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Какие четыре уровня анализа входят в изучение педагогической действительности?
- Как трактуется термин «*альтернатива*» в педагогической науке? Охарактеризуйте признаки и показатели педагогической альтернативы.
- Объясните следующее выражение: *альтернатива всегда возникает в лоне определенных тенденций развития*

образования как системы и несет на себе яркую печать авторства.

- Каковы возможные стадии педагогической альтернативы как инновационного процесса? Раскройте содержание каждой из них.

- Что может служить основанием для классификации педагогических инноваций?

- Объясните следующее утверждение: *исторические события и этапы в России предполагают некую первоначальную «точку отсчета», «начало».*

- Что может выступать в роли источников энергетического обеспечения педагогической альтернативы в различных ситуациях её реализации.

- Приведите примеры, подтверждающие или опровергающие утверждение, что особенностью педагогической альтернативы выступает «*драматизм судьбы*» как самих педагогов, так и создаваемых и реализуемых ими педагогических проектов.

Литература:

1. Алексахина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач.- СПб.: СпецЛит, 2000.

2. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов пед. вузов. Ч.2 /Под ред. М.Н.Певзнера и С.А.Расчетиной.- Новгород: АО «Типография «Новгород», 1994.

3. Артемьева Т.В., Микешин М.И. Архетипы Российского исторического сознания. //Человек, 1999, № 1.- с. 185-187.

4. Большой энциклопедический словарь.- М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998.

5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики.- СПб.: «Детство-Пресс», 2001.

6. Коршунова Н.А. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи. //Педагогика, 2000, № 10.- с.12-17.

7. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие.- Ростов н/Д: «Феникс», 2001.

8. Лебедева Л.Д. Арт-терапия как педагогическая инновация. //Педагогика, 2001, № 10.- с. 21-25.

9. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX – начало XX века) /Дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Новгород, 1997.

10. Радионов В.Е. Нетрадиционное проектирование: Учебное пособие.- СПб.: СПбГТУ, 1996.
11. Светенко Т.В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем. /Дис. на соиск. уч. ст. док. пед. наук, СПб, 1999.
12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.- М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
13. Штомпка П. Социология социальных изменений. /Пер. с англ. под ред. В.А.Ядова.- М.: Аспект Пресс, 1996.

ГЕНЕЗИС СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Основные понятия, раскрываемые в параграфе: *«педагогическое направление», «педагогический проект», «современная гуманистическая педагогика», «исторические этапы гуманистической педагогики».*

Начало XX века ознаменовалось распространением реформаторских, альтернативных педагогических проектов, что стало естественной *реакцией на процесс становления массовых образовательных систем.* Этот этап связывают с развернувшимся на рубеже 19-20 столетий общественным движением за "новое воспитание", вызванным потребностью в создании общедоступной массовой школы, кризисным положением традиционного образования и кардинальными изменениями в политической и социальной жизни мирового сообщества. Идеальной основой этих социально-педагогических преобразований послужили разрабатываемые в то время неогуманистические концепции в философии, психологии, социологии. Именно в тот период актуальными и значимыми становятся следующие положения:

-природа создает предпосылки для рождения и развития человека, но развивающийся человек находит *основание в себе самом* - его становление проходит через единство взаимодействия с окружающим миром, с людьми и осознанного преобразования как окружающей, так и своей внутренней природы;

-человек является формой проявления *феномена свободного действия* как некой избыточности в его активности; свобода человека как избирательная, творческая форма активности, с необходимостью предполагает осознание

и принятие человеком ответственности за результаты собственной (вменяемой ему) деятельности;

- человек познает самого себя, окружающий мир и свое взаимодействие с этим миром; целостное познание мира предполагает активизацию как интеллектуальных, так и интуитивных особенностей человеческой природы; *единство осознанного и неосознанного* является основанием психического как процесса;

- индивидуальная основа каждого отдельного человека самоценна и не может быть тождественна ни одной другой, как не могут быть тождественны два разных организма; подлинное развитие человека заключается в «выращивании» его индивидуальной основы через *со-бытие и положительную самореализацию*;

- человек открыт миру; он осуществляет себя через нахождение в другом человеке положительного безусловного восполнения своего существа; *трансценденция* позволяет человеку выйти за рамки собственного эгоцентризма и самоизоляции.

Эти положения воплотились в содержании гуманистической педагогики и могут быть рассмотрены через призму трёх взаимосвязанных подструктур-этажей: *аксиологического, концептуально-теоретического и процессуально-технологического*. При этом, по мнению Н.П.Юдиной, аксиологический пласт амбивалентен, он одновременно принадлежит и социально-культурному контексту и педагогической теории. На этом уровне происходит трансформация внешних факторов в педагогические за счет формирования «единого ментального пространства» и «вживления» в него субъекта – носителя педагогической альтернативы. (84,16)

Аксиологическое «ядро» гуманистической педагогики может быть представлено как стержневые, *концептуальные идеи*, позволяющие классифицировать многочисленные альтернативные педагогические направления как однопорядковые явления. Однако альтернативность не стала одномерным или унифицированным общественным движением. На уровне концептуально-теоретического и процессуально-технологического пластов педагогической действительности это проявилось в возникновении *различных направлений*, по-разному решающих проблему индивидуального развития человека, позволяющих разными путями достигать общей цели через раскрытие, развитие и

позитивную реализацию задатков человека, через его самоактуализацию.

Само понятие альтернативы вообще и в педагогике в частности предполагает многообразие вариантов, наличие выбора, отказ от абсолютизации какого-либо единственного способа организации образования. Поэтому существование альтернативной педагогической теории, сознания и практики находится в *прямой зависимости от популярности и поддержки в обществе либерально-демократических ценностей и ориентиров.*

Под используемым далее понятием *педагогическое направление* понимается совокупность педагогических воззрений, характеризующихся определенной концептуальной общностью, которая обосновывается, реализуется, развивается и поддерживается на протяжении определенного исторического этапа. Под *педагогическим проектом* понимается частное проявление конкретного направления в педагогической действительности.

Применение сравнительно-исторического метода в ходе изучения направлений и проектов альтернативной педагогики позволяет, хотя и с определенной долей субъективности, изучить общее и особенное в историко-педагогических явлениях, выявить историко-типологические аналогии, возникающие в разных странах в результате сходных общественных отношений. Этот метод позволяет развернуть сравнительное исследование педагогических систем на фоне разных культур и специфичных для каждого этапа ориентиров общественного сознания.

Первый этап в становлении современной гуманистической педагогики можно классифицировать по таким направлениям как *педоцентризм* (индивидуальное развитие ребенка через его самодеятельность, допущение об идеальной природе ребенка и ее естественном развитии в условиях свободы, признание самоценности детства и необходимости подчинения социальных институтов законам человеческой природы, то есть, прежде всего, акцент делается на роли психогенного аспекта хронотопа в развитии ребенка) (М.Монтессори (Италия), О.Декроли (Бельгия), Корчак (Польша), К.Вентцель, В.Кащенко, П.Блонский (Россия) и т.п.), *социально-педагогические новации* (культивирование в условиях педагогической системы отношений демократии и совместного общежития через организацию мини-общества из активных сотрудников,- актуализируется социогенный аспект содержательного времени жизни ребенка) (С.Френе (Франция),

Д.Дьюи (США), П.Петерсен, П.Гехееб (Германия), Е.Левицкая, В.Сорока-Росинский, С.Ривес и Н.Шульман, Шацкий (Россия) и др.), *культурологический подход* (отношение к обучаемому как субъекту культуры; опора на мировоззренческие представления о сущности человека и особенностях его вхождения в культуру акцент на символическое время) (Г.Винекен, школа им. А.Лихтварка (Германия) и т.п.), *антропософская педагогика* (сохранение и естественное развитие в человеке "субстанции детства", без которой человек не может оставаться самим собой, учение «духовно-научной экологии детства», акцент на психогенный, биологический и символический аспекты содержательного времени).

Анализ альтернативности как педагогической действительности на этом историческом этапе позволяет выделить ее теоретико-процессуальные признаки: *стержневыми, системообразующими факторами здесь становятся ценностно-смысловое равенство обучаемого и педагога, признание уникальной природы каждого человека и его права на индивидуальное развитие.* При этом следует иметь в виду, что речь идет не о догматично обозначенных постулатах с раз и навсегда заданным содержанием, а о ведущих идеях, поскольку альтернативный взгляд на педагогическую действительность принципиально отвергает возможность создания всеобъемлющих, универсальных, безликих систем. Понимание детской природы очень разное у педагогов-реформаторов: это порождение генотипа и социальной среды у российских педологов, внутренний энергетический поток и «божественный код» у М.Монтессори, свидетельствующая о деяниях прошлой жизни карма у Р.Штейнера и т.д. Объединяющим началом для представителей альтернативной педагогики является представление о внутренней гармонии природы человека, вера в изначальное присутствие добрых сил в каждом растущем человеке, преклонение перед тайнами его души. (5,24)

Особенности общественно-политической ситуации 30-40-х годов (волна экономических кризисов в западных странах, Великая депрессия в США, тоталитаризация политических режимов в ряде европейских и азиатских стран, Вторая Мировая война, геноцид) явились объективными причинами отхода от гуманистических идеалов в общественной жизни. Этот период ознаменовался, прежде всего, своеобразным бунтом против плюралистически устроенных обществ и отстаиваемых ими ценностей. Фашистская Германия и Россия

образовали центр этого восстания против ценностей, которые принято ассоциировать с Западом. В обеих державах бунт вдохновлялся диаметрально противоположными идеями. В Германии антизападное восстание было направлено, в первую очередь, против того, что принято считать идеалами Французской революции, «идеями 1789 года». Иначе дело обстояло в России. Здесь отталкивание от Запада вдохновлялось экзальтацией западных же идей, прежде всего «идей и идеалов 1789 года», которые, якобы, предала западная буржуазия. В Германии в основу государственной политики была положена доктрина национального превосходства, в России – доктрина классовой борьбы. Проводимые в этих странах изменения в общественной жизни свели до минимума официальные возможности существования альтернативных направлений в образовании. Национальные системы общего образования реформируются в сторону максимальной централизации с такими общими для разных стран свойствами, как ужесточение государственного контроля, унификация целей, содержания, средств и форм образования, ориентация на политически заданный социальный заказ, приоритет функционального подхода в учебно-воспитательном процессе.

В послевоенный период общественная ситуация в Европе постепенно начинает изменяться. Осознание ужасов войны, переоценка целей общества и государства позволили на рубеже 50-х годов провести существенные изменения в системе общего образования. Эти изменения были направлены на децентрализацию системы, на содействие инновационным педагогическим процессам. Идеи гуманистической педагогики приобретают в это время особую актуальность и широкую поддержку.

Характерным для развития гуманистической педагогики в 50-60-ые годы становится переосмысление опыта *культурологического направления* (рассмотрение проблем ценностной ориентации и свободы человека; характерными чертами здесь выступают «программа нравственного развития», установки ненасилия, создание воспитывающих ситуаций, педагогизация среды, создание условий для проявления заботы о другом человеке; актуальным становится движение за развитие *"критического мышления"* - ценность образования в осознанном оперировании информацией в ходе равного и свободного взаимодействия всех участников учебного процесса; готовые суждения от имени авторитета здесь не приемлемы; в основе всех дидактических методов

лежат: диалог, рефлексия, взаимодействие, коммуникация) (В.Сухомлинский (СССР), Л.Ратс, Л.Хоув, С.Саймон (США), П.Фрайери (Бразилия) и т.п.); дальнейшее развитие идей педоцентризма воплотилось в реализации направления *лично-ориентированного обучения* (предположение об изначально заданной сущности человека, заложенной в ней с момента рождения как бы в "свернутом" виде; главное предназначение человека – в открытии своей идентичности, своего подлинного "я"; актуализация теории возвышения потребностей; содержание учебного предмета задается его соответствием заботам, интересам и устремлениям человека) (Б.Беттельгейм, К.Роджерс, Г.Вайнштейн и М.Фантини (США), А.Нейл (Англия), К.Москаленко (СССР) и т.д.); возникновение на основе социально-педагогических новаций *коммуникативного направления* (создание атмосферы интеллектуального единства между участниками учебного процесса, что способствует развитию эмоциональной отзывчивости человека, становлению его коммуникативной культуры, формированию навыков успешного взаимодействия с другими людьми; создание атмосферы взаимозависимости и взаимной ответственности, в которой эффективным становится объединение всех членов учебной группы для достижения общей цели) (Ф.Брюховецкий (СССР), Т.Харрис (США) и др.); расширение движения против тотальной технологизации современного образования, подменяющей естественное развитие манипулированием личностью, что проявилось в реализации альтернативных проектов типа *"открытая школа"*, *«школа без стен»* и *«домашние школы»* (учебная деятельность как освоение человеком желаемых и необходимых ему знаний и умений для самозащиты, саморазвития и самореализации; организация обучения строится так, что учебные задания выполняются в офисах и научных лабораториях, музеях и театрах, то есть весь микрорайон становится для учащихся местом обучения; полностью пересматриваются традиционные циклы и формы обучения).

Основные тенденции развития альтернативной педагогики этого этапа (50-60-ые годы) можно объяснить следующими социокультурными изменениями:

- актуальность культурологического направления, прежде всего, связана с осознанием ужасов мировой войны и с потребностью предостеречь человечество от непредсказуемой жестокости аморальных индивидов, предохранить человека от обезличенности массы, от отчуждения в технологизированном

обществе, от бойни современной войны, от духовного обнищания и реальной угрозы самоуничтожения;

- демилитаризация общественной жизни, демократизация и всемерная поддержка преобразований в школьном образовании в послевоенный период усилили потребность в поиске новых образовательных концепций и систем, что проявилось, в частности, в возникновении альтернативных и негосударственных школ, например, реализуются такие проекты, как «открытая школа» и «школа без стен»;

- особое значение приобретают преобразования в сфере отношений между участниками учебно-воспитательного процесса, о чем свидетельствует востребованность личностно-ориентированного обучения, коммуникативного направления.

Следующий этап развития гуманистической педагогики – последняя четверть XX века - можно охарактеризовать целым рядом направлений, среди которых *«развивающее обучение»* (ориентация на поисковый характер учебной деятельности, на самостоятельное мышление, рассуждение, обобщение; стимулирование критического отношения к учению; опора на индивидуализацию, особую доверительную атмосферу в ходе взаимодействия с воспитанниками) (Л.Рэсс и С.Вассерман, Р.Эннис, Т.Браун и Г.Кастилло (США), В.Давыдов, Л.Занков, Б.Эльконин, В.Бухвалов, О.Газман, З.Гельман, Р.Хозанкин, И.Якиманская, Л.Бережнова, Г.Селевко (Россия) и т.д.); *холистическая школа* (идея кроскультурного построения содержания общего образования; интеграция методологических основ восточной и западной философии; допущение, что человек имеет не один, а, по крайней мере, три различных канала познания: чувственный, рациональный и сверхчувственный - сверхрациональный (интуиция, озарение и т.п.)), *коммуникативное направление* (создание атмосферы в учебном заведении по принципу большой семьи, где все призваны заботиться друг о друге, где разновозрастное объединение позволяет каждому ощутить себя значимым членом сообщества; развитие навыков по созданию в ходе совместной учебной деятельности доброжелательной, бесконфликтной атмосферы, а также навыков достойного выхода из конфликтных ситуаций, если таковые возникнут, без нравственного ущерба для окружающих и для себя) (С.Ваймер, Е.Паризер, Д.Джонсон, С.Каган, Д.Соломон, Э.Шейпс (США и Западная Европа), Иванов, В.Каракровский, А.Тубельский, В.Рубцов, П.Ершов (Россия) и др.); *культурологическое направление*, развитие которого в этот период связано со следующими подходами: *гуманитарный*

(включение ученика через диалог в ситуацию со-бытия в пространстве культуры; ориентация на развитие нравственно-эстетической отзывчивости; воспитание бережного отношения к предметам культуры, понимание роли познания и искусства в жизни человека и общества; «очеловечивание» предметов и явлений науки и культуры, восприятие научных открытий и произведений искусства как продукта творчества реальных людей; содействие проявлению осознанного отношения человека к окружающему миру и умений выражать свое отношение как в словесной форме, так и в движении, через музыкальные и художественные средства, через предметную деятельность) (Л.Кольберг, Д.Хассард (США), В.Библер, С.Алексеев, Б.Неменский, Д.Кабалевский, Ш.Амонашвили, Е.Ильин, В.Ситаров, Е.Ямбург (Россия) и т.п.), *интегрированный* (ориентация на предоставление равных шансов и полноценной жизни для обучаемых с определенным отставанием в психическом, умственном или физическом развитии путем создания учебного заведения, объединяющего в своих стенах учащихся с разными задатками, способностями и особенностями развития; создание атмосферы терпимости, взаимопритяжения, уважения слабости, взаимопомощи и ответственности позволяет поддерживать дружественные отношения и рабочую обстановку в группе даже при наличии глубоко неполноценных индивидов; оптимальное использование форм и методов обучения, гарантирующих человеку максимальную степень связанной с его ущербностью специализации обучения, необходимой в каждом индивидуальном случае; естественное взаимодействие здоровых и ущербных учеников создает благоприятные условия для социализации и нравственного становления как аномальных индивидов, так и их нормальных сверстников), *экологический* (ориентация на формирование ценностного отношения к окружающему миру, на развитие нравственного отношения человека к собственной физической природе и природной среде, частью которой он является; формирование навыков естественного, здорового образа жизни; учебная деятельность как изучение физических, биологических, социальных аспектов окружающей среды; исследование экологических проблем местного, регионального и глобального характера), *педагогика творчества* (решение двух взаимосвязанных проблем: проблемы личностного самосовершенствования, созидания своей творческой судьбы, своего творческого пространства и проблемы создания благоприятной среды для реализации творческого потенциала

человека в процессе обучения; совершенствование форм самовыражения на основе овладения различными приемами творческой деятельности) (В.Гордон, Б.Галиан (США), проект «ТРИЗ» (Россия) и др.).

Широкую популярность получают в этот период идеи «*семейной педагогики*», представителей которой вполне правомерно рассматривать как авторов самостоятельных проектов гуманистической педагогики в рамках направления «*открытые школы*» (Д.Байярд и Р.Байярд, Э.Ле Шан (США), С.Лупан (Франция), Б.Никитин, В.Леви (Россия) и др.). Другим примером развития этого направления могут служить социально-педагогические проекты «*дикие школы*» и «*школы без стен*» (свободно согласованная образовательная деятельность, иницируемая сообществом и предпринимаемая в любом возрасте; формами такого проекта могут быть: педагогическая деятельность общественных организаций, ассоциации молодежных клубов, создание единого образовательного пространства вокруг образовательных центров типа университет, культурное учреждение, местный центр инициатив; организация игровых центров на базе школьных клубов продленного дня, детских клубов, спортивных заведений, церквей, на открытом пространстве «*площадок приключений*», в подвижных игровых заведениях типа игрового автобуса или игровой библиотеки и т.п.).

К концу 70-х годов относят и начало разработки концепции «*обучающееся сообщество*» или «*образование через сообщество*», суть которой заключается в расширении понятия непрерывного образования как временной категории и включения в него всех видов формальной, неформальной и информальной образовательной деятельности как пространственного измерения. Данная концепция позволяет коренным образом изменить привычное понимание образовательной системы. Она ориентирована на придание обучению и воспитанию (разумеется, в новых формах) их естественного характера, когда познание мира и освоение культуры происходит не институционально, а в ходе повседневной жизни, во всем её многообразии и вариативности. В 80-ые годы идеи непрерывного (пожизненного) образования все чаще включаются в мега-проекты многих стран и рассматриваются как стратегические. (70,143)

Последнюю четверть XX-го века можно охарактеризовать и как этап осмысления и практической интерпретации идей и принципов ранее возникших проектов гуманистической

педагогике в меняющихся социокультурных условиях. Для зарубежной и отечественной альтернативной педагогики характерным становится синтез ценностных начал западной и восточной культур, а так же то, что экспериментальные школы, педагогические объединения, международные ассоциации пытаются повторить и продолжить в современных условиях опыт нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений 20 - 30-х годов 20-го века. Речь идет прежде всего о таких проектах как школы А.Нейла (Англия), О.Декроли (Бельгия), Е.Паркхерста (США), Р.Штайнера (Германия), С.Френе (Франция), В.А.Сухомлинского (СССР), Я.Корчака (Польша), М.Монтессори (Италия) и т.п.

90-ые годы прошлого столетия образуют особый этап развития отечественной педагогики. Объективными причинами этому послужили общая либеральная атмосфера переломных лет перестройки в СССР, конструирование России как самостоятельного государства, демократизация общественной жизни, деполитизация науки и образования, вовлечение массовой школы к педагогическому экспериментированию, децентрализация системы образования, создание школ различного профиля и уровня сложности учебного материала, возникновение частных учебных заведений, развитие системы дополнительного образования, информатизация общества, снятие «железного занавеса». В России сложилась общественная ситуация, требующая кардинальных изменений в сфере правового регулирования системы общего образования. Первый российский закон «Об образовании» 1992 года, отражая общие социальные тенденции, юридически определил ряд принципиальных для общего образования положений, по сути отвечающих ценностям свободного образования: *приоритет личности обучающегося, автономия образовательного учреждения, многообразие и плюрализм в образовании, определенные правовые гарантии свободы учительского труда.* Без преувеличения можно констатировать, что на рубеже 90-ых годов практически каждое общеобразовательное учебное заведение было вынуждено заниматься экспериментальной работой. Произошёл отход от унифицированного учебного плана, теперь он стал комбинироваться из единого, регионального, а так же собственного для учебного заведения компонентов. Повсеместно создаются экспериментальные площадки по созданию гимназий, школ-комплексов, лицеев и т.п. Своеобразной площадкой альтернативной педагогики

становятся частные учебные заведения, создаваемые в России после более чем семидесятилетнего перерыва.

Теоретической и методической основой широкой экспериментальной работы служило, с одной стороны, использование зарубежного опыта, а с другой – переосмысление отечественной теории и практики, а так же активный педагогический поиск. Наиболее яркими примерами первого является создание школ Монтессори-образования и вальдорфских школ в разных регионах России. Среди примеров второго источника педагогических инноваций можно выделить следующие проекты:

- разрабатываются и осваиваются методики *развивающего обучения*, проекты *«педагогика ненасилия»*, *«школа диалога культур»*, *«антропозологическая школа»*;

- дальнейшее развитие получают проекты коммуникативного направления, среди которых *коммунарская методика*, проекты *«школы-общины»*, *«коллективного взаимообучения»*;

- принципы *«лично-ориентированного образования»* нашли свое отражение в таких проектах как *«развитие индивидуальности личности»*, *«педагогическая поддержка»*, *«предупреждение депривации»*;

- благодаря формированию в нашей стране широкой системы учреждений дополнительного образования, реальное значение стало приобретать направление *«образование и сообщество»*, среди реализуемых проектов которого можно назвать: *«город-как-школа»*, *«игровые центры»* и *«детские объединения (сообщества)»*, *«общественно-активная школа»*.

Представленный обзор развития современной гуманистической педагогики позволяет предположить, что каждый этап социально-исторического развития порождает многообразие подходов к анализу педагогических явлений и теорий, выявлению противоречий, возникающих в сложившихся системах образования и поиску путей конструирования новых проектов, возникающих как следствие разрешения накопившихся противоречий. Эти проекты, с одной стороны являются отражением логики и общих тенденций развития педагогической теории и практики, а с другой стороны, несут отпечаток национальных, региональных, культурных особенностей, отражают своеобразие авторской позиции. Имея единое пространственно временное измерение, педагогическая альтернатива предполагает сама по себе широкий спектр оригинальных способов реализации концептуальных идей.

Многообразие альтернативных направлений и проектов, представляющих современную гуманистическую педагогику, указывает на то обстоятельство, что теоретическое осмысление ее основ не возможно построить на поиске некоего «гуманистического универсализма». Именно поэтому считается, что альтернативные теории и проекты по своей структуре «неприводимо различны и вместе с тем равнозначны друг другу». (5,31)

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Раскройте специфику аксиологического, концептуально-теоретического и процессуально-технологического уровней в педагогике.
- Как соотносятся понятия «педагогическое направление» и «педагогический проект»? Приведите примеры.
- Чем объясняется возможность выделения основных этапов развития гуманистической педагогики? Дайте краткую характеристику этих этапов.
- Используя дополнительную литературу, подготовьте сообщения по отдельным авторским проектам гуманистической педагогики.

Литература:

1. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума. //Педагогика, 2000, № 7.- с. 48-52.
2. Альтернативное образование в поликультурном обществе: Хрестоматия /Сост. Е.И.Бражник, И.А.Свиридова, В.В.Смирнова.- СПб.: РГПУ им. Герцена, 1999.
3. Альтернативность общественного развития /Отв. ред. В.Б.Власова.- М.: ИФАН, 1992.
4. Альтернативные движения в странах Западной Европы: социально-политические аспекты.- М.: ИНИОН, 1984.
5. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов пед. вузов. Ч.2 /Под ред. М.Н.Певзнера и С.А.Расчетиной.- Новгород: АО «Типография «Новгород», 1994.
6. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям.- М.: Издательство «Институт практической психологи», 1998.
7. Байкова Л.А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт.- Рязань: РГПУ им. Есенина, 2000.

8. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. /Пер. с англ.- М.: Просвещение, 1991.
9. Бардиер Г. “Гибкие” стандарты или технология профессионального гуманизма? //Частная школа, 1997, № 6.- с. 23-29.
10. Баркова Н.Н. Реализация идей реформаторской педагогики в деятельности С.Т.Шацкого. //Педагогика, 2000, № 7.- с. 69-73.
11. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях. //Педагогика, 1999, № 6.- с. 19-25.
12. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века. //Педагогика, 2000, № 4.- с. 63-70.
13. Вейс Т.И. Как помочь ребенку? (Опыт лечебной педагогики в Кэмпхил-общинах). /Пер. с нем. С.Зубриловой.- М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992.
14. Вербицкая Н.о. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта /Автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Екатеринбург, 2002.
15. Габдулина Н.Н. Центр образования молодежи – новый вид образовательного учреждения. //Школа, 2000, № 1.- 22-23.
16. Гавриловец К.В. Теория и практика воспитания у школьников гуманного отношения к людям /Дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Минск, 1989.
17. Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу с игрой: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1991.
18. Галузяк Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях. //Педагогика, 2002, № 5.- с. 41-47.
19. Гейдебранд К.Ф. Учебный план свободной вальдорфской школы. //Частная школа, 1997, № 2.- с. 127-135.
20. Гейдебранд К.Ф. Учебный план свободной вальдорфской школы. //Частная школа, 1997, № 3.- с. 134-150.
21. Геращенко И. Гуманистический прагматизм в образовании. //Частная школа, 1997, № 5.- с. 134-142.
22. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм. //Школа, 2000, № 1.- с. 2-5.
23. Гузенко И., Раковский М. Опыт липецкой школы: забыть или переосмыслить заново? //Народное образование, 2002, № 4, с. 123-128.

24. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования.- М.: Педагогика, 1986.
25. Данилова М. Опыт свободы. //Мир школы, 2001, № 4.- с. 26-31.
26. Данилова М. Образование в Дании. //Мир школы, 2002, № 3.- с. 35-37.
27. Данилова М. Школа талантливых людей. //Мир школы, 2002, № 2.- с. 21-23.
28. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. /Учебное пособие.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
29. Джурицкий А.Н., Джурицкий Г.А. Экспериментальные общеобразовательные школы США. //Педагогика, 1999, № 6.- с. 99-105.
30. Диалоги с Корчаком. На путях к открытому обществу: «Школа без насилия». Семинар /Под ред. Е.С.Левинной.- СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997.
31. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование.- М.: Народное образование, 1999.
32. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип. //Педагогика, 2000, № 10.- с. 3-12.
33. Залкинд А.Б. Педология: утопия и реальность.- М.: Аграф, 2001.
34. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1990.
35. Зарецкая И.И. Дополнительное образование детей в контексте развития культуры личности и общества. //Школа, 2002, № 2.- с. 9-15.
36. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
37. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. /Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев.- М.: Школа-Пресс, 1996.
38. Зеньковский В.В. Психология детства /Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев.- М.: Школа-Пресс, 1996.
39. Зинченко В. Воспитание души. //Педология: новый век, 2002, № 1.- с. 23-30.
40. Зинченко В. Образование: от реформ к становлению формы. //Частная школа, 1997, № 4.- Йена-план профессора Петерсена. //Частная школа, 1994, № 4.- с. 24-25.
41. Йена-план школа в Нидерландах. //Частная школа, 1995, № 1.- с. 93-95.

42. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады.- М.: Педагогика, 1986.
43. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).- Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998.
44. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта.- М.: Наука, 1997.
45. Кларина Л. В русле идей Януша Корчака. //Директор школы, 1994, № 5.- с. 58-72; № 6.- с. 37-49.
46. Ключарев Г.А., Огарев Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации.- М.: ООО «ФРАНТЭРА», 2002.
47. Колесник В., Хара В. Коммунарские сборы. //Воспитание школьников, 2001, № 9.- с. 11-15.
48. Колосков С. Права ребенка в образовании. //Народное образование, 2001, № 9.- с. 26-34.
49. Колчеев Ю., Колчеева Н. Игровая театральная педагогика. //Воспитание школьников, 1998, № 4.- с. 25-26; № 5.- с. 12-13; № 6.- с. 14-15.
50. Корчак Я. Избранные педагогические произведения.- М.: Педагогика, 1979.
51. Косюк Л. Центральная фигура – ученик как личность. //Директор школы, 1995, № 5.- с. 41-49.
52. Крылова Н. Методологические идеи Фрейре. //Народное образование, 2000, № 8.- с. 45-48.
53. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. //Педагогика, 2000, № 9.- с. 27-34.
54. Леви В.Л. Нестандартный ребенок.- М.: Знание, 1989.
55. Литова З.А. Творческие проекты в школе. //Школа, 2000, № 1.- с. 12-18.
56. Лупан С. Поверь в свое дитя. /Пер. с франц. Е.И.Дюшен и др.- М.: Эллис Лак, 1993.
57. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. /Перевод с англ. Татлыбаевой А.М.- СПб.: Евразия, 1999.
58. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. /Пер. с англ.- М.: Смысл, 1999.
59. Меерович М., Шрагина Л. Управляемое воображение. //Народное образование, 2000, № 9.- с. 141-152; 2001, № 1.- с. 192-202.
60. Михайлова Н., Юсфин С. Процесс совместного преодоления, или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления. //Директор школы, 1997, № 2.- с. 3-13.
61. Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка.- М.: ТОО «Монтессори-центр», 1993.

62. Мухин М. В.А.Сухомлинский о дифференцированном и индивидуальном подходе к ученику. //Воспитание школьников, 1991, № 4.- с. 9-11.
63. Нигматов З.Г. Социалистический гуманизм: педагогика и школа.- Казань: Татарское книжное изд-во, 1988.
64. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры.- М.: Просвещение, 1989.
65. Никитин Б.П.,Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки.- М.: Молодая гвардия, 1989.
66. Нил А. Саммерхил: воспитание свободой /Пер. с англ.- М.: Педагогика-Пресс, 2000.
67. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ: Дошкольная подготовка. Начальная школа.- М.: «Баласс», 2001.
68. Образцова Л.В. «Школа Гуманности» Пауля Гехеба. //Педагогика, 2001, № 8.- с.86-92.
69. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX – начало XX века) /Дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Новгород, 1997.
70. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.- М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995.
71. Селевко Г. Что такое технология саморазвития школьников? //Народное образование, 2000, № 9.- с. 210-214.
72. Селевко Г., Журавлев В. Технология саморазвития личности школьника. //Воспитание школьников, 2002, № 4.- с. 9-18.
73. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учебное пособие для студ.высш. пед. уч. завед.-М., 2000.
74. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. зав.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.
75. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям.- Минск: Нар. Асвета, 1978.
76. Френе С. Избранные педагогические сочинения.- М.: Прогресс, 1990.
77. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики. //Вопросы философии, 1998, № 12.- с. 55-67.
78. Фрумин И. Пути самореализации. //Директор школы, 1994, № 4.- с. 2-11.
79. Фрумин И.Д. Тайна школы: заметки о контекстах.- Красноярск: КГУ, 1999.

80. Чошанов М. Малая группа в учебном процессе: о кооперативных методах обучения. //Директор школы, 1999, № 4.- с. 65-78.
81. Чошанов М. Пейп С.Дж. Учебное портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся. //Директор школы, 2000, № 1.- с. 75-82.
82. Что такое система Занкова? //Частная школа, 1997, № 1.- с. 17-21.
83. Чурекова Т.М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях /Автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Кемерово, 2002.
84. Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века /Автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук.- Хабаровск, 2002.
85. Юсупова А.Ю. Совместное обучение детей с различными образовательными возможностями в концепции Т.Хелльбрюгге.- /Автореферат дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук.- Казань, 2002.

КОНЦЕПЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В данном параграфе обозначен круг концепций, признаваемых в отечественной педагогике как ориентированных на отражение и реализацию гуманистических идей и оказывающих существенное влияние на современную педагогическую действительность в отечественном общем образовании.

Основные понятия, раскрываемые в параграфе: *«педагогическая концепция», «лично-ориентированное обучение», «культурологическое направление», «коммуникативное направление», «образование в сообществе».*

В педагогике под *концепцией* понимают определенную систему взглядов, определяющих понимание педагогических явлений и процессов, обосновывающих способ построения и содержания образования, его цели и задачи. В концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности. Концептуальные принципы определяют разработку

соответствующих педагогических теорий, направлений, проектов. Попытаемся проанализировать различные концепции через специфику основных направлений современной гуманистической педагогики, обозначенных ранее:

Личностно-ориентированное обучение или «педагогика понимания» предполагает ориентацию на содействие развитию личности и характеризуется: опорой на субъектную позицию обучающихся, целостным восприятием учебных предметов, нацеленностью на поиск смыслов в любом учебном материале, многообразием видов деятельности (избирательной, смыслотворческой, рефлексивной и др.). Это направление следует отличать от разрабатываемого в официальной педагогике «*индивидуального подхода*», ориентирующего педагога на учет нестандартных условий учебного процесса, связанных либо с отклонениями в развитии ребенка, либо с необходимостью специализации обучения. В этом значении индивидуальный подход длительное время рассматривался, главным образом, в двух своих аспектах:

- как средство предупреждения неуспеваемости, отсева и второгодничества (исследования индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам П.О.Фрусси, А.М.Гельмонта, Л.С.Славиной и т.д);

- как способ при дифференциации обучения, связанной с углублённым изучением учебных предметов в специально организуемых группах с учетом общественных потребностей (классы с профуклоном в единой трудовой школе, бригадно-лабораторная система обучения и т.п.).

Значительное углубление и расширение аспектов индивидуального подхода в официальной отечественной педагогике произошли в 50-ые годы. Активно стали исследоваться особенности индивидуального подхода как: средства повышения эффективности обучения (В.И.Гладких, М.Д.Сонин), познавательной активности и самостоятельности (И.Э.Унт, Е.С.Рабунский, Н.В.Промоторова), способа организации самостоятельной и совместной учебной работы (В.И.Загвязинский, А.П.Кныш, Т.М.Николаева), программированного направления в обучении (А.А.Аукум, Г.А.Данилочкина, В.В.Иванов, Г.Н.Кондратенко), индивидуальный стиль деятельности (В.С.Мерлин, Е.В.Климов, Ю.А.Самарин) и др. (30,28)

В последнее время представление об индивидуальном подходе к образовательному процессу включает в себя:

выявление слабых и сильных сторон учащихся перед изучением нового материала; учет индивидуальных особенностей при подготовке учащихся к усвоению учебного материала; опора на индивидуальные возможности, способности и личный опыт на этапе первичного восприятия и осмысливания учебного материала; организация самостоятельной и совместной работы учащихся при первичном закреплении и применении знаний на практике; учет индивидуальных особенностей учащихся при организации домашней работы, репродуктивных и творческих заданий по теме; опора на индивидуальные особенности учебной деятельности при организации текущего и итогового контроля.

Личностно-ориентированное обучение оперирует прежде всего понятием «*индивидуализация*». Если «индивидуальный подход» по своей сути направлен на то, чтобы обучаемый лучше усвоил задачи социализации, то «индивидуализация» предполагает совместную деятельность педагога и воспитанника по поддержке и развитию того *единичного, особенного, своеобразного*, что заложено в человеке от природы, или что им приобретено в индивидуальном опыте *своей* жизни. В таком значении «индивидуализация» (а не «индивидуальный подход») предполагает: 1. индивидуально ориентированную помощь обучаемому в реализации первичных базовых потребностей – без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; 2. создание условий для максимально свободной реализации заданных природой способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида; 3. стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном духовном строительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивная активность»), в развитии способности к жизненному самоопределению («экзистенциальному выбору»). *Индивидуализация*, таким образом, предстает как система средств, способствующая осознанию и проявлению человеком своего отличия от других, своей слабости и своей силы для духовного прозрения, для самостоятельного выбора собственного смысла жизни; это помощь воспитаннику в личностном самоопределении, в поддержании его «самости» и практической самостоятельности. (36,40)

Примерами концепций личностно-ориентированного обучения могут служить идеи, разрабатываемые в рамках:

- психологической модели (И.С.Якиманская, Е.А.Крюкова и др.- предоставление обучаемому возможности реализовать

себя в познании, учебной деятельности, поведении, опираясь на собственные способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт; *субъектный опыт* представляет собой опыт жизнедеятельности, приобретаемый в конкретных условиях семьи, учебного заведения, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей; субъектность проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания) (см. 35,36,54,55);

- педагогической поддержки (О.С.Газман, Е.В.Бондаревская и др.- ключевыми понятиями здесь выступают «преодоление препятствий», «свободоспособность», «жизнетворчество»; под *свободоспособностью* понимается способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность независимо (учитывая, но и преодолевая биолого-социальную заданность) реализовать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный выбор; *жизнетворчество* предполагает включение обучаемых в решение реальных проблем их совместной и личной жизни, обучение тактике и стратегии собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях) (см.36);

- развивающего обучения (Б.Д.Эльконин, Л.В.Занков и др.- идея об опережающем развитии мышления, которое обеспечивает готовность человека самостоятельно использовать свой творческий потенциал; развитие мышления на основе целенаправленно организуемой деятельности по обучению способам самостоятельного пополнения и обновления знаний, сознательного использования их в решении теоретических и практических задач; обогащение содержания образования, увеличение удельного веса знаний, черпаемых из непосредственного восприятия окружающей действительности; результативность обучения по показателям продвижения человека в общем развитии; владение приемами усвоения знаний и рефлексии как основа для активности человека и осознания им самого себя как познающего субъекта, умеющего самостоятельно строить процесс познания) (см. 18,52,53);

- предупреждения депривации (Л.Н.Бережнова и др.- теория «преодоления эффекта отчуждающего обучения»;

переход от педагогического воздействия к сопереживанию, пониманию, содействию в разрешении актуальных проблем человека; основными формами предупреждения депривации выступают: отслеживание продвижения учащегося в образовательном процессе, сбор информации о человеке в контексте его жизненного пути, осуществление выбора адекватного педагогического воздействия, рефлексирование на эмоциональные переживания учащегося, осознание их и вербализация, понимание и поддержка учащегося в нужный для него период, обеспечение защищенности, стимулирование учащегося к активности, содействие в разрешении им самим проблем жизнедеятельности, совместная деятельность, способствующая самореализации ученика и обогащению его самосознания). (см. 9,36)

Анализируя содержание личностно-ориентированного образования как педагогического направления, представленного различными концепциями, правомерно предположить, что его *обязательными компонентами* являются:

а) *личностный компонент* (выступающий системообразующим в содержании образования), который обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения (потенциальное время);

б) *аксиологический компонент*, который имеет целью оказание помощи в выборе и проявлении личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов через такую организацию совместной жизни, которая актуализирует ценностное восприятие мира (символическое время);

в) *когнитивный компонент* содержания, который обеспечивает научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе общего развития (психогенный и технологический аспекты содержательного времени жизни);

г) *деятельностно-творческий компонент*, который способствует развитию, проявлению и совершенствованию разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации человека в познании, труде, общении, научной, художественной и других видах деятельности (технологический и социогенный аспекты содержательного времени). (36,45)

Общими *принципами организации среды учения и жизнедеятельности* в личностно-ориентированном учебном

заведении являются: природосообразность (учет закономерностей природного развития организма, сохранение и укрепление физического и психического здоровья); культуросообразность (обучение, воспитание и организация жизни в контексте культуры); индивидуально-творческий подход (удовлетворение интересов и потребностей человека в разнообразных видах творческой деятельности); жизнетворчество (включение в решение реальных проблем коллективной и личной жизни, обучение способам построения собственной жизни в меняющихся социокультурных условиях); сотрудничество (объединение целей обучаемых и педагогов, общая согласованная деятельность, благоприятные взаимоотношения, общая устремленность в будущее и взаимная поддержка). (36,46)

Основными компонентами другого направления современной гуманистической педагогики – **культурологического** – выступают: отношение к обучаемому как субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и самоизменению; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; отношение к учебному заведению как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы совместной жизни обучаемых и педагогов, происходят культурные события, осуществляется творческая деятельность – все это как условия воспитания человека культуры. По отношению к ученику, с точки зрения культурологического направления, образование выполняет следующие функции: помогает обрести ценностные ориентиры и смыслы жизни; осуществляет «вращивание» человека как субъекта культуры; поддерживает его индивидуальность и творческую самобытность. (36,44)

С определенной долей упрощения можно считать, что данное педагогическое направление ориентировано на то, что основой обучения и эволюционного развития человека выступает формирование в сознании *ассоциативных моделей окружающего мира, позволяющих эффективно его интерпретировать*: какова информация и логика построения модели, такова и ассоциативная модель в общественном сознании и памяти. (50,179)

Культурологическое направление представлено в отечественной педагогике следующими концепциями:

- «школа диалога культур»: М.М.Бахтин, В.С.Библер, С.Ю.Курганов - положение о том, что современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры Античности, Средних веков, Нового времени; понимание индивидуального развития связано с определенным толкованием культуры, при котором «возраст» понимается не только как сменяющий один другого в прогрессивном развитии, но и как существующие одновременно и вступающие в диалог друг с другом разные возрастные культуры; сущность индивидуального развития – не снятие одной ступени другой, не смена замкнутых миров, а все более обогащающийся диалог различных голосов; задача обучения в таком контексте двойная: с одной стороны, проявить, развить свойственные данному возрасту способы мышления, позицию, картину мира, укрепить этот голос растущего человека, помочь ему выстроить и удержать его, с другой стороны, организовать диалог этого голоса, этой позиции с иной культурой, иным голосом, представленным текстом, другим человеком; под диалогом понимается: а) не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых знаний; б) диалог культур, общающихся между собой в контексте современной культуры, в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума; в) постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления). (см. 10,11)

- «ориентация в мире ценностей» (А.В.Кирьякова и др. - обоснование приоритета общечеловеческих ценностей в образовательной деятельности, среди которых идеи глобально-эволюционистского понимания ценностей природы и человека, о сущности человеческого бытия, возникающей лишь на грани «я – мир», «я – ты»; процесс ориентации понимается как восхождение личности к ценностям культуры за счет активизации процесса возвышения потребностей; ценность «оживает» в момент ее присвоения личностью и становится личностно окрашенной, субъективно значимой для человека в его «здесь-и-теперь» ситуации бытия; в этом смысле человек всегда является «творцом ценностей» для себя; содержательный аспект образования, содействующего ориентации ребенка на социально значимые ценности,

предполагает интеграцию вокруг основных ценностных блоков (одним из возможных вариантов ценностей и определяющих их стимулов-идей может быть следующий: Жизнь (экология, милосердие), Человек (гуманизация), Познание (истина), Красота (гармония), Труд (нравственность, творчество), Отечество (свобода); показателем динамики ценностных ориентаций может служить проявление определенных качеств личности в отношении к себе (действенность, эмоциональная выраженность отношения, устойчивость, согласованность и др.), в отношении к миру (наличие идеала, самооценка, статус в коллективе, согласованность реального и идеального представления «я»), в отношении к будущему (реалистичность, оптимистичность, дифференцированность и др.); личностными новообразованиями процесса ориентации человека являются аспекты ценностного отношения к миру (образ мира), к себе (образ «Я») и к будущему (образ будущего). (см. 31)

- «экологическое образование»: антропоэкологическая школа (С.В.Кривых и др.), педагогика ненасилия (В.А.Ситаров и др.) - признание того, что человек существует не в неких упрощенных «физических обстоятельствах», которыми описывается мир в естественных науках, а в сложноорганизованном экологическом мире; экологический уровень познания мира, который окружает человеческое существо, определяется формами его жизнедеятельности; понятие «окружающий мир» является дополнительным к понятию «человек» и по своему определению не может не быть значимым для живого существа; специфическими принципами экологического образования выступают: принцип единства познания-переживания-действия, принцип непрерывности, принцип взаимосвязи глобального, национального и краеведческого подхода к анализу экологических проблем и путей их решения, принцип междисциплинарности; опора на реализацию следующих условий: преодоление отчуждения человека от природы, социума, культуры; глубокое знание природы человека на каждом возрастном этапе: учет кризисов онтогенеза, возрастной физиологии и психологии, законов идентификации, самоутверждения, саморазвития и самореализации; толерантность; совместная деятельность в коллективе (содеятельность, экологичность взаимодействия); применение активных форм общения (обсуждение, аргументация, дискуссия, дебаты и т.п.); стремление находить свой способ работы, решения, самооценки и рефлексии;

содержание образования строится не на изучении отдельных дисциплин, а на базе исследования проблем реального мира; ориентация на создание условий для развития субъектно-непрагматического отношения к природе и повышения экологической компетентности за счет: эстетического освоения природных объектов и их комплексов; познавательной активности, обусловленной интересом к живой природе, удовольствием от самого процесса познания; участия в природоохранной творческой деятельности; вместо многочисленных образовательных областей вводятся четыре метаобразовательные области: человек и его жизнедеятельность; культура; земля и вселенная; технологии. (см. 34,48)

- «школа Жизни»: Ш.А.Амонашвили - содействии движению целостной природы в человеке, которое происходит под воздействием трех основных стихийных страстей: *страсть к развитию* (преодоление жизненных противоречий и трудностей; человек сам определяет и пытается преодолеть трудности в окружающем его мире, тем самым, доводя свои природные возможности до актуальных пределов; педагогическая задача здесь заключается в том, чтобы в образовательной среде человек постоянно находился перед необходимостью выявлять и преодолевать разного рода противоречия и трудности, которые согласовывались бы с его индивидуальными запросами и возможностями); *страсть к взрослению* (детство не является застывшим состоянием беспечности, оно есть сложный и мучительный процесс взросления; удовлетворение страсти к взрослению происходит в общении, в первую очередь со взрослыми; педагогическими требованиями здесь выступают следующие установки: общаться с ребенком на равных, постоянно утверждать в нем личность, проявлять доверие, поручать дела взрослых, обращаться к нему за сочувствием и поддержкой, то есть снимать барьер возрастных ролей, помогая ребенку почувствовать себя взрослым в его позитивной самодеятельности); *страсть к свободе* (эту страсть человек ищет все в той же сфере общения, однако путем удаления, обретения автономности от других – «Я сам»; при этом важно понимать, что свобода воспринимается не как хаотическая вседозволенность, а как некая «свободная несвобода», базирующаяся на упорядоченной, общественно дозволенной свободе на условиях собственного добровольного со-участия в этой «несвободе»; педагогическое требование сводится здесь к необходимости сохранения за обучаемым определенных сфер

деятельности, поддерживающих его чувство свободы выбора в педагогическом процессе); особая роль здесь отводится выращиванию и развитию определенных «глобальных умений и способностей»: познавательное чтение, письменноречевая деятельность, лингвистическое чутье, математическое воображение, духовная жизнь, постижение прекрасного, планирование деятельности, смелость и выносливость, общение, речевая и познавательная деятельность на иностранном языке. (см. 4,5,6,7)

- «художественное воспитание»: М.Н.Неменский - опыт отношений в сфере культуры нельзя «выучить» или «приобрести» путем упражнений, его нельзя перенять никаким волевым усилием, а его надо *пережить*; принципами-условиями создания образовательной среды являются: актуализация потребности в познании (метод свободы в системе ограничений, так как каждое занятие имеет свои ограничения и в содержании и в способах взаимодействия; метод диалогичности, когда учитель и ученик – собеседники; метод сравнений как понимание многовариантности возможных решений; метод коллективных и групповых форм работы), восприятие искусства как феномена общественной жизни (метод привлечения личного эмоционального, визуального и бытового опыта человека, метод дополнительной поисковой деятельности, метод оформления интерьера учебного помещения, праздников и т.д.), уподобление (педагогическая драматургия; приемы создания ситуации уподобления и, прежде всего через систему дидактических игр), освоение вживанием (целостность и неспешность эмоционального освоения; метод поэтапных открытий, метод единства восприятия и созидания, метод генерализации воспринятого, метод широких ассоциаций и творческой интерпретации содержания. (см. 43)

- «многокультурное образование»: Г.Д.Дмитриев, В.В.Макаев и др. - воспитательная система направлена на поддержку обучаемых в процессе их инкультурации, и прежде всего в тех условиях, когда существует объективное и неоднозначное различие-противопоставление групп, к которым принадлежат эти люди (альтернативное развитие или «поздно расцветший ребенок», религиозная принадлежность, половая ориентация, весовая категория, социальный статус и материальное положение, национальность, раса, физические ограничения и т.п.); основания данной воспитательной системы раскрываются через следующие принципы-условия: свобода выбора человеком своих культурных идентичностей;

уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия, развитие культурного плюрализма; равные права, обязанности и возможности для всех членов сообщества; эффективное участие всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни ближайшего окружения; справедливость для всех и каждого. При этом сам механизм инкультурации в концепции «мультикультуризма» строится, в основном, через раскрытие многообразия как источника развития и межкультурного обогащения. Анализ ассиметрии национальных культур, их иерархического соотношения и художественной «неравноценности» привел к пониманию того, что дилемму «культура или культуры» нельзя свести ни к веротерпимости, ни к проблеме многообразия. Её сущность – политического свойства, а не эстетического или этнографического, и поэтому определяется такими структурными явлениями, как «культурный» и «эпистемологический» монополизм с «универсальными моделями» – будь то сеть кинопроката, система образования или структуры знания, наук и исследовательской деятельности, отношения между взрослыми и детьми, учителем и учеником. Многокультурное образование исходит из стремления услышать голос того, чей «голос» заглушен и сорван, что позволяет выявлять факты культурной дискриминации там, где их ожидают меньше всего: часто подобная дискриминация – не только результат «отсутствия голоса», сколько следствие «отсутствия слуха». Тем самым мультикультуризм позволяет задуматься о ценностях и устремлениях, обусловившие действия других людей, побуждает локализовать повседневный учебный процесс в рамках более широкого образовательного контекста, напоминая о возможностях, которые ранее вольно или не вольно игнорировались. Мультикультуризм предлагает постоянно задумываться над одним и тем же вопросом – о происхождении аксиом и стереотипов. И хотя на него не может быть ответа, универсального для всех поликультурных сообществ, но от этого он не становится менее принципиальным, так как значительно расшатывает основу господства какой бы то ни было монополизации культурного пространства однородной версией «мегакультуры» в её препарированном схематизме. (см. 2,15, 16,40)

- «педагогика творчества»: Г.С.Альтшуллер, И.М.Верткин и др. - творчество возникает с первыми проявлениями

активности человека и в ходе дальнейшего обучения может или развиваться, приобретая более выраженные количественные показатели, или приглушается в результате формализации процесса образования. Полная неразвитость творческих способностей совпадает с окончательной редукцией личности человека. (12,5) Природные механизмы творческого восприятия человеком окружающего мира предполагают актуализацию следующих особенностей мышления: а) «любовь» к противоречиям, поиск их в проблемных ситуациях, понимание того, что выявление и формулирование противоречия в явном виде – шаг к его разрешению; б) целостное восприятие объекта, стремление выявить связи между отдельными и зачастую внешне никак не связанными элементами, процессами, явлениями; в) умозаключения по аналогии, перенос выводов, идей, решений между разными системами одной или разной степени общности; г) опора на сочетание логического мышления и целенаправленно сформированных навыков «запуска» интуиции; д) целенаправленный поиск и выработка закономерностей, вербализация интуитивных закономерностей; е) замена неразрешимой задачи другой, поддающейся решению по определенным правилам. Совершенствование способностей творческого мышления предполагает определенную цепочку основных этапов: репродукция, совместно-раздельное творчество, собственно творческая деятельность. Содержательное образование в данном случае предполагает переход от репродуктивного к творческому, но этот переход возможен лишь в том случае, если второе уже содержится в первом, просто оно выражено там недостаточно четко.

Принципами педагогического процесса здесь выступают: свобода выбора с двумя важными условиями: выбранная деятельность должна быть «безукоризненно нравственной» и право выбора должно уравниваться осознанием ответственности за свой выбор; открытость проблемной задачи, что позволяет стимулировать самостоятельное генерирование идей, вовлечение человека в принятие решений и в обсуждение способов выдвижения гипотез; обратная связь за счет развитой системы взаимодействия в группе и с преподавателем; принцип идеальности, предполагающий согласование содержания и форм обучения с интересами и целями обучаемого (его можно назвать принципом «сам» – все делается самостоятельно).

Важным критерием проявления творчества является степень развитости универсальных способностей человека. В

чем они найдут свою реализацию – это уже вопрос индивидуального развития и совокупности факторов окружающей среды. Другим критерием творчества становится отношение к противоречиям как к критерию истинности. Творческие способности выражены тем в большей мере, чем острее отражается и формулируется реальное противоречие и чем эффективнее происходит решение противоречия в мышлении сообразно с логикой развития. (12,5)

Коммуникативное направление как явление альтернативной педагогики в современной России может быть представлено следующими концепциями:

- «организация совместных действий» (В.В.Рубцов - в структуру совместного действия в образовательной деятельности входят следующие составляющие: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание; среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, наиболее важными являются: *коммуникация* (без которой невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, и благодаря которой происходит планирование адекватных учебной задаче условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действия); *рефлексия* (через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности; теория организации совместных действий является основой создания «культурно-исторической школы», логика построения содержания образования в которой позволяет реализовать важнейшее требование, согласно которому человек первоначально осваивает способ и форму работы с предметным содержанием, и только потом предметное содержание осваивается этими способами; так, в школе мифотворчества ученик осваивает мир вещей, их свойства и отношения, в школе-мастерской он изучает сложившиеся в предметах смыслы действия и осваивает навыки и умения, обеспечивающие эти действия; в школе-лаборатории изучаемое содержание осваивается на основе построения моделей, понятий и теории этого содержания, что характерно для научного типа сознания; в проектной школе основой выступает построение проектов или образцов деятельности, связанной с проектным типом сознания; проект и программа являются современным средством организации деятельности коллектива людей и координации выполняемых ими действий; при этом, важным объектом работы становится

возникающая общность, моделирование ее целей, задач, условий и средств функционирования.

- «товарищеская воспитательная забота» или «коммунарство» (И.П.Иванов, В.Караковский - участие каждого воспитанника в совместной деятельности на общую пользу (в поиске нужного окружающим людям, в выборе и открытии лучших вариантов и средств решения жизненно полезных задач, в практическом использовании приобретенных знаний и умений, в обмене опытом, в преодолении трудностей при выполнении задуманного, в оценке сделанного и извлечении уроков на будущее и т.д.); обучение лучшей жизни через включение в лучшие отношения; опора на позитивное, духовное отношение к воспитаннику, что предполагает единство товарищеского уважения и товарищеской требовательности; сотрудничество педагогов и обучаемых, когда коммунары сами приглашают к совместной с ними работе все новых людей, облекая их полным доверием, но не представляя им никаких преимуществ, кроме гарантированного уважения; педагогическое воздействие как способ воздействия самих воспитателей на себя, воспитанников друг на друга и каждого воспитанника на себя; творческое решение воспитательных задач, когда совместное решение общих для воспитателей и воспитанников жизненно полезных практических задач ведет к постоянной импровизации, экспромту; опора на пять само-: самоорганизация, самодеятельность, самовоспитание, самоуправление, и самоанализ; педагогические средства создания товарищеской воспитательной заботы включают в себя: коллективные творческие дела; коллективная организаторская деятельность; творческие игры и праздники; коллективизм как союз единомышленников, братьев по духу, по борьбе за лучшую жизнь; логика осуществления каждого совместного дела определяется шестью стадиями коллективного творчества: 1. предварительная работа (поиск решения задач-вопросов: что лучше сделать? - для кого? - когда? - где? - кто будет участвовать? - с кем вместе? - кому быть организатором?); 2. коллективное планирование; 3. коллективная подготовка (создается специальный орган для подготовки и проведения дела, будь то совет дела или сводный отряд добровольцев); 4. проведение; 5. коллективное подведение итогов (размышление над вопросами: что у нас было хорошего и почему? что не удалось осуществить и почему? как это можно исправить или учесть в будущем?); 6. стадия ближайшего последствия, предполагающая

реализацию выводов и предложений, выдвинутых при подведении итогов проделанной работы; эта стадия становится началом следующего совместного дела; межвозрастное общение как необходимое условие совместной жизнедеятельности. (см. 21,22,23,27,28,32)

- арт-педагогика («драмогерменевтическая педагогика» П.М.Ершова и др. - укрепление доверия к себе – лозунг, относящийся и к ученикам, и к учителю; сопряжение теоретических обоснований в театральной, герменевтической и педагогической сферах, где центральными положениями являются: *общение, действенная выраженность* (если человек что-то действительно хочет, то это практически как-то и в чем-то выражается; неясность побуждений проявляется в неясности действий); *мизансцена* (каждая возникшая ситуация так или иначе пространственно размещена; изменяя мизансцены возможно в той или иной мере влиять на ситуацию); *индивидуальность понимания* (понимание всегда относительно; по мере расширения жизненного опыта человека его понимания могут расширяться и углубляться; понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность; понимание не есть запоминание и проверяться им не может); *блуждание* (всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого благодаря бесцельной манипуляции с текстом, предметом, явлением, так складывается «обживание» субъектом ранее незнакомого, происходит «разблокировка понимания»); *странности* (выявление странностей и несоответствия в известном и понятном является развитием понимания, его новым этапом; сами выявленные человеком странности неизбежно носят отпечаток его уникальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены; самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения; *очеловеченность* (очеловеченной будет только та деятельность, в ходе которой жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет считаться если не обязательной, то хотя бы легальной, то есть допускаемой, и тогда естественная потребность человека в проявлении собственной активности становится желанным и даже обязательным условием для организации общения, деятельностной выраженности, заинтересованного понимания);

примерность/ситуативность поведения (которое связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость); *дихотомия* (возможность «оживлять» условную дискретность, открывая «ветвящуюся вариативность» педагогической действительности, позволяет педагогу и обучаемому находить свой вариант взаимодействия, становясь импровизатором, сотрудником). (см. 13,17,38)

Образование через сообщество как самостоятельное направление может быть рассмотрено на примере активно разрабатываемой в наши дни теории «единого образовательного пространства». В отличие от проектов «открытой школы» концепция образования через сообщество осуществляет противоположную стратегию образовательного процесса в тесном взаимодействии с институтами социума. Открытие образовательного контекста за счет кооперации различных образовательных (формальных и неформальных) учреждений происходит не как вынесение учебного процесса во внешкольную среду, а путем создания в «школе» разнообразной среды благодаря сотрудничеству и вовлечению в школьную жизнь членов общины, непосредственно заинтересованных в поддержании определенных норм в их сообществе, увеличении культурного потенциала населенного пункта, удовлетворении собственных образовательных потребностей. То есть подразумевается идея непрерывности и продолжительности процесса образования, его развития, простого вхождения и выхода из него, что обусловлено интересами самого человека и ориентировано на его активность и участие, а не на формальные нормы и стандарты. (45,94)

Принципы построения системы образования как «непрерывного» можно свести к следующим: ориентация на человека, его индивидуальность, базовые потребности и, прежде всего, на его стремление к самореализации; доступность и открытость любой формы и ступени образования каждому человеку независимо от пола, расы, социального положения, национальности, физического состояния; разнообразие образовательных услуг, предлагаемых системой; реализация права на выбор своей стратегии дальнейшего образования и развития после окончания базового курса; интеграция формальных, неформальных и информальных видов образования, создание целостного

«образовательного поля», которое превращает общество в «обучающее» и «обучающееся».

Организационными компонентами такого единого образовательного поля, позволяющими создать общее пространство институтов непрерывного образования, признаются три подструктуры: *окружающая среда* (географическая, экономическая, социальная, социокультурная, культуротворческая, образовательная), *синергетическая среда* (совокупность новых материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых познавательных воздействий, способствующий согласованию темпов, уровней и критических моментов развития человека, возникновению нового уровня образования) и *пространство успеха* в образовательной среде (оценочно-аксиологическое, событийно-деятельностное, интеллектуальное, художественное, досуговое, языковое, валеологическое, материальное, профориентационное, предметно-информационное пространство) (34,28) Теория единого образовательного пространства базируется на допущении о «трехсторонне активном» образовательном процессе: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда. Данное положение позволяет рассматривать среду как «параметр порядка» в самоорганизующейся системе и предполагает в качестве основной организационной задачи создание в образовательном контексте такого взаимодействия информационных потоков, структурированных в информационные поля, которое станет оптимальным для проявления многообразных отношений между субъектами образовательного процесса. Личность в этом смысле не только не противопоставляется общности, но требует её для своего полноценного проявления и роста. В этом смысле личность производит сообщества как форму собственного существования и реализации. Оформляющие образовательное пространство сообщества состоят, вероятно, из четырех групп позиций: собственно педагогов, носителей демонстрируемых личностных и культурных образцов, предельных личностей и сообществ (включая ныне не живущих в бытовом смысле) и сообщества, которое образует сам человек, то есть весь тот, по Гегелю, Со-Мир (Mit-Welt), который и раскрывает в максимальной степени как индивидуальные особенности человека, так и его историческое существование. Сторонники данного направления акцентируют тот факт, что

образовательные сообщества или общности сегодня по преимуществу становятся сетевыми и активно используют информационно-коммуникационные технологии. В основе таких сообществ оказываются множественные интерфейсы, то есть буквально меж-лицевое пространство, в котором через предъявляемые персональности субъекты образовательной среды оказываются лицом к лицу и происходит «сочетание сознаний».

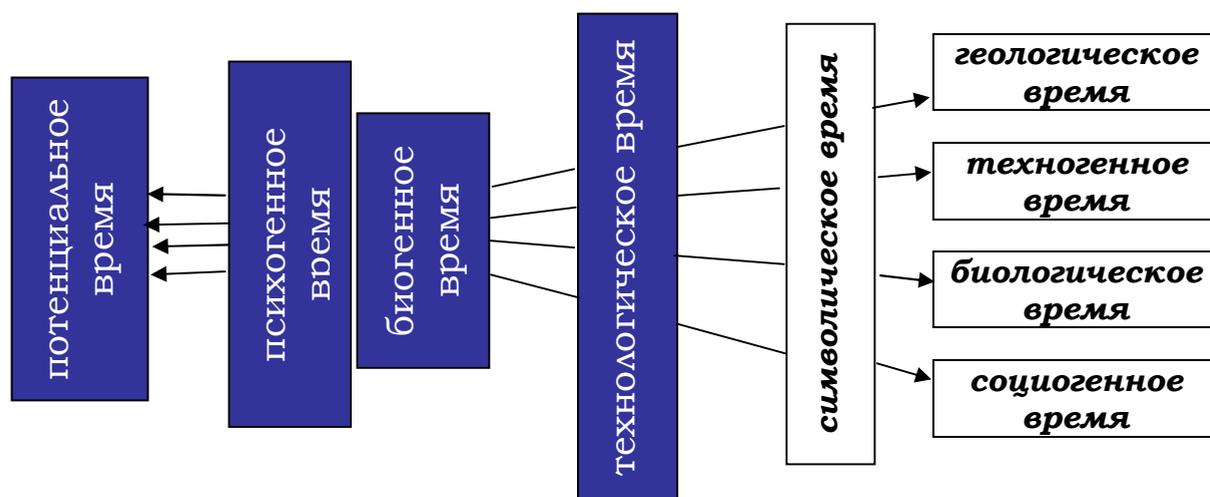


Рис. 1. Структура содержательного времени жизни человека.

Используя обозначенные в первой из данной серии книге положения о механизмах развития человека и особенностях содержательного времени жизни человека (см. Рис. 1), мы можем обозначить одну из методологических причин возникновения и существования различных концепций современной гуманистической педагогики, а именно: *единство гуманистической педагогики на аксиологическом уровне и различия на концептуально-теоретическом и процессуально-технологическом уровнях предопределяется приоритетами авторов и сторонников определенных концепции в обозначении логики, содержания и механизмов социальной ситуации развития человека.* Из чего можно предположить, что сторонники личностно-ориентированного обучения особое внимание уделяют психогенному, потенциальному и социогенному аспектам восприятия человеком образовательного процесса; в коммуникативном направлении особое внимание уделяется аспектам технологического и социогенного времени жизни;

культурологическое направление акцентирует роль потенциального, биологического и технологического аспектов бытия растущего человека.

Вопросы для размышления и дискуссий

- Что понимают под педагогической концепцией?
- Как соотносятся понятия «индивидуальный подход» и «индивидуализация»?
- Охарактеризуйте различные концепции в рамках направления «личностно-ориентированное обучение».
- В чем специфику концепций культурологического направления?
- Дайте сопоставительную характеристику концепций коммуникативного направления и направления «образование через сообщество».
- Чем, на ваш взгляд, можно объяснить факт существования различных направлений в рамках гуманистической педагогики?

Литература:

1. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума. //Педагогика, 2000, № 7.- с. 48-52.
2. Альтернативное образование в поликультурном обществе: Хрестоматия /Сост. Е.И.Бражник, И.А.Свиридова, В.В.Смирнова.- СПб.: РГПУ им. Герцена, 1999.
3. Альтернативность общественного развития /Отв. ред. педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов пед. вузов. Ч.2 /Под ред. М.Н.Певзнера и С.А.Расчетиной.- Новгород: АО «Типография «Новгород», 1994.
4. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям.- М.: Издательство «Институт практической психологии», 1998.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса.- Мн.: Университетское, 1990.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
7. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
8. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций. Часть 1.- М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
9. Бережнова Л.Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе.- СПб.: Изд-во РГПУ им А.И.Герцена, 2000.

10. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век.- М.: Политиздат, 1990.
11. Библер В. Школа диалога культур. //Частная школа, 1993, № 1.- с. 17-29.
12. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм. //Школа, 2000, № 1.- с. 2-5.
13. Гюльбандова М. Социоигровая педагогика как драмогерменевтика. //Учитель, 2002, № 6,- с. 9-11.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования.- М.: Педагогика, 1986.
15. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование.- М.: Народное образование, 1999.
16. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип. //Педагогика, 2000, № 10.- с. 3-12.
17. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя.- М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
18. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1990.
19. Зарецкая И.И. Дополнительное образование детей в контексте развития культуры личности и общества. //Школа, 2002, № 2.- с. 9-15.
20. Зинченко В. Воспитание души. //Педология: новый век, 2002, № 1.- с. 23-30.
21. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи.- Рязань: Рязанское отделение Российского фонда культуры, 1994.
22. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания.- М.: Просвещение, 1990.
23. Иванов И.П. Современный подход к воспитанию требует развития педагогики общей заботы. //Воспитание школьников, 1991, № 4.- с. 4-5.
24. Инновации в Российском образовании: дополнительное образование и воспитание детей и молодежи.- М.: Изд-во МГУП, 2001.- 100 с.
25. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады.- М.: Педагогика, 1986.
26. Караковский В. Воспитательная система обычной школы. //Народное образование, 2001, № 4.- с. 77-87.
27. Караковский В. Коммунарский опыт между тремя реальностями. //На путях к новой школе: на стороне подростка, 2002, № 1.- с. 29-31.

28. Караковский В. Коммунарство – технология высокой романтики. // Народное образование, 2000, № 4-5.- с. 37-43.
29. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем.- М.: Педагогическое общество России, 2000.
30. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема.- Казань: Издательство Казанского университета, 1982.
31. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. /Монография.- Оренбург, ИПК « Южный Урал», 1996.
32. Колесник В., Хара В. Коммунарские сборы. //Воспитание школьников, 2001, № 9.- с. 11-15.
33. Косюк Л. Центральная фигура – ученик как личность. //Директор школы, 1995, № 5.- с. 41-49.
34. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование: синергетические аспекты образования.- Новкузнецк: ИПК, 2000.
35. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация.- Волгоград: Перемена, 1999.
36. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий.: Учеб.-практ. пособие.- Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001.
37. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя.- М.: Просвещение, 1989.
38. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. //Педагогика, 2000, № 9.- с. 27-34.
39. Литова З.А. Творческие проекты в школе. //Школа, 2000, № 1.- с. 12-18.
40. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. //Педагогика, 1999, № 4.- с. 3-10.
41. Меерович М., Шрагина Л. Управляемое воображение. //Народное образование, 2000, № 9.- с. 141-152; 2001, № 1.- с. 192-202.
42. Михайлова Н., Юсфин С. Процесс совместного преодоления, или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления. //Директор школы, 1997, № 2.- с. 3-13.
43. Неменский М.Н. Мудрость красоты: о пробл. эстет. воспитания./ Кн. для учителя.- 2-е изд., перераб. доп.- М.: Просвещение, 1987.

44. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ: Дошкольная подготовка. Начальная школа.- М.: «Баласс», 2001.
45. Педагогика открытости и диалог культур /Под ред. М.Н.Певзнера.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
46. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии.- М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
47. Селевко Г., Журавлев В. Технология саморазвития личности школьника. //Воспитание школьников, 2002, № 4.- с. 9-18.
48. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учебное пособие для студ. высш. пед. уч. завед.-М., 2000.
49. Фруммин И.Д. Тайна школы: заметки о контекстах.- Красноярск: КГУ, 1999.
50. Черников В. СМИ: обучение человека и социума. //Народное образование, 2002, № 1, с. 175-183.
51. Чошанов М. Малая группа в учебном процессе: о кооперативных методах обучения. //Директор школы, 1999, № 4.- с. 65-78.
52. Что такое система Занкова? //Частная школа, 1997, № 1.- с. 17-21.
53. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студентов высш. уч. завед.- М.: Изд. центр «Академия», 2001.
54. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М.: Сентябрь, 1996.
55. Якиманская И., Рыжухина И. Предмет анализа – субъектный опыт. //Директор школы, 1999, № 8.- с. 53-60.
56. Яковлев Д.Е. Дополнительное образование детей. Словарь-справочник.- М.: АРКТИ, 2002.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ

В последнее десятилетие XX века слово «идея» стало активно употребляться в отечественной педагогике. Греческий оригинал этого слова означает «представление, первообраз», что отражает в самих истоках этого понятия активно-действенный, продуктивный характер движения

человеческого сознания относительно наличного бытия. Общенаучная трактовка этого понятия также указывает на активное, творческое начало, которое несет в себе та или иная идея, т.е. «форма постижения в мысли явлений объективной реальности, включающая в себя осознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира». (5,12)

Сопоставительный анализ исходных положений современного гуманизма и различных направлений и концепций современной гуманистической педагогики, проведенный ранее, позволяет с определенной долей вероятности выделить некий тезаурус гуманистической ориентации в сфере образования, который может быть представлен в сопоставлении с нормативной/консервативной/традиционной педагогией через совокупность идей, актуальных и воспринимаемых именно в контексте современных культурных и социальных условий жизнедеятельности педагога и обучаемого. При этом попытаемся учесть особенности трех плоскостей анализа: концептуальное осмысление природы человека, обозначение динамики его развития и выявление специфики педагогической деятельности как фактора этого процесса. С позиции общей теории человекознания таковыми идеями можно считать:

* **Идея уникальности, незаменимости и непредопределенности каждого отдельного человека** раскрывается через признание и учет неповторимости человека во всех его проявлениях: избирательностью в восприятии информации об окружающем мире, образным восприятием своего жизненного мира, ориентацией на проявление собственного, «очеловеченного» отношения к окружающей действительности, целеполаганием и осмыслением ситуации бытия и всей жизни.

* **Идея диалогичности природы человека** предполагает, что человек становится таковым только в единстве с другим человеком, которое опирается на реальность различия между «я» и «ты». Эта идея позволяет говорить об общении и саморефлексии как о принципиальных формах жизнедеятельности человека и факторах его развития. Познание людьми друг друга является неременным условием их взаимодействия и регулирования каждым из них форм и характера своей активности в соответствии с обстоятельствами и решаемыми в этом взаимодействии задачами.

* **Идея самоценности каждого периода человеческого существования** (детства, юности и т.д.) предполагает признание самостоятельной значимости и незаменимости специфического образа жизни человека, его субъективного мира, его особой возрастной культуры. Каждый человек в определенном смысле признается инноватором в культуре. Эта идея устанавливает, что развитие человека, как естественное явление, не нуждается в гиперопеке и принуждении, а, следовательно, необходимо соблюдать определенные запреты, которые предписывают, что: не следует уничтожать в человеке то, что в нем уже есть; не следует приносить настоящее в жертву будущему; не следует совершать за другого выбор жизненного пути; не следует педагогу безгранично «привязывать» обучаемого к себе. (7,20) Отменить принуждение над обучаемым возможно не путем простого его упразднения, всегда по необходимости частного, а путем воспитания в человеке внутренней силы личности и свободы, которая могла бы сопротивляться всякому принуждению, откуда бы оно ни шло. Именно потому, что принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей индивидуальностью человека, свобода есть не создаваемое кем-то окружение, не заданность, а цель и неперемное условие воспитания. То есть, пронизать принуждение, этот неизбежный факт воспитания как социальной деятельности, свободой как его существенной целью – вот подлинная задача воспитания. (3,61)

* **Идея естественного права человека на собственное «пространство жизни», на личную тайну и на признание и защиту своих прав** исходит из того, что человек в любом возрасте избирателен в деятельности и общении, что он нуждается в индивидуально воспринимаемом сохранении равновесия «открытости – приватности» в отношении с близкими и знакомыми людьми, что он стремится к созданию и «оживлению» личного пространства. Эта идея, к тому же, обосновывает педагогическую установку на то, что у человека должна быть надежда и уверенность в том, что ему помогут в кризисную минуту, что у него есть право на внимание и помощь со стороны значимых для него людей. Организационно эта идея реализуется через ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого, проявление и совершенствование коммуникативной культуры участников образовательной деятельности, создание и сохранение отношений заботы и доверия как условия свободы в познании.

Главная сложность в реализации этой идеи на уровне общего образования заключается в том, что одной из наиболее распространенных форм взаимодействия здесь является диада «взрослый – ребенок», где ребенок – своеобразный «носитель», «представитель» детства как своеобразного состояния человека. В психологии детство рассматривается как несколько периодов усиленного развития, изменения и научения (дошкольное, младшее школьной, подростковое, старшее детство со своими особенностями психофизического развития и ведущими видами деятельности). Философско-педагогический взгляд на детство обнаруживает в нем феномен проявления врожденного качества человека в его первоначальной целостности: «все мы родом из детства». В данном контексте взросление можно рассматривать как своеобразный исход из детства, носящий для человека в какой-то мере трагический характер в связи с утратой целостности восприятия мира. В культурологическом смысле детство представляет собой своего рода субкультуру, во многом производную от мира взрослых, но достаточно самостоятельную и «закрытую». С юридической точки зрения детство – особый социально-правовой статус человека, объективно обусловленный неполнотой его природных и социальных функций и ответственности перед обществом. С социальных позиций – это некая конвенционально определенная временная мера, которую общество отводит подрастающему человеку для овладения всей полнотой гражданских прав и обязанностей, гарантируя на этот период определенную социальную заботу и защиту. (4,105)

Динамический характер онтогенеза можно отразить в следующих педагогических идеях:

* **Идея индивидуального развития** как естественного процесса роста, усложнения, вызревания и раскрытия того, что заложено в растущего человека природой, космосом, родителями. Эта идея предполагает, что предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством своей и совместной деятельности, игры, общения, учения, труда, самообразования и самоактуализации. Собственно педагогическое оформление эта идея приобретает в следующих установках: признание спонтанной активности, самостоятельности и самодеятельности человека, идея трудной цели, опора на конструирование собственной познавательной деятельности, представление индивидуально-ориентированной педагогической поддержки.

* **Идея целого (холизм), непрерывного и цикличного** как имманентных характеристик развития обеспечивается органическим единством осознанного и бессознательного, эволюционного и кризисного в психическом процессе. Эта идея предполагает действенную заботу о сохранении и укреплении духовно-душевного и физического здоровья человека, создание и «оживление» среды его жизни в соответствии с потребностью сохранения экологического равновесия, ориентацию на развитие и проявление эмоционально-образного восприятия через созерцание мира природы и художественных образов, через художественное творчество и созидательный труд. Эта идея предполагает принципиальное расхождение гуманистической педагогики от когнитивного направления в теории обучения и связана с позицией относительно роли бессознательного в формировании и функционировании сознания. Если бессознательное является необходимой частью жизнедеятельности человека, если оно непрерывно модифицирует характер, направленность и формы «рационального» поведения, то любые попытки выстраивать логически безупречные модели обучения обречены на провал прежде всего потому, что явления и процессы, сделавшие возможным появление подобных «логических» систем, так и остались необъяснимыми.

* Идея, которая постулирует, что **время жизни является личной собственностью человека** (одной из форм передачи и обмена этой собственностью, собственно, и выступает образование как социальное явление). Эта идея предполагает, что, претендуя на время жизни обучаемого, педагог претендует на собственность, которая принадлежит только обучаемому, то есть, структурируя и занимая это время, педагог должен помнить и ясно представлять, что он замещают и вытесняют нечто, что может быть более значимым для самого обучаемого.

* **Идея субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания** предполагает, что сфера образования выступает как исследовательское поле, на котором опыт постижения знаний и опыт поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а в логике культурного порождения смыслов этого знания. (6,54) Эта идея связана с понятием «насыщенности переживаемого времени», то есть восприятия бытия через актуализацию связей в плоскости «прошлое-настоящее-будущее», приятие и осмысление образования как

жизненно важной сферы активности, возможность и способность проявить свою активность в разнообразных личностно значимых формах образовательной деятельности. Данная идея констатирует, что педагогический анализ процесса развития человека необходимо строить исходя из позиций «витагенного образования», то есть через признание субъектности человека в образовательном процессе. (2,151)

Среди идей, раскрывающих специфику образования как фактора индивидуального развития, можно обозначить следующие:

* **Идея культурной обусловленности** развития человека предполагает отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития и совершенствования. Избирательная направленность на культурные ценности общества проявляется в формировании иерархии ценностных ориентаций личности, в осмыслении собственной жизни, в обретении жизненной позиции. Учебное заведение предстает здесь как целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни педагога и обучаемого, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры. Основными факторами здесь выступают взаимодействие с медиаторами, информационный обмен, усложнение социальной информации, сохранение и рост культурного многообразия.

* **Идея обжитого пространства индивидуального бытия** связана с утверждением, что большое растет в малом, что растущий человек нуждается в «оживлении», персонифицировании собственного пространства, объединяющего природный микромир, социальную микросреду, культурную атмосферу, семейный круг и характер отношений в нем, образовательные институты, информационную среду. Именно эта идея связана с требованиями совместной жизнедеятельности обучаемого и педагога по облагораживанию, защите и сохранению природного, культурного и социального окружения. Актуализация этой идеи возможна лишь при признании того факта, что «дверь в пространство индивидуального бытия» открывается изнутри, и только сам человек может «впустить» другого в этот мир. Пространство индивидуального бытия - это, скорее, состояние, нежели место, и искать его едва ли стоит во внешнем мире. Идея обжитого пространства

выступает своего рода антитезой идее глобализма, когда выдвигаются мировоззренческие, обобщенные лозунги общества «массового», усредненного порядка, лозунги и правила «для всех, то есть для никого».

* *Идея **открытости*** отражает постоянную незавершенность образования как процесса, невозможность его жесткого планирования и связанную с этим необходимость ситуативного, перманентного соотнесения характера его протекания с изменениями в растущем человеке и окружающем мире. Открытость обуславливает наличие в образовательной сфере альтернативных вариантов дальнейшего развития и связанной с ним образовательной деятельности. В то же время, открытость выступает как доступность для познающего человека. Мир и свое положение в нем открываются перед ребенком благодаря работе его сознания, его «переживания бытия» и «оживления» своего микромира. Педагог не «сервирует» информацию, но содействует созданию контекста открытия. (6,54)

* *Идея **комплиментарности (дополнительности)*** предполагает, что противоположности, как основа развития, уходят не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты и характеристики прежних противоположностей, что развитие представляет собой вовсе не эволюционное, линейное, предугадываемое усложнение каких-либо отдельных черт и свойств, а выступает как противоречивый, порой драматический, кризисный, катастрофический, взрывной процесс самоактуализации растущего человека.

Степень реализации каждой из этих идей в конкретных направлениях и проектах гуманистической ориентации различна, поэтому следует отчетливо представлять, что объективно существуют пределы влияния отдельных идей, востребованности концепций и эффективности конкретных педагогических проектов, создаваемых и осуществляемых в определенных социокультурных и исторических условиях. Этот факт еще раз указывает на то обстоятельство, что гуманистическая педагогика изначально предполагает *многообразие педагогической деятельности и отказ от абсолютизации* какой-либо идеи или технологии. Данное положение позволяет говорить еще об одной принципиальной идее – о *постоянном развитии идей гуманистической педагогики* как необходимом условии ее существования.

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Как соотносятся обозначенные выше концептуальные идеи гуманистической педагогики с принципами и целями нормативной (традиционной) педагогики?
- Охарактеризуйте специфику концептуальных идей по каждому из выделяемых уровней анализа: универсальные качества человека; динамические характеристики онтогенеза; специфика образовательного процесса.
- Объясните следующее высказывание: *степень реализации каждой из концептуальных идей в конкретных направлениях и проектах гуманистической педагогики различна.*

Литература:

1. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования. //Педагогика, 2000, № 2.- с. 11-16.
2. Белкин А.С. Педагогика детства (основы возрастной педагогики).- Екатеринбург: "Сократ", 1995.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.: Школа-пресс, 1995.
4. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде.- Псков: ПГПИ им. Кирова, 2000.
5. Коршунова Н.А. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи. //Педагогика, 2000, № 10.- с.12-17.
6. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий.: Учеб.-практ. пособие.- Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001.
7. Сидоркин А.М. Парад предрассудков.- М.: Знание, 1992.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Основные понятия, раскрываемые в параграфе: «*ориентир педагогической деятельности*», «*противодействие в образовании*».

Собственно педагогическое значение обозначенные в предыдущем параграфе идеи приобретают в определении целей, задач и содержания образования, в создании образовательной среды, в обозначении форм и методов взаимодействия и общения воспитателя и воспитанника, то есть когда идеи реализованы в определенные педагогические ориентиры индивидуального развития. При определении этих ориентиров следует напомнить, что гуманистическая педагогика исходит из идеи открытости и неопределенности, в соответствии с которой *невозможно* однозначно определить успешность воспитательного воздействия, так как ни педагог, ни сам ученик не могут точно знать, что необходимо в данный момент для развития ученика, каким должно быть направление и темп образовательной деятельности, и лишь только вместе, в процессе диалога, участники образовательного взаимодействия могут находить приближенные решения текущих проблем, позволяющие двигаться дальше. И все же, гуманистическая педагогика как реальная педагогическая действительность не может обойтись без *объективно существующих, воспринимаемых и оцениваемых обобщенных качественных ориентиров*, которые и определяют принципиальную сущность гуманистических направлений в сфере образования.

Первым среди подобных ориентиров следует обозначить *иммунитет и поддержание жизненного ресурса* - витальное свойство человека как живого существа. **Жизненный ресурс** обобщенно можно представить в виде пяти компонентов: энергия (питание и информационно-смысловое поле), временная составляющая (возраст и резерв жизненного времени), природные преимущества (способности, состояние здоровья, пол и т.п.), технологические преимущества (доступность и степень владения орудиями, средствами, механизмами и т.п.), социальные преимущества (социальное окружение, имеющееся образование, социальный статус, жизненный опыт в виде усвоенной информации и обретенных навыков проявления активности и т.п.)

Под **иммунитетом** понимают способность человека противостоять действию повреждающих агентов, сохраняя свою биологическую целостность, психическое здоровье и социальную индивидуальность. Это защитный механизм, который можно рассматривать на разных уровнях его актуализации: физиологическом, психологическом и социальном.

Биологический иммунитет базируется на единстве наследственных и приобретенных качеств организма человека, на органической взаимосвязи осознанного и бессознательного. Его совершенствование возможно на основе познания внутренних возможностей своего организма и путей использования, развития, преобразования или компенсирования своего физиологического потенциала.

Социальный иммунитет есть защитный механизм, охраняющий нравственную целостность личности и ее индивидуальность. Можно говорить о двояком проявлении социального иммунитета: пассивный и активный. Пассивный социальный иммунитет вырабатывается путем разного рода запретов и табу. Активный же приобретается через непосредственный жизненный опыт, через выработку способности противостоять действию социальных агентов, повреждающих, или способных повредить целостности личности человека, его индивидуальности. Здесь же следует оговорить о допущении существования такого явления как наследственный социальный иммунитет, который, согласно холистическому подходу, сохраняет в генетической памяти основные человеческие ценности предшествующих поколений. Однако если человек не видит реального подтверждения этим ценностям в своем окружении, он не будет руководствоваться ими в своей жизнедеятельности.

Механизм *психологического иммунитета* чаще всего определяют через понятие «саморегуляция». Под *саморегуляцией* понимается совокупность индивидуальных способов управления психикой соотносительно с объективными условиями среды, субъективным состоянием человека и его физической формой. Механизм саморегуляции базируется на взаимосвязи психофизиологической, психической и когнитивной деятельности и является «формой самодетерминации, возможность которой закономерно возникает на определенной ступени развития человека». Саморегуляция выступает как феномен рефлексии и проявляется в выборе, самооценке и в принятии «субъективной ответственности». Саморегуляция включает в

себя: логику извлечения информации в процессе жизнедеятельности, последовательность этапов восприятия и мышления, механизмы реализации своих способностей, психические и личностные темпы деятельности, установки на степень трудности деятельности и т.д. Саморегуляция заключается в направленной активизации психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности. Она обеспечивает непрерывность психической активности на протяжении единой личностно значимой линии деятельности. Нахождение принципа действия, принятие решения есть выработка человеком определенных способов по ходу осуществления деятельности, которые и выражают его позицию в деятельности, и помогают оптимально ее осуществить. Вершиной иерархии регуляторных процессов психики справедливо считается воля. Гипотетически существует допущение, что механизмом волевой регуляции человека выступает произвольное изменение смысла действий, приводящее к соответствующему изменению побуждения к данному акту, поскольку оно «есть всегда изменение его мотивации».

Возможности совершенствования саморегуляции ограничены, как ограничен и уровень ее зависимости от сознания человека. Ряд процессов и способов действий из первоначально сознательно и произвольно регулируемых превращаются в неосознаваемые. В психологической системе саморегуляции есть не только гибкие, но и жесткие связи. Но с точки зрения принципа развития важно отметить главное: качество эффективности деятельности человека является результатом совершенствования всей системы его психической организации, его механизмов саморегуляции, а не результатом простого развития отдельных психических свойств и процессов.

Важнейшем фактором формирования механизма саморегуляции выступает система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, и которая коррелирует с изменениями в системе субъективных отношений человека ко всем сторонам действительности. Эта система субъективных отношений человека к миру и к самому себе, выступая как некий потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности, является движущей силой в развитии человека. Допуская, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к

окружающей действительности, к самому себе, к другим людям, можно утверждать, что *система субъективных отношений человека также является специфическим ориентиром образования гуманистической ориентации*. Эта система представляет собой взаимосвязь различных видов отношений, среди которых: потребности; интересы; притязания; убеждения; ценностные ориентации; эмоциональные отношения (любовь, привязанность, симпатия или же неприязнь, вражда, антипатия, страх, тоска и т.п.); удовлетворенность и т.д. (6,20)

В качестве педагогических ориентиров здесь можно обозначить такой качественный показатель, как ***отношение заботы и доверия***, что предполагает, с одной стороны, проявление благоговения перед жизнью, взаимной заботы педагогов и воспитанников, умений противостоять «неродственной среде», совместной заботы об окружающей жизни, а с другой стороны, его элементом является свободная воля каждого из участников образовательного процесса и ее признание со стороны всех других участников. Отношение заботы и доверия принципиально конструктивно, так как оно позволяет создавать атмосферу «приватности-открытости» в отношениях педагога и обучаемого, в условиях которой и происходит «творение» и «вызревание» личности воспитанника. М.Бубер определил это качество как «включающее восприятие», когда отношение педагога к воспитаннику становится абсолютно бескорыстным, когда воспитанник видит, что педагог не преследует в отношении к нему собственных целей (например, самоутвердится за счет ученика, получить очередную категорию или новую должность и т.п.) и искренне принимает участие в его судьбе, когда обучаемый чувствует, что он стал частью жизни учителя, который заинтересован в его человеческом благополучии, когда воспитанник чувствует, что в нем видят человека, достойного уважения. (7,96)

Забота, взаимопонимание и доверие предполагают проявление эмоциональной отзывчивости, взаимоподдержки, сочувствия состоянию близкого человека. Эта установка проявляется в ориентации образования на создание благоприятных условий для аутентичного общения и взаимодействия всех участников педагогического процесса. Однако для того, чтобы создать атмосферу равноправного общения, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый его участник обладал определенной *психологической культурой*,

основные положения которой можно свести к следующим элементам:

- расположенность к принятию другого человека таким, каков он есть;
- ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого;
- умение понимать других людей и верно оценивать их действия в ходе общения;
- способность адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние и выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться;
- понимание или невраждебное отношение к юмору;
- способность устанавливать и поддерживать тесные, глубокие личные связи избирательного характера.

Комплексным показателем подобной психологической культуры может служить проявление «эмоциональной отзывчивости» (эмпатии). **Эмоциональная отзывчивость**, выступая еще одним из принципиальных ориентиров в гуманистической педагогике, определяется, как способность чувствовать и понимать состояние другого человека через осознание собственных переживаний, а также понимать свое состояние благодаря восприятию переживаний и эмоциональных проявлений другого человека. Проявление эмоциональной отзывчивости характеризуется действенностью сопереживания и реализуется в форме содействия (приставка «со-» как эквивалент слова «совместное» под которым подразумевается не групповое явление, а межличностное, возникающее в диаде «я – другой»).

Эмоциональная отзывчивость выступает как сложное психологическое образование (обязательными компонентами которого является воображение и интуиция), в котором познавательные и эмоциональные процессы оказываются связанными друг с другом теснейшими зависимостями. Так, внимание к мельчайшим колебаниям в экспрессивном поведении человека, восприятие в целом этого поведения, оценивание переживаний, которые за ним стоят, и причин, которые их вызывают, а также умение мысленно войти в состояние этого человека являются совершенно обязательным условием возникновения состояния сонастроенности на переживания другого человека. И наоборот, сама эта сонастроенность, если она возникла, всегда влияет на ход и результаты дальнейшего познания и взаимодействия с этим

человеком. Качественные характеристики эмоциональной отзывчивости человека тесно связаны с его целостным развитием, и, прежде всего, с системой ценностных ориентаций. Степень субъективной значимости людей для человека в этой системе и значимости для него его собственного «я» всегда влияет на все основные характеристики присущей ему эмпатической способности. (2,251)

Ориентация на развитие и проявление эмпатии отражена в одном из положений гуманистической педагогики, которым является признание необходимости полноценного учета особенностей развития как интеллектуальной, так и эмоционально-чувственной сфер жизнедеятельности человека. Еще одним значимым ориентиром в этой сфере можно с уверенностью считать актуализацию и совершенствование в образовательной деятельности «эстетической отзывчивости» человека. Проявление **эстетической отзывчивости** связано с проявлением следующих качеств и свойств: спонтанность как способность воспринимать и ценить красоту природы, людей, процесса и результатов их творческой деятельности; эстетическое сочувствие; художественно-творческая активность. Элементами эстетического восприятия выступают эмоциональная чувствительность к предметам и явлениям внешнего мира, к результатам деятельности человека, к художественному творчеству, а также культура восприятия и его избирательность. Сочувствие раскрывается через последовательность взаимообуславливающих компонентов: эстетическая оценка воспринимаемого предмета, осознание его внутренней гармонии и чувственное «вживание» в состояние данного предмета, то есть эмоционально-чувственное перевоплощение при восприятии. Следующий элемент – художественно-творческая активность – является экспрессивным, деятельностным проявлением эстетической отзывчивости и выступает связующим звеном между чувствами человека, его эмоциональным состоянием, нравственно-эстетическими ориентациями и его действиями в реальном мире, его готовностью и направленностью на взаимодействие и преобразование окружающей среды.

Другим самоценным ориентиром может служить совершенствование и проявление человеком критического мышления, его рефлексивность. **Критическое мышление** предполагает установку и способность человека во всех ситуациях приобщения к информации и опыту других людей, излагаемых в любых источниках знаний, относится, как и к

источнику своего собственного опыта, критично. Естественное мышление, вплетенное в реальный опыт и обслуживающее его обыденное сознание, всегда связано с предварительной проверкой полученных результатов до их принятия как факта или истины. Критичность - это индивидуально-личностная (а не просто логико-формальная) реакция на получаемую информацию, предполагающая включенность человека в процесс познания – как это и бывает в ситуациях обыденного сознания. Критическое мышление связано с постоянной свежестью оценок при сохранении их обоснованности, осмысленности и предполагает относительную независимость от культурных условностей и условностей своего ближайшего окружения. Критичность выступает как характеристика целостности подхода к анализу процессов бытия и познания и полезности его результатов для человека и окружающего мира. Она связана с актуализацией личностной рефлексии как саморегулятора результативности и продуктивности познания по критериям практической значимости. (1,25) Критическое мышление позволяет человеку, признающему внешние атрибуты культуры, оставаться внутренне независимым от нее. Очевидно, что такая независимость от культуры возможна только в случае, если само общество и его культура терпимы по отношению к независимости, по отношению к личной свободе.

Критическому мышлению внутренне присуща открытость новым идеям. Критическое мышление выступает как способность ставить новые, осмысленные вопросы, вырабатывать разнообразные подкрепляющие аргументы, принимать продуманные, ответственные решения, адекватные ситуации бытия. Элементы критического мышления включают в себя (но не ограничиваются этим) следующие умения и навыки: применение знаний для принятия решения задач в изменяющихся условиях, использование разнообразных смыслов и подходов, субъектную интерпретацию жизненного опыта, рефлексивную постановку вопросов, выявление и проверку предпосылок, предоставление разумных и обоснованных аргументов, доказательство или недоказуемость аргументов, исследовательские навыки и т.п. (3,70)

Рефлексивность воспитанника, как ориентир педагогической деятельности, можно обозначить как способность человека выходить за пределы собственного «я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «я» с какими-либо событиями,

личностями, спекулятивными обобщениями. Рефлексивность можно рассматривать и как умение конструировать и удерживать образ своего «я» в контексте переживаемого события, и как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления сохранить или повысить самооценку и общественный статус.

Ориентация образования на индивидуальное развитие человека предполагает создание образовательной среды, способствующей его *самоактуализации*, под которой понимают полное, живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее. Феномен самоактуализации объясняется тем, что человек всегда уже есть нечто, у него имеется собственное «я», и нужно предоставить возможность этому «я» проявляться и за рамками сложившихся традиций, шаблонов, мнений старших и окружающих людей. Самоактуализация – это процесс «оживления» своих возможностей, сопряженный с высшими переживаниями; это мгновения душевного напряжения, которые не могут быть предвосхищены.

Гуманистическая педагогика рассматривает феномен самоактуализации через призму совершенствования и проявления *личностного участия, позитивной самореализации и осмысленности человеком собственной жизнедеятельности*. Ориентация на эти качества в педагогической деятельности позволяет человеку актуализировать свое бытие и самореализоваться без ущерба для других, как по отношению к людям, так и в отношении к окружающему миру.

Отношение **личностного участия** отражает, с одной стороны, социальный аспект образования – самоидентификацию, отождествление самого себя с тем, что человек считает непосредственно относящимся к нему в ситуации общения и взаимодействия, а с другой – субъективную позицию в педагогическом процессе, связанную с внутренними побуждениями к имеющимся и новым формам и содержанию деятельности. Актуализации этого отношения способствуют такие условия школьной жизни, которые позволяют человеку участвовать в определении целей, содержания и средств совместной жизнедеятельности, участвовать в совместном принятии решений, отстаивать свои оценочные суждения и влиять на ход и характер образовательной деятельности. Личностное участие предполагает, прежде всего, высокую степень внутренней

автономии и личной ответственности, развитое чувство достоинства, позитивную оценку успешности своих действий, положительное отношение к своему участию в жизни сообщества, потребность со-бытия именно в данном сообществе, конструктивное прогнозирование дальнейшего сотрудничества.

Реалистическое понимание мира, действенное восприятие реальности и уверенная ориентировка в ней, распространение чувства «я» на окружающую среду жизни, продуктивность, вменяемость и своевременность предметной активности, принятие личной ответственности за принятые решения и соответствующие им поступки, расширение сферы ответственности своей жизненной активности – все это является неперенными компонентами **позитивной самореализация** (как внешнего проявления *жизненной позиции* человека в его поступках). При этом осознание и принятие ответственности непосредственно связано с системой *ценностных ориентаций* и моральных ограничений, которые в данном случае не могут рассматриваться как жесткий свод раз и навсегда данных предписаний, как детерминация активности ребенка социокультурной средой. Эти ограничения скорее затрагивают внутренний мир растущего человека и потому отражают индивидуальные ограничения и требования, актуализируемые в ситуации «здесь и теперь». Принципиально здесь само наличие этих нравственных ограничений, а характер проявления их у каждого ребенка, безусловно, вариативен. Принятие ответственности обнаруживается, прежде всего, в характере притязаний, в требовательности к себе, в установке на преодоление трудностей. Брать на себя ответственность и отстаивать свой выбор может только человек, обладающий внутренней свободой от давления непосредственного окружения. Фактором, препятствующим ответственности, является установка на успех в глазах окружающих, стремление к публичности, избегание неудачи. Подлинная ответственность связана с уверенностью в себе и с собственными критериями успешности предметной активности, взаимодействия и общения. Она выступает как результат интеграции психических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли.

Обретение смысла жизни (смыслотворчество) – это психологический способ переживания жизни в процессе ее

осуществления в виде способности к определению и порождению систем личностных смыслов, опосредованных преобразованием отношений человека в деятельность осмысления и творчества. Смысл – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения, осуществления. Смысл жизни в единстве перспективы и меры достигнутого человеком, оценки достигнутого своими силами по существенным для человека критериям. Будучи личностным феноменом, смысл жизни, по своему существу, содержанию, есть нечто надындивидуальное, связывающее жизнь человека с общественной системой, приводящее в согласование с ней поведение и поступки индивида, но таким способом, что это согласование есть собственный атрибут культуры человека и выявление его внутренней свободы. Смыслу жизни противостоит отчуждение жизни от человека – лишение его реальных действий, поступков, их ценности, значимости, превращение их в функциональные операции.

В реальном бытии человека смысл объединяется с жизненной позицией – совокупностью реализованных растущим человеком жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни. Жизненная позиция каждого человека реализуется в его поступках, которые в свою очередь создают новые реалии и новые горизонты осмысления действительности и самопознания. Бытие человека, будучи реализовано поступком, переходит из скрытого внутреннего плана смысловых альтернатив во внешний, явный план итогов и оценок.

Выделенные и описанные выше десять принципиальных ориентиров педагогической деятельности можно объединить в две взаимодополняющие группы: *во-первых, это показатели и свойства, которые отражают витальные качества человека, характеризуют восприятие им самого себя как уникального явления и его отношение к собственной жизни (это жизненный ресурс, иммунитет, рефлексивность, смыслотворчество), во-вторых, это характеристики восприятия человеком окружающего мира и соответствующего выражения свой активности в предметной деятельности и общении (критическое мышление, эстетическая отзывчивость, эмоциональная отзывчивость, личностное участие, отношение заботы и доверия, позитивная самореализация).*

Обращаясь к обозначенным в первой книге данной серии характеристикам субъективного восприятия человеком времени жизни, попробуем соотнести различные аспекты содержательного времени с выделенными показателями и свойствами, объединенными в качестве комплексных ориентиров гуманистической педагогики.

Таблица 2. Соответствие педагогических ориентиров индивидуального развития человека различным аспектам содержательного времени его жизни.

<i>аспекты хронотона</i>	<i>ориентиры гуманистической педагогики</i>
геологическое и техногенное время	* жизненный ресурс (энергия) и иммунитет ** позитивная самореализация
биологическое время	* жизненный ресурс (биологический возраст) и иммунитет ** отношение заботы и доверия; эмоциональная отзывчивость
технологическое время	* жизненный ресурс (технологические преимущества) ** личностное участие; критическое мышление; позитивная самореализация
символическое время	* жизненный ресурс и иммунитет (социокультурный, ценностный); рефлексивность; смысловтворчество ** эстетическая отзывчивость; критическое мышление; позитивная самореализация
социогенное время	* жизненный ресурс (социальный возраст и социальные преимущества) и иммунитет (социальный) ** эмоциональная отзывчивость (эмпатия); эстетическая отзывчивость; отношение заботы и доверия; личностное участие; позитивная самореализация
биогенное время	* жизненный ресурс и иммунитет (биологический) ** отношение заботы и доверия
психогенное время	* жизненный ресурс (психологический возраст, резерв жизненного времени) и иммунитет (саморегуляция); рефлексивность ** эмоциональная отзывчивость; эстетическая отзывчивость; критическое мышление
потенциальное время	* рефлексивность и смысловтворчество ** критическое мышление и позитивная самореализация

Данное сопоставление поможет наглядно представить соответствие между воспринимаемыми человеком актуальными связями и проявлением индивидуальных качеств и свойств, востребованных у него заданной ситуацией бытия.

Сама возможность описания подобного соответствия позволяет говорить о педагогической значимости теории хронотопа (динамической смысловой системы), позволяющей выявлять и отслеживать показатели различных аспектов субъективного времени жизни. И в первую очередь, это связано с обозначением перспектив для выявления, учета и определенным образом активизации механизма психологического синтеза времени (хронотопа) в образовательной деятельности, в создании подготовленной среды для познания человека и его жизнедеятельности, в организации взаимодействия и общения субъектов педагогического процесса. Результаты подобного сопоставления, приведенные в Таблице 2, отражают тот факт, что один и тот же педагогический ориентир может быть актуален сразу в нескольких аспектах содержательного времени.

Изучение особенностей современной гуманистической педагогики и ее ориентиров было бы недостаточным, если бы не рассматривалось ее отличие от нормативной, рационально-технократической парадигмы образования. Сопоставление этих парадигм следует проводить с пониманием того, что «хорошее» не является антиподом «лучшее». В данном случае, парадигмальное сопоставление не может строиться как однозначное отрицание по типу «тот, кто не с нами, тот – против нас».

Принято считать, что в нормативной педагогике процесс образования определяется как путь усвоения академических знаний, умений и навыков, необходимых для ожидаемой будущей жизни, исходя из тезиса о том, что фундаментально поставленное обучение наилучшим образом адаптирует человека к среде, и только в том случае образование считается продуктивным, если выпускники учебного заведения овладевают важным потенциалом, который может востребоваться с годами. Ведущими здесь являются опора на манипулятивный контроль за учебной деятельностью человека, признание технологичной заданности учебного процесса, соблюдение структурной четкости в организации педагогического процесса. В самом обобщенном виде эти постулаты можно свести к следующим установкам:

- нормативная педагогика социо-, дидакто- и профессиоцентрирована; она допускает, что цель оправдывает средства (в том числе и *принуждение*);

- нормативная педагогика исходит из веры, что возможно создание «лучшего» человека; основными вопросами считаются: «Кем должен быть человек?», «Как он меняется под определенным воздействием?»

- нормы жизнедеятельности задаются в интересах упрощения управления и его эффективности; эти нормы задаются внешними институтами, они почти неизменны и однозначны;

- нормативная педагогика ориентирована на ролевое распределение функций и опережающую стратификацию в детском сообществе (отбор, профилирование, дифференцирование и т.п.) по аналогии со *специализацией и разделением* по различным признакам в современном постиндустриальном обществе (материальное положение, религиозная конфессия, национальность, профессиональная каста и т.п.);

- нормативная педагогика склонна абсолютизировать эффективность *отдельных* технологий, роль *структурно-иерархических взаимоотношений* «администрации–учителей–учащихся» и значение *единых* требований к регламентации и содержанию образовательного процесса;

- нормативная педагогика исходит из утверждения, что развитие продуктивно при внешнем управлении и при регулируемом воздействии; опора на призывы к долгу, на непрерывный внешний контроль недостатков, ошибок, дефектов.

Соотнесение нормативной и гуманистической педагогики отнюдь не предполагает, что в реальной Российской педагогической действительности существует непреодолимая и жесткая грань между проявлениями этих концептуальных систем. *Амбивалентный характер* их взаимозависимости и сосуществования является одной из движущих сил в процессе развития современной отечественной системы образования. Взаимовлияние этих направлений делает процесс самоопределения учебных заведений многомерным, внутренне противоречивым, выдвигая в качестве центрального компонента то, что еще недавно игнорировалось, и снижая значение того, что еще вчера было доминантным в определении целей, содержания и средств общего образования.

В рамках данного исследования необходимо провести сопоставление гуманистической педагогики и «педагогики противодействия» как крайнего проявления нормативной педагогики. «Противодействие» здесь предполагает создание

такой педагогической системы, когда обучающий целенаправленно строит учебный процесс так, чтобы тот ограничивал определенные аспекты развития воспитанника, зачастую вопреки ожиданиям, интересам и потребностям самого обучаемого. «Противодействие» в образовании – это один из видов социального противодействия, которые оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами и из-за межгрупповой и межиндивидуальной конкуренции и соперничества. Именно манипулирование в сфере возможностей и содержания образования, условий и характера процесса обучения, технологий обучения является одним из эффективных способов борьбы в условиях идеологического, рыночного и социального противостояния, ориентированных на достижение несостоятельности конкурента в определенных социокультурных условиях.

Примерами подобного «противодействия» может служить педагогическая действительность в тоталитарных государствах. Система образования в условиях тоталитарного режима обслуживает интересы государства как некой *корпоративной субстанции*. Поэтому цели, задачи и содержание образования строятся и задаются властными императивами и аксиомами. Основными *параметрами тоталитарного режима* как социальной организации являются: а) всеохватывающая степень контроля поведения всех своих членов; б) контроль ментальности, содержания массового и индивидуального сознания, и как результат – идентичность индивидуального сознания и официальной идеологии (ментальность = система ценностных ориентаций индивида, побуждающая к определенным действиям); в) произвольный характер репрессий. Основным методом регулирования социальных отношений в тоталитарном режиме является насилие: экономическое, политическое, идеологическое, физическое. Преобладает последнее, поскольку именно массовые репрессии и показательные процессы применения насилия являются основным средством контроля сознания и поведения индивида. Основную «подсистему страха» дополняют средства пропаганды, идеологической обработки населения в форме СМИ, системы образования, творческих и общественных объединений.

Тоталитарный режим не только определяет, как не надо себя вести, то есть границы дозволенного, но и диктует строго определенные нормы поведения и мышления. Кроме того,

режим требует постоянной демонстрации преданности и поддержки, то есть недостаточно даже пассивной лояльности. Для утверждения тотального контроля над ментальностью уничтожается оппозиция и инакомыслие, а затем утверждается единомыслие и единогласие. С этой же целью проводится дробление, атомизация общества, разрыв всех долговременных (несколько поколений) связей: семейных, профессиональных, национальных, религиозных и т.п. Включенность индивида в общественные организации носит принудительный безальтернативный характер. В итоге индивид оказывается один на один с властью, что обуславливает его неспособность противопоставлять что-либо существующему положению вещей. Лишенный какой-либо реальной защиты от произвола властных структур человек может обрести «определенные льготы» только через обращение к органам власти и личности вождя. Таким образом, тоталитарный режим с помощью террора обеспечивает себе прочную поддержку раздробленной, атомизированной, управляемой, слившейся с режимом, неспособной к сопротивлению массы индивидов.

Обозначенные выше признаки государства тоталитарного режима в той или иной степени характерны для функционирующей в нем системы образования. Так, личностный идеал в тоталитарном образовании зачастую представлен личностью некоего вождя – непогрешимого «учителя всех народов». Официальное образование организуется с обязательным акцентом на воспитание, которое тотально идеологизируется. В содержании образования главенствует принцип расчленения мира познания на массу мелких отраслей знаний с жестким разделением предметных областей, мало или почти не соприкасающихся между собой. При этом образовательные тексты предполагают некую монополию на единственно верную трактовку в ущерб множественности в понимании культур и точек зрения.

Система образования в тоталитарных режимах может носить и некоторые специфические черты в зависимости от национальных и исторических особенностей того государства, в котором она функционирует. Так, например, система школьного образования в Третьем рейхе, просуществовавшего всего лишь двенадцать лет, но ставшего не только ярчайшим социально-политическим явлением XX века, но и одной из его самых мрачных страниц. С момента прихода к власти в 1933 году нацисты рассматривали школьное образование как

составную часть «трехчастного воспитания: расового, профессионального и военного» с опорой прежде всего не столько на знания, сколько на веру и «формирование духа». На формирование исходных положений нацистской педагогики несомненное влияние оказали труды Э.Крика, чья «фелькише-политическая антропология» стала основой формирования учебных планов и программ (биологический фактор развития является самоудовлетворяющим, сущность воспитательной деятельности в дисциплинированности личности ребенка, основным понятием воспитания является раса), и А.Боймлера, чья «политическая педагогика» дистанцируется от романтической патетики Крика, опираясь на рациональную картину мира. Одновременно была проведена унификация учительских объединений, которая прошла в предельно сжатые сроки по той причине, что нацистское руководство было заинтересовано в скорейшей ликвидации всех независимых общественных объединений, в том числе и учительских союзов. Весной 1933 года принимается закон, на основании которого могли увольняться все учителя неарийского происхождения, а также те, кто не мог дать гарантий своей лояльности новому государству. В соответствии с законом вводились квоты на количество обучающихся неарийского происхождения. Ограничения при поступлении в университеты создавалось и для женщин – максимальный процент не должен был превышать 15 %.

Если рассматривать содержание, структуру и функцию того, что национал-социалисты определяли мировоззрением в сфере образования, то под ним подразумевались ключевые формы контроля над сознанием в виде пропаганды, воспитания и обучения. Конгломерат предубеждений, политических воззрений, лозунгов из речей фюрера национал-социалисты считали своей теорией, сводимой к словам-символам «общность», «раса», «вождь», с которыми тесно ассоциировались понятия «кровь и почва», «расовая воля», «раса господ», «народный товарищ», «кровное сообщество» и т.п. Национал-социалистическое народное образование не имело никакого самосознания, что следовало из самих задач этой системы. Целью же воспитания в национал-социалистическом государстве было создание нового немецкого человека. Этой цели должны были совместно добиваться народные школы и прочие институты внешкольного воспитания и образования. При этом выдвигались такие задачи: а) воспитание народа, б) придание

определенной формы членам сообщества, в) воспитание молодежи через влияние семьи и школьных преподавателей.

Школа в структуре нацистской диктатуры стала играть второстепенную роль. Основные функции по воспитанию молодежи возлагались на специфичные общественные структуры, созданные режимом: Гитлерюгенд, Сельхозгод, Имперская трудовая повинность. Основными характеристиками созданной в Германии педагогической действительности в период с 1933 по 1945 годы были: идеологизация целей образования под лозунгом «воспитание немецкого человека»; выкристаллизация в содержании образования расово-народного (национал-социалистического) компонента; социальная селекция молодежи как механизм «выращивания новой элиты»; обеспечение молодежи знаниями, необходимыми для победы в борьбе за выживание немецкой расы.

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Как соотносятся между собой концептуальные идеи гуманистической педагогики и педагогические ориентиры индивидуального развития?
- Раскройте содержание каждого из выделяемых в данном параграфе педагогических ориентиров
- Обоснуйте возможность сопоставления педагогических ориентиров с различными аспектами содержательного времени жизни человека.
- Что понимают под «педагогией противодействия»? Приведите примеры.

Литература:

1. Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара) /Под ред. Е.А.Соколовской, Т.В.Шадриной.- СПб.: ИОВ РАО, 2000.
2. Бодалев А.А. Личность и общение.- М.: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление – ключ к преобразованию Российской школы. //Директор школы, 1995, № 4.- с. 67-73.
4. Киселев Г.С. Трагедия общества и человека. Попытка осмысления опыта советской истории.- М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1992.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. /Перевод с англ. Татлыбаевой А.М.- СПб.: Евразия, 1999.

6. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А.Бодалева.- М.: Издательство «Институт практической психологии», 1998.

7. Слуцкий В.И. Философия образования Мартина Бубера. //Педагогика, 2000, № 8.- с. 94-99.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГУМАНИТАРНАЯ СИСТЕМА

Основные для данного параграфа понятия: *«общее образование», «гуманитарная система», «образовательная политика».*

Попытаемся рассмотреть структуру системы образования в единстве с другими элементами и институтами общественной жизни, выстраивая понятийное поле «образовательная среда» (или пространственный аспект непрерывного образования), под которой понимают систему ключевых факторов, определяющих развитие человека:

- люди и заинтересованные группы, влияющие на образовательные процессы;
- образовательные учреждения;
- социокультурная среда (включая менталитет сообщества и культуру педагогической среды);
- общественно-экономические условия и общественно-политический строй;
- средства массовой информации;
- исторические и случайные события;
- природная и техногенная среда. (2,28)

К способу существования системы образования вряд ли применимы понятия технических систем, такие, как целевая детерминация функций, направленное воздействие, автоматическое регулирование и контроль. Если образование как гуманитарная система и определяется через определенные цели, то эти цели по отношению к ценностям занимают подчиненное положение, как средства по отношению к желаемому результату. В процессе своего развития гуманитарная система вырабатывает, принимает, совершенствует идеалы, ценности, нормы, которые и определяют с учетом ситуации окружающего мира ее путь, и приоритетно можно говорить не о целеориентированности, а о ценностносообразности системы образования. В этом контексте возникает понимание всей сложности изучения и описания образовательной среды, которая выступает частью общего образовательного пространства современного общества со своей территориальной обозначенностью, когда трудно определить структуру и значимость различных институтов этой среды, так как их воздействие может быть скорее стихийным, чем упорядоченным и мировоззренчески устоявшимся, что позволяет вычленить такие *свойства*

гуманитарных систем как: невозможность однозначного определения начала и завершения формирования образовательной среды как гуманитарной системы, неопределимая множественность вхождения и преобразования информационных потоков, взаимозависимость всех воздействий и их неизолированность, ценностно-ориентированный характер развития самой системы. (2,34)

Система образования как «живая» или *гуманитарная* система предполагает три основных параметра изучения: структура, функции и динамика развития.

Формально в системе образования выделяют две подструктуры, где общее (базовое) образование противопоставляется специальному (профессиональному) образованию. Цель общего образования - развитие и совершенствование общих способностей человека, универсальных способов деятельности, «вращивание» нравственной и эстетической отзывчивости, внимания, воображения, мышления, речи, а также способности к постоянному самосовершенствованию. Вместе с тем, общее образование является базой любой последующей или сопровождающейся специализации, то есть целенаправленного и систематического формирования специальных способностей в отдельных сферах человеческой активности. Исходя из этого, *общее образование* можно определить как процесс, средство и результат культурного становления человека, когда в качестве результата оно признается как желательное и необходимое для всех членов данного общества независимо от рода их возможной или существующей профессиональной или иной другой специализации. Формально главной целью общего образования признано «формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-педагогических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений)». (6,21)

Качественная характеристика образования и его динамические показатели в той или иной степени предопределяются провозглашаемой и реализуемой в обществе *образовательной политикой*, которая выступает как система педагогических ориентиров и средств достижения определенных политических целей. Можно выделить два ведущих фактора формирования и развития образовательной

политики: *государственный и гражданский*. Государство (по определению) заинтересовано в управляемости общества, так как является ни чем иным, как властной структурой, призванной обслуживать и обеспечивать жизнедеятельность определенных институтов общества, выполнять роль стабилизатора. Самоорганизующиеся институты гражданского общества играют роль источников инноваций, они ищут и пробуют новые способы устройства системы образования. Государство же, в свою очередь, способно обеспечить условия для поиска, инициативы, расширять возможности альтернативных форм образования. При этом государству несвойственно руководить инновационными процессами (это противоречит самой природе инноваций), так как оно не в силах тотально контролировать и определять их результативность – это дело независимой экспертизы. Поэтому многие управленческие функции в сфере образования государство вынуждено разделить с институтами гражданского общества. В свою очередь, эти институты (профессиональные сообщества, творческие ассоциации, группы заинтересованных лиц) как раз и призваны определять содержание и формы этих процессов.

Возможности такой совместно-раздельной деятельности в сфере развития образования схематично отражены в первых двух графах Таблицы 3. Особенности плодотворного государственно-общественного управления раскрываются через иное качество взаимодействия властных и общественных институтов, когда и те и другие обладают существенными правами и ответственностью влиять на образовательную политику, контролируя друг друга, принимать управленческие решения, участвовать в выполнении именно управленческих (а не только ресурсообеспечивающих и регулирующих) функций. Позитивные предпосылки такого сотрудничества: совпадение вектора и целей развития государственной образовательной стратегии с общественными инициативами; поддержка и укрепление гражданских инициатив и общественного участия в образовании; оформление и осознание общественного интереса и групповых интересов в образовании. (см. 7)

Своеобразным дополнением к обозначенным выше двум факторам формирования образовательной политики может служить исследование Т.Парсонса, который, рассматривая структуру современного социального общества, выделяет три главных типа операциональной организации: *рынок* (единство коммерческих интересов), *бюрократия*

(административная иерархия власти) и ассоциация (добровольное сообщество). Именно они, по мнению Парсонса, занимают ключевые позиции в процессах дифференциации и плюрализации современной социальной жизни. (9,131)

При этом Парсонс, рассматривая соотношение всех этих факторов в современном обществе (государство/бюрократия, гражданское общество/ассоциация, рыночный тип организации), указывает на то историческое обстоятельство, что революция в образовании, произошедшая в XX веке, дала старт кардинальному реформированию всей структуры современного общества, в результате чего в социальной динамике неизмеримо возросла роль организации по принципу ассоциации, особенно в ее коллегиальной форме, то есть *возросла роль гражданского общества в определении общей социальной динамики и образования в частности.*

Таблица 3. Разделение сфер компетентности и ответственности в определении образовательной политики.

<i>Государство</i>	<i>Гражданское общество</i>	<i>Рынок</i>
<p>Сфера интересов – преимущественно стратегия образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение стратегии, общего содержания и форм образования; прогноз развития; - создание системы государственных образовательных учреждений; - обеспечение финансирования этих учреждений и их работников; - обеспечение доступности и разнообразное ресурсное обеспечение образования; - нормативно-правовое обеспечение всех типов образовательных учреждений; - разработка рекомендуемого базисного плана и примерных 	<p>Сфера интересов – преимущественно тактика образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организация, поддержка и развитие инновационного движения в образовании; - организация работы профессиональных союзов и ассоциаций в сфере образования; - обеспечение работы попечительских и родительских советов в образовательных учреждениях; - экспертиза и оценка качества образования, программ, учебников, образовательных учреждений; - общественный контроль системы государственных экзаменов; - разработка и апробация альтернативных нормативных документов; 	<p>Сфера интересов – преимущественно результаты образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - дополнительное финансирование образовательных учреждений и педагогов, обивающихся успехов в повышении качества образования (спонсорство); - внедрение в сферу образования технократических регулятивов (быстрее, больше, эффективнее, дешевле и пр.) - содействие специализации и дифференцированию образования; - профессиональная направленность содержания учебной деятельности в рамках общего образо-

<p>программ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - издание типовых учебников и пособий в соответствии с этими программами; - разработка общих принципов аттестации и лицензирования образовательных учреждений; - организация системы единых государственных экзаменов; - обеспечение правовой защиты воспитанникам, образовательным учреждениям, и их работникам; - обеспечение системы повышения квалификации работников образования; 	<ul style="list-style-type: none"> - реализация альтернативных проектов в организации дополнительного образования, досуга детей, их летнего отдыха и труда; - развитие сотрудничества с различными общественными организациями и деловыми кругами; - организация совместной деятельности учреждений сферы образования и культуры; - организация альтернативных форм повышения квалификации работников образования; - защита образовательных учреждений от возможного произвола и некомпетентности органов управления; 	<p>вания;</p> <ul style="list-style-type: none"> - модернизация содержания образования в соответствии с изменяющимися условиями рынка; - содействие развитию системы дополнительных образовательных услуг профессиональной направленности; - проявление конкуренции в умышленном ограничении, искажении или утаивании информации определенного содержания, имеющей коммерческую ценность;
---	--	--

Дополнительно к социокультурному и политико-экономическому факторам формирования образовательной политики важно отметить значение таких факторов, как международный, природный и профессиональный (общественно-педагогический). Если более подробно обозначить роль последнего из названных факторов, то в общем виде *общественно-педагогическое движение* как фактор формирования образовательной политики структурируется следующим образом:

- как реакция педагогической общественности на проводимую государством образовательную политику;
- как педагогическая самодеятельность в формальных и неформальных, государственных и негосударственных институтах общего образования;
- как форма профессионального объединения педагогов по координации своей деятельности совместно с государственными и общественными структурами.

В круг задач общественно-педагогического движения входит:

- компенсирование недостаточной образовательной деятельности властных структур в тех сферах образования,

где общественные запросы настоятельно требуют создания или изменения существующего положения;

- поддержание и усиление образовательной работы властных органов в тех областях системы общего образования, где финансовое и организационное участие государства не позволяет надеяться на полноценный результат;

- развитие педагогической теории как реакции на неудовлетворительное состояние этой сферы в рамках государственного её понимания; такая теория неизбежно становится альтернативной и выходящей за рамки имеющихся традиций;

- активизация недостаточного развития общественной теоретической и практической инициативы в образовательной сфере; формирование у сообщества стойкой заинтересованности к вопросам образования как приоритетным;

- перенесение части государственно-управленческих образовательных функций в сферу общественной компетенции, борьба за равноправное общественное участие в решении всех вопросов образовательной политики;

- создание неформальной системы подготовки и переподготовки педагогических работников, а также институтов независимой экспертизы образовательных учреждений. (13,123)

Цель и сущность общего образования проявляются в его содержании и институализации.

Содержание общего образования определяется, во-первых, уровнем и объемом «обобщенности» социально необходимой информации или так называемой «общей культуры», и исходит из критериев природы и возрастных особенностей человека, полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития и совершенствования его способностей, во-вторых, оно определяется тем объемом социально-культурного опыта, который становится объективно необходимым каждому человеку для успешной и осмысленной жизни, спецификой социокультурного и экономического контекста жизни, спецификой возможных видов предпрофессионального образования. Раскрывая специфику «общей культуры», можно выделить следующие аспекты в содержании образования:

- *нравственное образование*: антропологическая культура как постижение человека через проявление его собственной деятельности, как знание о переживаемом бытии личности, как понимание человеком самого себя; здесь подразумеваются

следующие составляющие: представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни; представления о центральных оппозициях бытия (знание-неведение, мудрость-глупость, добро-зло, сила-слабость, красота-уродство, вера-безверие, любовь-ненависть, надежда-отчаяние и т.п.);

- *художественное образование*: филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющей; музыкальная и художественная культура; владение основными знаковыми системами и представления об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях;

- *научное (теоретическое) образование*: философская культура, представленная такими направлениями, как науковедение, этика и эстетика, праксеология, семиотика, логика, натурфилософия; историческая культура, позволяющая осмыслить историю социальных групп и отдельных людей, религиозных течений и научных идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, методов и форм общественного сознания; экологическая культура, обеспечивающая целостно-системное видение космического устройства мира и человека в нем (специфичным проявлением здесь может выступать религиозное образование: формирование культового мироощущения и соответствующего ему поведения, основанного на вере в существование сверхъестественного); математическая культура как усвоение философии математики в виде основ, без которых не обходится ныне ни одна из наук;

- *правовое образование*: философия и теория права, позволяющая раскрыть механизм государственного устройства, нормы гражданского общества и основы политики.

Институализацию общего образования как гуманитарной системы можно рассмотреть через взаимодействие элементов *формальной* подструктуры (официальной, поддерживаемой из государственного и муниципального источников финансирования; результатом курса обучения здесь является выдача общепризнанного сертификата или аттестата), *неформальной* (в виде заведений и услуг дополнительного образования, создаваемых на бюджетной основе или частным образом на местах и ориентированных на удовлетворение конкретных потребностей и интересов обучаемых) и *информальной* подструктуры (индивидуальная познавательная деятельность, не всегда имеющая целенаправленный характер и связанная с освоением нового

жизненного опыта, знаний и ценностных установок в процессе повседневной жизнедеятельности; эта подструктура представлена институтами, интегрирующими все возможные способы влияния на общество и человека, среди которых ближайшее окружение и неформальная референтная группа, электронные банки данных и другие индивидуальные источники получения информации, СМИ и т.п.). До сих пор при формировании политики в области образования учитывалось лишь формальное образование, а остальным двум категориям не уделялось должного внимания. Современные условия образовательного пространства сообщества предполагают, что неформальное и информальное образование должны выступать равноправными участниками процесса образования.

Изучение *институализации* формальной подструктуры общего образования предполагает рассмотрение совокупности регулярных (государственных (муниципальных) или негосударственных) институтов разного уровня, представленных как непосредственно общеобразовательными учреждениями, так и институтами специального образования, выполняющими и общеобразовательные функции, а также дополняющими их деятельность учреждениями неформального образования (массового и индивидуального). *Образовательным* называется *учреждение*, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ, представляющих собой определенный набор знаний, операционных действий и логику изучения одного из аспектов культурного наследия. Эти учреждения можно классифицировать по двум основаниям – вертикальному и горизонтальному: первый – намечает ступени перехода от одного уровня к другому; второй – выделяет учреждения и формы по их функциям в подготовке к различным формам социальной активности (к горизонтальному строению системы образования можно отнести и различие национальных, региональных особенностей обучения, типы организационных форм).

В данной работе особый акцент делается на обозначение одной из характеристик образовательного пространства, а именно на *непрерывность образования*, которая подразумевает активную роль самого растущего человека в образовательной среде и возможности его движения как в «вертикальном», так и «горизонтальном» направлениях. Иначе говоря, современная система образования представляет собой совокупность образовательных учреждений, которые

находятся в прямой зависимости от тех действий, посредством которых субъекты образовательной деятельности реагируют на изменяющиеся обстоятельства своей жизнедеятельности, и которые предполагают согласованное совершенствование вертикальной и горизонтальной структур образовательных институтов, сопровождающих человека на различных стадиях его жизненного цикла – от дошкольных учреждений до клубов по интересам и наставничества для пенсионеров.

Базовым формальным институтом общего образования выступает школа. Среди основных характеристик *школьного образования* можно выделить то, что содержание обучения здесь довольно строго определено и структурировано, доминирующей дидактической формой служит урок, основной метод обучения – вербальный, отработка и усвоение знаний проводится, как правило, через групповые и фронтальные приемы, контроль продуктивности и эффективности образовательного процесса осуществляется поэтапно на всем протяжении курса обучения. Школьное образование (вертикальный срез) включает в себя *три качественных ступени*, отражающих возрастные характеристики обучаемых: 1. начальная школа (3-4 года), 2. школа основного общего образования (5-6 лет), 3. средняя полная школа (2-3 года).

Наряду с государственными (муниципальными) школами в современной отечественной системе общего образования функционируют негосударственные, внебюджетные, частные школы, получившие название НОУ – негосударственные учебные учреждения. Первые Российские частные школы, появившиеся после семидесятилетнего перерыва в конце 80-х годов, в своем большинстве возникали либо как средство реализации альтернативной педагогической идеи, либо как результат частной инициативы «протеста» одного или нескольких людей (как правило, заинтересованных родителей). В марте 1991 года была создана Российская Ассоциация негосударственного образования (РАНГО), что положило начало организационному объединению частных школ как общественного движения, и если в 1991 году в стране насчитывалось немногим более ста негосударственных школ, то в 1998 году их стало уже более шестисот с общим числом более 50 тысяч учащихся и около 20 тысяч учителей. Наиболее обобщенная классификация частных школ включает в себя элитарные образовательные учреждения закрытого типа, школы для одаренных детей, учреждения для плохо

адаптирующихся в массовой школе детей (с целью «педагогической поддержки», «предотвращения депривации» и т.п.), профессиональные школы, экспериментальные учебные заведения.

Появление в России негосударственных школ вызвано целым рядом обстоятельств, среди которых: несовпадение общественных и государственных стратегий развития общего образования; предоставление учащимся права на вариативность выбора путей получения образования и квалификации в соответствии с собственными возможностями, склонностями и интересами; ограниченность средств финансирования бюджетного образования; изменение рыночного спроса на отдельные специальности и виды образовательных услуг; реализация зарубежных педагогических проектов в отечественном образовательном пространстве; создание условий для самореализации педагогов, не получивших возможности на авторскую профессиональную деятельность в рамках государственной системы образования.

Система формального образования в виде школ обладает во многом монопольным правом на осуществление целенаправленной социализации, то есть весьма значительной степенью доминирования всей сферы образования, как следствие, система формального образования диктует условия поступления ресурсов (ограничивая их характеристики: возраст, состояние здоровья, уровень развития и обученности у субъектов процесса, качество содержания этого процесса в виде объема информации, технологий и форм), опираясь не столько на актуальные требования среды, сколько исходя из своих собственных стандартов. (10,14)

В настоящее время одно из «слабых мест» в формальной подсистеме общего образования (и прежде всего государственного сектора) – возможность получения образования теми, кто нуждается в особых условиях обучения (ускоренном или замедленном прохождении материала), обучении вне школьного коллектива или теми, кто хочет получить образование самостоятельно. В связи с этим встает проблема индивидуального обучения, которую в рамках массовой общеобразовательной школы решить довольно сложно. Звеном, восполняющим этот пробел, выступает «семейное образование» и экстернат, которые в современной России официально признаны как полноправные формы получения формального общего образования.

Семейное образование представляет собой организацию формального образования в семье силами родителей, родственников, приглашенных педагогов с помощью образовательного учреждения. *Экстернат* – это аттестация учащихся, самостоятельно изучающих дисциплины согласно образовательной программе. Эта форма предполагает самостоятельное, в том числе ускоренное, освоение общеобразовательных программ по отдельным предметам, классам, курсам основного общего и полного общего образования с последующей аттестацией в общеобразовательных учреждениях, имеющих аккредитацию и имеющих право выдавать документы об образовании государственного образца. Как самостоятельное образовательное учреждение экстернат в перспективе может стать мобильным образовательным институтом с гибкой организационной структурой, перестраивающим свою деятельность в связи с изменением социальных потребностей региона и образовательных потребностей населения, ориентирующимся в работе на принцип опережающего воздействия (не только спрос определяет предложение образовательных услуг, но и предложение стимулирует развитие потребностей). (12,37)

Если рассматривать особенности *неформальной подструктуры* общего образования, то, во-первых, государственные, муниципальные и частные школы вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные *дополнительные образовательные услуги*. Такими услугами могут быть: обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных дисциплин и подготовительных курсов, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов, создание различных учебных групп специального обучения детей с отклонениями, создание различных кружков по интересам, студий, факультативов, клубов и т.п. Во-вторых, этот вид образовательных услуг существуют не только в форме специализированных и профилированных школьных подразделений, но и в форме таких *самостоятельных образовательных учреждений дополнительного образования* как дворцы, центры и дома детского и юношеского творчества, детские парки, спортивные, художественно-эстетические, военно-патриотические школы, технические, туристско-краеведческие, эколого-биологические станции, детские

студии, музеи, детские оздоровительно-образовательные лагеря, клубы и контактные группы по интересам и т.д. (14,31)

Для обозначения роли неформальных институтов часто употребляют термин «досуговое образование», подразумевая нецеленаправленное приобретение навыков, знаний и информации в свободной (неструктурируемой извне) время. Наиболее типичными и распространенными здесь являются: чтение книг, чтение периодики, интернет и компьютерные программы, путешествия и туризм. (5,36)

Наиболее *общими признаками* образовательной среды в учреждениях дополнительного образования являются: наличие ведущей идеи в сфере образования как цели и основного направления развития совместной деятельности; отсутствие какого-либо организационного давления извне; автономность и самобытность жизнедеятельности; добровольность и открытость; динамичность членского состава; самоуправление и самоорганизация; отсутствие возрастных ограничений; стирание традиционного ролевого барьера в отношениях взрослых и детей; естественные связи с внешней средой; синтетический характер деятельности (общение, игра, познание, спорт, труд); создаваемая своими руками предметно-эстетическая среда (по своему вкусу, для себя и своих товарищей). (3,66)

Информальная подструктура общего образования как таковая предполагает два основных уровня анализа:

а) первичный уровень:

- объекты и условия природной и техногенной среды;
- экономический уровень развития;
- исторические и культурные события;
- информационная среда;
- средства доступа, хранения и обработки информации;

б) вторичный уровень (элементы которого определяют особенности социокультурных шаблонов восприятия и критериев оценки элементов первичного уровня):

- политическое устройство;
- моно- или полинациональная среда сообщества, менталитет;
- печатные и электронные средства массовой информации;
- художественная и научно-популярная литература;
- городской или сельский тип сообщества;
- символическая (языковая, музыкальная, художественная и т.п.) среда;
- религиозные предпочтения;
- возрастные особенности культуры и моды.

При всей взаимосвязи выделяемых в системе общего образования подструктур, их иерархия в последнее десятилетие претерпевает определенные изменения, когда все большее значение в современной ситуации приобретает информальная подструктура, позволяющая на бытийном уровне обеспечить связь между формальным образованием и культурной деятельностью, жизненной активностью человека. При чем наибольшей вариативностью и педагогической направленностью обладают элементы вторичного уровня информальной подсистемы, так как они непосредственно используются или более подвержены целенаправленному воздействию со стороны отдельных людей или заинтересованных групп. (11,9)

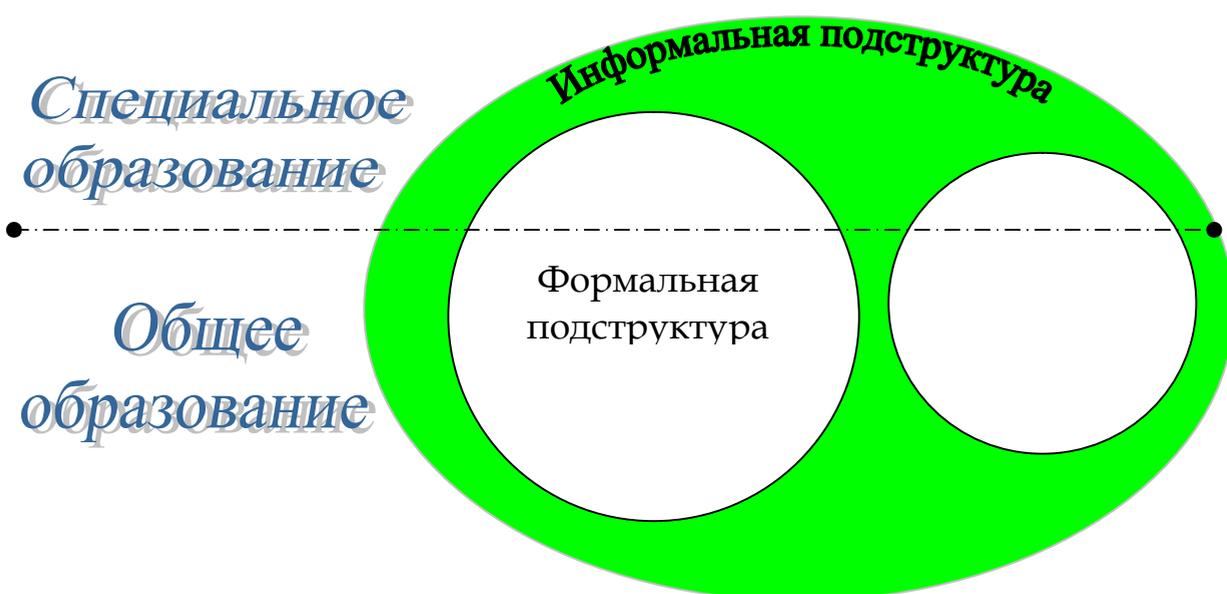


Рис. 2. Подструктуры системы образования.

Всё это позволяет говорить об образовании как об *открытой* гуманитарной системе, которая:

- осуществляет интенсивный взаимообмен и взаимодействие со средой;
- интегрирует формальное, неформальное и информальное образование; проявляет потребность и способность гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и соответствующие им индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы;
- ориентирует на предоставление широкого спектра образовательных услуг, сочетающих обучение в рамках

государственного стандарта с вариативными образовательными программами и народным просвещением. (8,10)

В полной степени идея открытости реализуется через создание и поддержание системы *непрерывного* образования (временной и пространственный аспект), когда человеку обеспечиваются условия для развития своих индивидуальных способностей и задатков в ходе всей его жизни. При этом непрерывное образование понимается не как административное соединение разнотипных учебных программ, курсов и заведений в интегральную структуру, а как вариативная система предоставления образовательных услуг, позволяющая человеку воспользоваться ими в соответствии со своими потребностями, предпочтениями и возможностями в различные периоды жизни. *Непрерывность образования* – это прежде всего гибкость и адаптивность образовательной среды, посредством которой обеспечивается индивидуальный вектор развития каждого обучаемого. (8,14)

Заканчивая обзор основных форм и институтов различных подсистем общего образования, следует отметить, что выступая в качестве социального института все они выполняют некоторые общие функции, среди которых можно выделить:

- *регулирующая* (создание и поддержание искусственной (подготовленной) среды неких заданий и препятствий, ориентированных на развитие обучаемого, совершенствование его способностей и формирование у него определенной системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, необходимых и достаточных для участия в жизни сообщества; а также упорядочение педагогических процессов и их управление);

- *корректирующая* (преобразует многоликое влияние окружающего мира через создание системы правил совместной жизни, специализированных информационных источников, традиций, ориентиров, ценностей);

- *компенсаторная* (как источник стабильности в общественных отношениях со своей эмоциональной атмосферой и длительными межличностными взаимоотношениями и взаимодействием);

- *интегрирующая* (соединение разрозненных воспитательных воздействий в единое смысловое поле с учетом того, что образовательное учреждение сосуществует с такими социокультурными институтами, как семья обучаемого, СМИ, учреждения реакции и досуга,

религиозные учреждения, политические партии и общественные объединения и т.п.);

- *социализирующая* (содействие обретению смысла собственной жизни как ценности со-бытия; создание условий для самоопределения человека, реализации собственных способностей, желаний, интересов, реальных возможностей; приобщение к опыту формально-ролевого взаимодействия и взаимовлияния в сложной социальной структуре со своей иерархией и культурными эталонами отношений «педагог – обучаемый», «руководитель – подчиненный», «лидер – аутсайдер», «свой – чужой», «успешный – неудачник», «сильный – слабый», «мужчина – женщина» и т.п.);

- *селективная* (проведение явного или скрытого социального отбора как условие дальнейшего перехода в профессиональную, узкоспециализированную сферу общественного производства и в определенную социальную нишу самостоятельной жизни человека; ориентация на отбор в соответствии с социализированной способностью к выполнению ответственных ролей, требующих высокого уровня компетентности и влекущих за собой высокий уровень вознаграждений, включая доход, политическое влияние и, в несколько меньшей мере, власть).

Изучение всех перечисленных форм институализации образовательных подструктур как элементов создаваемой ими *образовательной среды* (системы условий и возможностей развития человека, содержащейся в социальном и пространственно-предметном окружении) предполагает не только рассмотрение их как *социального института*, но также и выявление их специфики:

а) как некоего объективно существующего *организованного пространства* в геологическом, биологическом и техногенном измерении (степень и характер культивирования естественной среды обитания, проявляемые в архитектуре, дизайне и пространственном решении, в экологическом состоянии среды, в организованном пространстве вокруг учреждения и т.п.),

б) как *явления культуры* (национальная, этническая и региональная специфика, исторические и возрастные особенности, характерные агенты социализации),

в) как *реализуемого проекта*, то есть института, возникающего и существующего не спонтанно, а с определенной функцией (цели, задачи и временные рамки действия учреждения, принципы отбора и построения содержания и организации образования, качественный и

количественный состав участников проекта, перспективы развития учреждения, критерии и механизмы контроля эффективности системы),

г) как *учебного заведения* (состав педагогов и обучаемых, программы, режим и цикличность совместной жизнедеятельности, формы и содержание образовательной деятельности и т.п.),

д) как *организационной структуры* (компоненты, продуктивность и эффективность системы управления, определенность статусов и ролей в иерархии власти, наличие правил и образцов, регулирующих ролевые отношения и т.п.);

е) как *общины*, предполагающей взаимодействие педагогов и обучаемых (внутренне обусловленная структура на основе общей сферы деятельности, пространства и основных ценностей; освоенная, «обжитая» материально-предметная среда, которая приобретает знаковую, символическую функцию; наличие микрокультуры в виде традиций, стиля поведения и т.п., своеобразными параметрами здесь могут служить «эмоциональность образовательной среды» (взаимоотношения в сообществе), «социальная активность» (достижения образовательного учреждения и их публичность, социальные инициативы в сообществе, заинтересованность и активность в развитии образовательного учреждения), «осознаваемость образовательной среды» (уровень осведомленности о своем образовательном учреждении, связь с выпускниками, наличие символики и различных средств идентификации и отражения информации об учреждении).

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Какие свойства системы общего образования позволяют рассматривать её как гуманитарную систему?
- Что выступает в качестве основных условий формирования образовательной политики? Обоснуйте свой ответ.
- Каковы функции общего образования?
- Дайте характеристику основных компонентов содержания общего образования.
- Раскройте особенности формальной, неформальной и информальной подструктур системы образования.

Литература:

1. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход.- М.: Эдиториал УРСС, 1997.

2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. - Псков: Издательство ПОИПКРО, 1997.
3. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. научн. трудов /Под ред. Л.И.Новиковой.- М.: Изд. НИИТиИП, 1992.
4. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры.- М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. Ключарев Г.А., Огарев Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации.- М.: ООО «ФРАНТЭРА», 2002.
6. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). Проект. //Народное образование, 2000, № 2.- с. 19-27.
7. Крылова Н. Факторы образовательной политики. //Народное образование, 2001, № 7.- с. 9-17.
8. Образование Великого Новгорода как открытая система /Под ред. М.Н.Певзнера.- Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
9. Парсонс Т. Система современных обществ /Пер. с англ. Л.А.Седова и А.Д.Ковалева. Под ред. М.С.Ковалевой.- М.: Аспект Пресс, 1997.
10. Педагогика открытости и диалог культур /Под ред. М.Н.Певзнера.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
11. Проблемы формирования андрогогической компетентности специалистов постдипломного образования /Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики, апрель 2002 г.- СПб.: Издательство СПбГУПМ, 2002.
12. Фриш Г.Л. Правовой справочник для учеников общеобразовательных школ и их родителей.- М.: УЦ "Перспектива", 2000.
13. Шевелев А.Н. Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60-60-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования) /Дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук.- СПб., 1996.
14. Яковлев Д.Е. Дополнительное образование детей. Словарь-справочник.- М.: АРКТИ, 2002.

ОСНОВЫ АНАЛИЗА ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Основные понятия, рассматриваемые в параграфе: «*сложноорганизуемая система*», «*уровни анализа изменений в системе образования*», «*образовательная среда*», «*тенденции развития*», «*методы качественного исследования*».

Рассматривая изменения в системе общего образования, следует обозначить, что в качестве признака развития здесь выступает *различие* между состояниями одной и той же системы, которые возникают одно за другим во времени, то есть отличия должны касаться различных временных моментов и состояний *одной и той же системы образования*, рассматриваемой как целостность. (12, 21)

Понятие системы в рамках данного исследования применимо к различным классам социальной сложности: макро-, мезо- и микроуровню. Соответственно и изменения могут рассматриваться на *макроуровне* (система образования в стране, социокультурные преобразования в обществе, общественные и педагогические движения, региональные системы образования), на *мезоуровне* (учебное заведение, взаимодействующие с ним институты, сообщество, семья воспитанника), на *микроуровне* (субъекты педагогической системы).

Многоуровневый подход актуализирует вопрос о том, как соотносятся между собой изменения, протекающие на этих разных уровнях, то есть каковы *макроэффекты микрособытий* (например, как повседневные сдвиги трансформируют общественное сознание и национальную систему приоритетов в образовании), а с другой стороны, каковы *микроэффекты от макрособытий* (например, как социально-экономические реформы изменяют семейную жизнь, дружеские связи, социальные контакты и потребности человека). «Чтобы понимать динамику общественного развития, мы должны понимать динамику психических процессов, происходящих внутри индивида, точно также как для понимания индивида необходимо рассматривать его вместе с обществом, в котором он живет». (2,91) Допущение о том, что социальные изменения происходят в результате деятельности индивидов (агентов изменений в лице педагогов, обучаемых, проектировщиков педагогической деятельности, представителей органов управления, заинтересованных сторон, представителей общественных и религиозных

организаций и т.д.) ставит во главу угла вопрос о том, как макропеременные факторы воздействуют на мотивы и выбор индивидов, и как этот выбор, в свою очередь, воздействует на макропеременные.

Подобная взаимозависимость позволяет утверждать, что изменения в сфере образования в конечном итоге отражают закономерности и тенденции культурного развития общества. Среди основных *тенденций социокультурного развития* в современном мире можно выделить следующие:

- компактность новых систем хранения информации и способность ее надежного и быстрого переноса на любые расстояния позволяют децентрализовать любой процесс, включая производство, управление, образование; *вместо централизованной иерархической системы возникают сети коммуникаций*; новые информационные технологии во многом меняют принципы функционирования культуры, протекание и содержание духовных процессов, формы знания и типы мышления;

- разнообразие и «делокализация» информации, получаемой по современным каналам массовой коммуникации, приводит, с одной стороны, к значительной *однородности всемирного культурно-информационного пространства*, к созданию доступных банков глобальной сети, к ослаблению и снятию всех барьеров и «занавесов», а с другой стороны, к огромному разнообразию этой информации, из которой человек может выбирать то, что связано с его деятельностью, миром интересов, ценностными позициями; однако подобная культурная ситуация не только расширяет возможности обретения человеком смысла своего бытия, но и несоизмеримо увеличивает вероятность утраты, «замыливания», фетишизации этого смысла, придания ему статуса «массового» клише;

- *снижение контроля* старшими поколениями над той информацией, на базе которой формируется новое поколение (спутниковое транснациональное телевидение, интернет, институты рекреации и досуга и т.п.);

- доступность и унификация средств и способов распределения и потребления продуктов культуры приводит к *унификации* культурных видов деятельности; современное общество становится обществом «массовой культуры» со своей институциональной базой (индустрия моды; радио-, кино- и телеиндустрия; система культурно-спортивных и развлекательных комплексов со своими музеями, выставками, магазинами, информационными центрами и т.п.); феномен

общества «массовой культуры» связан с абсолютизацией роли коммерческого успеха, с вовлечением все большего количества людей в *потребление и воспроизводство однообразных продуктов культурного обмена*;

- современные факторы воздействия на сенсорные системы детей во многом отличаются от характеристик той информационной среды, в которой формировались старшие поколения, представители которого определяют содержание и методы обучения; *переход от печатных материалов к аудио-, видео- и электронным каналам транслирования информации, ее обработки, хранения и воспроизведения*;

- утверждение «экранной культуры», основанной на компьютерно-космической технологии обработки и передачи информации, интернациональной по своему характеру, приводит к созданию эффекта «*виртуализации*» (порожденности и интерактивности) окружающего мира.

Социокультурные изменения нашли свое отражение в целом ряде глобальных *образовательных тенденций*. К числу подобных «мегатенденций» относятся:

- *массовый* характер образования и его *непрерывность* как новое качество;

- *увеличение количества* людей, задействованных в сфере образовательных услуг;

- адаптация образовательного процесса к *запросам и потребностям* человека;

- повышение роли *качества* образования (как с позиции индивида – судьба, карьера, линия жизни и т.п., так и с позиции общественных ожиданий и норм – статус образования, его престиж и т.д.);

- *специализация* образования и *увеличение сроков* общего и профессионального образования;

- ориентация на *активное освоение* человеком способов познавательной деятельности;

- ориентация на создание условий для обеспечения возможностей *самораскрытия* учащегося и его *самореализации* в образовательной деятельности. (5,3)

К числу основных тенденций последнего десятилетия, специфичных для *отечественной системы общего образования* можно отнести такие изменения как:

- структурная перестройка системы образования с целью приведения ее в соответствие с требованиями времени, придания ей *гибкого и адаптивного характера*, способности адекватного реагирования на образовательный спрос как государства, регионов, муниципалитетов, так и различных

социальных групп, самого обучаемого; принятие в качестве ориентира образовательной деятельности формирование готовности не только приспособляться к существующим условиям, но и *активно осваивать* ситуации социальных перемен;

- модернизация системы управления образованием в направлении: развития его *государственно-общественных форм* и усиления в нем общественной составляющей; *расширение полномочий* региональных, муниципальных, институциональных уровней управления; *увеличение самостоятельности* (автономии) образовательных учреждений;

- проведение в педагогическую действительность *новых экономических принципов*, новых экономических подходов и механизмов их реализации, адекватных современным социально-экономическим условиям Российской жизни;

- *обновление организации образовательного процесса и содержания образования*: приближение содержания образования к потребностям жизни; содействие развитию многообразия образовательных учреждений, вариативности образовательных программ; расширение возможностей и условий для инновационной деятельности в образовании; эгалитарный характер образования и его непрерывность как новое качество; ориентация на создание демократического уклада жизни, предполагающего, с одной стороны, право человека на выбор учебного заведения, на участие в определении принципиальных вопросов школьной жизни, а с другой стороны, на такую организацию и качество учебного процесса, при котором проявляются способности человека свободно, творчески мыслить, самосовершенствоваться и продуктивно работать;

- создание и совершенствование *доступных и разнообразных источников информации* в процессе обучения; расширение сети информационных средств и овладение учащимися современными информационными технологиями;

- развитие *сотрудничества* трех типов организаций, обучающих в сфере общего, профессионального и постдипломного образования за счет расширения сферы общего образования за рамками средней школы; увеличение разнообразных просветительских организаций и объединений людей, заинтересованных в развитии и укреплении как государственных, так и частных, альтернативных образовательных учреждений. (4,405)

В ходе анализа изменений, происходящих в сфере общего образования, следует отчетливо представлять, что в изучении социальных процессов сама попытка установить причинно-следственные связи не имеет однозначного решения. Одной из предпосылок этого выступает наличие *эффекта агрегирования* (когда группа индивидов осуществляет некое действие *m*, то его следствием является *M*-композиционный эффект), последствия или источники которого довольно сложно выделить. Вот несколько примеров интуитивно не воспринимаемых эффектов агрегирования:

- если шансы каждого отдельного человека в сообществе возрастают, то следствием этого может стать рост коллективного недовольства, ибо каждый будет нацелен, исходя из определенных соображений, на достижение *большего*, чем то, на что он способен;

- при ухудшении ситуации в каком-либо типе школ или определенном регионе наиболее требовательные индивиды начинают подыскивать себе новые школы, места жительства и так далее; оставшиеся не могут предпринять какие-либо конструктивные действия ввиду изменения ситуации, вызванной уходом части людей; следствием является новое ухудшение положения, провоцирующее новый исход и очередное ухудшение. (1,73)

Как уже говорилось ранее, логика данной работы предполагает многоплановое *изучение факторов и динамики возникновения и функционирования* в системе общего образования альтернативных проектов, направленных на индивидуальное развитие человека: это и *макропроцессы* на уровне политической системы и системы образования в стране и в регионе, и *мезопроцессы* на уровне элементов самой педагогической системы образовательного института, и *микропроцессы* на уровне жизненных ситуаций, возникающих в образовательной деятельности, и их интерпретаций со стороны непосредственных участников.

Сквозную для всех обозначенных процессов логику построения исследования можно раскрыть через следующий «*круг оценки*» (связь между восемью важнейшими параметрами оценки, заданными в вопросительной форме): «Кто оценивает? – Кого или что? – Когда? – Где? – С какой целью? – Какими средствами? – При каких условиях? – С каким эффектом?»

Изучение *микропроцессов* предполагает акцент на индивидуальном, что обуславливает поиск специфических методов познания действительности. В работе по

исследованию индивидуального развития человека, его субъективного мира, восприятия им внешней реальности и мира его самосознания в конкретной ситуации явно недостаточно рационального языка категорий и абстракций. Необходимо приблизиться к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в свои суждения и поступки. Понимание предполагает *непосредственный контакт и прямое постижение объекта* путем «сопереживания ему всеми силами нашей сущности в живом беспокойстве» (9,24). Понять – значит поставить себя в положение других людей для проникновения в тот смысл, который они придают своим действиям, выявить их собственные намерения и цели. И, на чем настаивает герменевтика, понять – это значит переместиться в чужую субъектность, постичь ее значение в контексте общего мировоззрения того общества или группы, которые породили ее. Познание путем понимания не отменяет языка абстракций (обобщений, гипотез, объяснений), но делает их вспомогательными на этапе эмпирического сбора и первичного анализа. При обращении к теоретическому осмыслению и обобщению они становятся основными, а понимание – дополнительным способом познания. Индуктивная логика анализа здесь строится от познания действительности к ценностно-ориентированному осмыслению отношений «человек-образование-культура-общество».

Подобный подход вызывает необходимость выработки специфических критериев оценки образования и образовательной среды, которые должны исходить из особенностей аксиологических приоритетов гуманистической педагогики.

Объектом исследования на уровне микропроцессов выступают *субъекты педагогической системы* (педагог и обучаемый), а предметом – их *взаимоотношения и практическая деятельность* в контексте конкретной образовательной ситуации. Образовательная ситуация раскрывается через следующие характеристики: отношение участников образовательной деятельности к ее целям и содержанию; их отношения между собой в процессе жизнедеятельности; условия осуществления образовательных задач, то есть субъективные особенности и индивидуальные возможности обучаемых и педагогов и объективные условия организации образовательного процесса. (11,39)

Ситуативный анализ предполагает *микроанализ конкретных ситуаций* в сфере образования, когда первичной

основой является *определение ситуации в терминах самих участников*. Ситуация – это совокупность типичных условий и обстоятельств, в которых действуют субъекты образования и которые определяют содержание и формы их жизнедеятельности, систему их ориентаций, характер их окружения, отношения со средой и взаимоотношения.

Микроанализ – это удобное научное поле, территория для исследования повседневного опыта как с точки зрения культурного дискурса, коммуникации, так и с точки зрения мотивации и социально-психологических особенностей взаимодействия субъектов в образовательном процессе. Микроанализ предполагает исследование проблемы на уровне микропроцессов с использованием следующих методов для сбора информации: *интроспекция* (самонаблюдение), *самоотчет*, *включенное наблюдение*, *наблюдение объекта в естественных для него обстоятельствах*, *глубинное интервью* (тематический опрос), *нарративное интервью* (свободное повествование рассказчика), *полуструктурированное интервью* (беседа по предварительно составленному плану разговора с указанием тематических блоков, представляющих исследовательский интерес, а также выделением аспектов, относительно которых должна быть получена более детальная информация), *диалоговое интервью* (обмен взглядами между исследователем и исследуемым), *анализ личных документов* или «*документов жизни*» (личные дневники, письма, фотографии, рисунки, записки, видеозаписи, коллекции и т.п.), *история жизни* (сбор фактов, воссоздающих этапы жизни отдельного человека, воспринимаемых им самим, или же логику возникновения и существования некой социальной микрогруппы или педагогической системы с позиции ее членов), *интерпретация внутреннего мира другого человека* и т.п.

На уровне *мезопроцессов* объектом исследования выступает *образовательная среда сообщества* в динамике ее функционирования и изменения, а предметом изучения являются *механизмы и закономерности создания и развития педагогической системы* отдельных образовательных учреждений гуманистической ориентации данного сообщества.

Образовательная среда, по мнению В.И.Слободчикова, всегда конфигуративна и её конфигурация определяется полюсами предметностей: предметностью осваиваемой культуры (как специфичного образовательного ресурса), задающей тип образования, и предметностью целей и задач

развития человека, задающих вектор образования и требующих для своего решения именно данного ресурса. При чем, чем больше число содержательных фрагментов культурной деятельности будет задействовано в образовательный ресурс, тем более богатой по составу будет образовательная среда. *Системообразующим элементом* здесь выступает содержание образования: в составе среды – как образовательный ресурс; в составе образовательного процесса – как предмет совместной деятельности; в составе образовательных институтов среды – как нормативная и культуросообразная структура этой деятельности. Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное; среда начинается там, где происходит *встреча (сретенье) образующего и образуемого*; где они совместно начинают её конструировать – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Объективно образовательную среду можно характеризовать двумя показателями: насыщенностью (ресурсный потенциал) и её структурированностью (способ организации: иерархия, объединение ресурсов или противопоставление ресурсов). (10,12)

Входящие в состав среды образовательные институты сами являются сложноорганизуемыми системами и характеризуются свойством *самоорганизации* своей структуры в соответствии с внутренней целью, потенциалом саморазвития, энергетическими ресурсами и динамикой внешнего воздействия. Данное свойство присуще как системе всего института, так и ее структурным составляющим. Естественно, что функциональная сфера элемента всегда меньше сферы целой системы. Однако следует учитывать, что абсолютизация целей как элемента системы в определении назначения других компонентов без учета их специфики может негативно отразиться не только на взаимосвязях и иерархии элементов, но и на динамике всей системы. То же относится и к возможности абсолютизации значимости какого-либо другого элемента, будь то содержание, результат, сообщество педагогической системы или ее внешние связи.

Механизмом развития образовательной среды сообщества, а так же педагогической системы входящих в неё отдельных учреждений, выступают так называемые автоколебания: цикличность (смена осуществляется

автоматически); взаимопереходы под воздействием смены системообразующих факторов; ядро и его среда уравнивают друг друга. (7,140)

В современной теории систем обозначены и охарактеризованы различные *системообразующие факторы*, то есть то, ради чего несколько элементов объединены в единое целое, что лежит в основе ее функционирования и определяет законы развития. Рассмотрение системообразующих факторов позволяет объяснить организацию системы, взаимосвязь между ее структурными уровнями, механизмы и логику развития. Для педагогической системы, как разновидности общественных систем, таким системообразующим фактором является определенная идея (выраженная в *целях и задачах образования*), ради которой объединились элементы системы (содержание образования; педагогические условия; *социальные субъекты*: индивиды, группы, организации; *социальные объекты*: знания, информация, отношения, власть, финансы, материальное оснащение и т.п.);).

Цели образования могут быть представлены в виде структурной иерархии (в виде своеобразного «дерева целей»), они позволяют конкретизировать этапы и средства достижения заданного результата, описанного в параметрах собственно педагогических (внутренних) результативных факторов и факторов социальных (внешних). Имеющийся *результат* функционирования системы, будучи объективированным вариантом ее целей, влияет на отбор тех степеней свободы из компонентов системы, которые при их интегрировании определяют в дальнейшем повышение устойчивости и эффективности самой системы. Ожидаемый результат влияет на развитие системы и выступает как мощный системообразующий фактор. *Диагностируемость результата* выступает неременным условием развития педагогической системы. *Пространство между целью и результатом определяет возможную и необходимую зону педагогического творчества.* (3,73)

Ядро – обязательный атрибут всякой сложноорганизуемой системы. Оно выступает связующим элементом системы, то есть посредником во взаимодействии элементов между собой. Ядро является неизбежным компонентом с момента появления системы, в нем должны быть отражены и представлены специфика всех элементов системы. О роли ядра говорит тот факт, что с его утратой система не может восстановиться. Максимальная

устойчивость сложноорганизуемых систем достигается лишь в случае установления потенциальной тождественности всех элементов. Это ситуация максимально зрелой системы, когда любой ее элемент потенциально может стать ядерным. В социальной системе, разновидностью которой является и педагогическая система, ядром выступают субъекты управления. (7,129)

Определение системообразующих факторов и ядра педагогической системы с необходимостью предполагает изучение динамики ее целей и задач, субъектов и этапов целеполагания. *Целеполагание* в сфере общего образования предстает, прежде всего, как проблема селекции, избирательного отбора тех необходимых и достаточных ментальных (культурных) ценностей, которые на данном этапе определяют так называемую «общую культуру человека». Примитивизм современного образовательного целеполагания, по мнению Б.С.Гершунского, проявляется в том, что эффективность образования оценивается только и исключительно по непосредственно наблюдаемым результатам прямых образовательных акций в самой сфере образования. «Сами выдвигаем цели, сами учим и воспитываем, сами же оцениваем полученные результаты. При этом одним из наиболее зримых недостатков современного образования является субъективизм и формализм в оценках результативности собственной деятельности, хотя вряд ли можно считать эти внутренние оценки результативности вообще корректными, ибо истинную оценку следует искать не во внутренней, собственно образовательной, а во внешней среде, в социуме, в его ментальности, в его реальной способности к самовозрождению и развитию.» (3,72) Подобная ситуация с особой остротой указывает на то, что *современное образование – зона не только государственной или профессиональной педагогической ответственности, но в первую очередь общественной ответственности, что качественные изменения в общем образовании невозможны вне участия общества.* В этой связи следует отметить, что еще недостаточно осмысленными остаются объективные и рамочные реалии, которые на деле почти полностью *блокируют* альтернативные направления в педагогической действительности – это экономика образования и образовательное право. Никакие долгосрочные социальные проекты, а педагогическая альтернатива относится к их числу, не смогут обрести реальной поддержки, если ее исполнители получают денежное довольствие объемом в треть

прожиточного минимума и люмпенизируются, а законы либо отсутствуют, либо бьют рекорды по неисполняемости.

Для выявления особенностей структуры конкретного образовательного сообщества и характера взаимодействия его элементов (то есть, с одной стороны, адаптированности входящих в него образовательных институтов к внешним условиям, а с другой, - организации и использования позитивных факторов среды в процессе развития всей системы) воспользуемся подходом, предложенным В.Я.Нечаевым (см. б), согласно которому создание благоприятных условий для развития человека связано не столько со всей общественной ситуацией, сколько с особенностями ее элементарных ячеек из конкретных *жизненных ситуаций*. Условия ситуации на уровне бытия отражают внешние для субъектов педагогической системы обстоятельства, с которыми они имеют дело в данный момент жизни, и которые они должны оценить, выразив свою оценку в собственной реакции на ситуацию. Характер реакции зависит от уровня индивидуального развития человека, зрелости и направленности его установок. В то же время, именно создание определенного качества ситуаций позволяет поддерживать, развивать или видоизменять индивидуальные способности в восприятии ситуаций и в определении собственной позиции. Это положение, в свою очередь, позволяет на основе выявленных наиболее общих проявлениях позиций участников образовательного процесса классифицировать их и прогнозировать создание оптимальной образовательной среды, совершенствовать существующие и конструировать новые формы взаимодействия педагогической системы с другими институтами образовательного сообщества.

В социокультурном анализе ситуация в образовательной среде предстает как совокупное действие определенных факторов, активное восприятие которых позволяет субъекту осваивать ценностное содержание бытия. Классификация подобных факторов возможна по следующим основаниям:

- системообразующие факторы;
- факторы уровня социальной организации (общность, социальная группа, сотрудники, личность);
- факторы уровня регуляции (нормативной и ненормативной регуляции и т.п.);
- факторы культурно-ценностной ориентации активности;
- факторы по масштабу взаимодействия (локальные, глобальные и т.п.);

- факторы динамики ситуации (эволюционные, революционные, прогрессивные, регрессивные и т.п.). (8,73)

Анализ мезопроцессов предполагает использование следующих *методов* для сбора информации об образовательном сообществе: *анализ нормативной документации* образовательного учреждения (учебный план, учебные программы, концепция образовательного учреждения и т.п.), *наблюдение* (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах), различные варианты *опроса* субъектов педагогической системы, *анализ результатов деятельности* (учебные тетради, поделки, дневники, рисунки, записи, видеозаписи, коллекции и т.п.), *монографическое описание* педагогического проекта (сбор фактов, восстанавливающих этапы возникновения и реализации альтернативного проекта, воспринимаемых его участниками), *экспертная оценка* состояния педагогической системы учреждения, *обработка статистических данных* о востребованности исследуемого образовательного института в рамках определенного сообщества и т.п.

На уровне *макропроцессов* объектом исследования становится система общего образования в стране с ее региональными подсистемами, а предметом изучения выступают социокультурные процессы в системе общего образования, взаимодействие этой системы с другими сферами общественной жизни, движение альтернативной педагогики как социокультурное явление.

При этом следует помнить, что на уровне макропроцессов рискована сама попытка установить причинно-следственные связи. С точки зрения логики и социологии в большинстве случаев не обоснован поиск причин социального изменения. Так, предположения типа «причиной данного изменения, в конечном счете, является техническая инновация (или культурный «сдвиг»)» чаще всего лишены смысла. (1,360) Несмотря на то, что относительно социального изменения трудно пытаться выдвинуть эмпирические утверждения, обладающие «универсальной значимостью», все же следует признать, что социальное изменение может быть предметом научного анализа, подчиняющегося принципам рациональной критики в том виде, в котором эти принципы используются в науках, называемых «точными». Примерами современных макропроцессов, подвергаемых изучению, можно назвать такие, как процессы глобализации, разрушения окружающей среды, демократизации политических систем, единообразия культуры и секуляризация, информатизация общества.

Агентами и факторами макропроцессов в сфере образования выступают: менталитет, политическое и государственное устройство в стране, средства массовой информации, общественные движения и организации, педагогическое сознание, региональные и международные объединения педагогов, институты подготовки и переподготовки педагогических работников и т.п.

Таблица 4. Перевод теоретических постулатов в практические принципы при организации качественного исследования.

Теоретические постулаты	Практические принципы
*понимание субъективных смыслов поведения индивидов в образовательном контексте;	*исследователь использует высказывания и образы, описывающие ситуацию языком ее участников;
*познание реальности через формы коммуникативного общения;	*реальность педагогической ситуации изучается путем непосредственного диалога с участниками;
*обращение к скрытым от прямого наблюдения смыслам;	*исследователь идет на контакт с участниками образовательного процесса и становится «своим»;
*познание повседневности языком и образами участников педагогической действительности;	*используется повествовательный стиль информации о жизнедеятельности в образовательной среде, представленной в основном цитатами от первого лица и словами участников;
*понимание символов общения неотрывно от определенного контекста образовательной среды, в рамках которой они существуют;	*исследователь собирает все виды информации о контексте образовательной среды, начиная от узко-локального до социально-исторического и анализирует объект строго в выбранных рамках;
*познавательный процесс основан на различении двух равноправных ситуаций: ситуации участников исследования и исследовательской ситуации;	*в ходе анализа и обобщения исследователь пересматривает формулировки, корректирует их непосредственным опытом жизни участников и объектов исследования;

Методами исследования здесь могут служить: *опрос субъектов* изучаемых образовательных учреждений по

характеристикам восприятия ими сложившейся социокультурной и образовательной ситуации в регионе; *экспертное мнение* при обработке статистических данных и анализе нормативной документации в региональной системе образования, *социальное проектирование* (методики матрицы идей, вживания в роль, аналогии, синектики, ассоциации, мозгового штурма и т.п.).

При проведении анализа педагогической действительности на различных уровнях социального процесса, следует отдавать себе отчет в том, что роль идей, ценностей и, более широко, мыслительных данных зависит от структуры ситуаций, которые подлежат анализу в ходе проводимого исследования. Некоторые ситуации ставят такие проблемы, которые не разрешимы, если не исходить из определенных идеологических убеждений. Другие ситуации, напротив, могут восприниматься «рационально» или квазирационально. (1,170) Тем самым, идеи, концепции, ценности, верования должны рассматриваться как элементы системы интерпретаций, включающей в себя помимо этого комплекс и других данных (типа изменения в экономической, мезо-культурной ситуации и т.п.).

Обозначенные выше методики изучения микро-, мезо- и макропроцессов в системе общего образования позволяют обобщить, что по своей сущности, используемые подходы и методы могут быть отнесены к инструментарию *качественного исследования*. Теоретико-методологические представления о возможностях качественной методологии обозначены В.В.Семеновой (9,132) и отражены в Таблице 4.

Основными требованиями при проведении качественного исследования являются: открытая, гибкая исследовательская стратегия, описание педагогической действительности в ее многообразии, использование исследователя в качестве «инструмента познания» реальности, концентрация на субъективном видении участниками своей социальной ситуации, ориентация на определенные концепции и подходы, существующие в рамках гуманистической педагогики и социологии, глубинное видение предмета на основе многоаспектного и долговременного изучения его в поле.

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Чем вызвано выделение трех классов социальной сложности изучаемых процессов: макро-, мезо- и микроуровень?

- Приведите примеры взаимосвязи мегатенденций социокультурного развития с явлениями в отечественной системе общего образования.
- В чем проявляются особенности применения «*круга оценки*» в изучении макро-, мезо- и микропроцессов в системе образования?
- Какие основные требования предъявляются к проведению «*качественного исследования*»?

Литература:

1. Будон Р. Место беспорядка: Критика теорий социального изменения. /Пер.с фр. М.М.Кириченко, науч. Ред. М.Ф.Черныш.- М.: Аспект Пресс, 1998.
2. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания. //Педагогика, 1999, № 8.- с. 91-99.
3. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры.- М.: Педагогическое общество России, 2001.
4. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России.- М.: Наука, 1998.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).- Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998.
6. Нечаев В.Я. Социология образования.- М.: МГУ, 1992.
7. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем.- Белгород: Изд-во Белгородского государственного университета, 1999.
8. Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь.- М.: Политиздат, 1988.
9. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию.- М.: Добросвет, 1998.
10. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры /Статья в Университетском Вестнике, Вып. 1.- СПб.: СПбГУПИМ, 2002.- с. 5-14.
11. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов пед. вузов.- М.: Издательский центр «Академия», 1999.
12. Штомпка П. Социология социальных изменений. /Пер. с англ. под ред. В.А.Ядова.- М.: Аспект Пресс, 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПОЛЕ

Основными для данного параграфа понятиями выступают: *«гуманистическая ориентация», «гуманизация», «измерения педагогической системы».*

Изучение складывающейся в отечественном общем образовании ситуации позволяет утверждать, что своеобразная «открытость» современных образовательных учреждений к разнообразным «инновациям» и порожденная ею в последнее десятилетие «волна экспериментальной работы» зачастую не имеет ничего общего с провозглашенной ориентацией на индивидуальное развитие человека, так как с нею связаны такие *негативные явления*, как социальное расслоение учащихся при переходе на дифференцированное обучение, рост психологической усталости и обострение дезадаптивности учащихся при механическом увеличении объема учебного материала и общей нагрузки, возрастание тревожности при конкурсном отборе в учебные заведения и гипертрофированной ориентации на формальные показатели успеваемости, при этом нервозность растет как среди обучаемых, так и среди педагогов, так как существует реальная угроза потерять работу, если по какой-либо причине администрация признает их «неспособными» к инновационной деятельности и т.п.

Эти негативные проявления объясняются не только эффектом агрегирования, который трудно спрогнозировать, но и целым рядом *объективных причин*, среди которых немаловажную роль играет *неопределенность обозначения гуманистических основ* общего образования как социального явления, *мифологизация* отдельных проектов, создание *двойного стандарта* в теории и практике педагогической действительности, *снижение социального статуса* и материального вознаграждения учительства. Обращаясь к первой из перечисленных причин, попытаемся обозначить возможные пути разрешения данной проблемы, и, прежде всего, рассмотрим возможность построения некоего *промежуточного уровня* педагогической теории, позволяющего проектировать, организовывать и предметно анализировать качество и динамику реализации основных ориентиров и идей гуманистической педагогики в отечественной системе общего образования. Ключевыми понятиями данного уровня теоретических построений

становятся «педагогическая система гуманистической ориентации», «гуманизация образования», «критерии гуманизации образования».

Под *гуманистической ориентацией* педагогической системы понимается проявление в жизнедеятельности сообщества определенных показателей и характеристик, свидетельствующих о целевой установке, организационном и практическом соответствии педагогической действительности, осуществляемой этим сообществом, гуманистическим идеям и ориентирам. Компонентами ориентации являются, с одной стороны, осознание концептуальных идей гуманистической педагогики, наличие мотивов для инновационной педагогической деятельности, создание определенной системы отношений и взаимодействия в сообществе, профессиональная компетентность, а с другой стороны – динамика преобразования педагогической системы в целом. Качественная характеристика этих изменений, ведущих к утверждению гуманистической ориентации, определяется через понятие *гуманизация*, отражающее качественную характеристику происходящих в педагогической системе изменений при оценивании достигнутого в сравнении с предшествующими состояниями системы, и поэтому понятие «гуманизация» всегда предполагает некую *относительность*, так как характеризует не столько состояние системы, сколько динамику и качество ее преобразования. По существу, под гуманизацией речь идет о складывании новой культуры педагогической системы, начиная от случайной совокупности ничем не связанных друг с другом педагогов и обучаемых до целостной системы стабильных отношений и взаимодействий, благоприятных для индивидуального развития и со-бытия участников педагогического процесса.

Рассматривая содержание понятия «гуманизация» необходимо сделать небольшое отступление, позволяющее раскрыть существующую на данный момент *неоднозначность*, а порой и декларативность, «замыленность» этого слова как педагогического термина. Упрощенно эта ситуация может быть объяснена «постулатом филолога» о том, что «знание человеком правил грамматики еще не гарантирует его языковой и коммуникативной культуры, правильности речи». Для педагогической действительности этот постулат может послужить ключом для понимания самого факта сосуществования внешнего признания декларируемых идей и ориентиров, и в тоже время повсеместного следования педагогическим нормам, шаблонам и стереотипам, которые

никоим образом не соотносятся, а порой явно противоречат провозглашаемому лозунгам.

Здесь же следует обговорить и допущение о том, что доступность идей гуманистической педагогики не означает простоту и однозначность их практического осуществления в реальной действительности: концепции, принципы, ориентиры требуют *времени жизни педагога* и овладения им соответствующим социальным, профессиональным опытом. С течением времени может оказаться, что кажущаяся ясность и желательность преобразований гуманистической ориентации свелась к чему-то, если не абсолютно противоположному, то не очень-то соответствующему провозглашенным ранее приоритетам. Здесь налицо *отсутствие тождества* между идеальным планом и механизмами освоенной практики. Это положение можно образно представить через утверждение: выучить новомодный термин в педагогике, заменить учебник или перейти с пяти- на десятибалльную систему гораздо проще, чем изменить отношение к ученику, признав его уникальность и ценностно-смысловое равенство. Попробуем рассмотреть некоторые из возможных причин подобного «двойного стандарта» и неоднозначности современной педагогической действительности.

Прежде всего, начнем с того факта, что в традиционной отечественной педагогике *цель априорно задавалась «высшими инстанциями»*, которые вкладывали в ее формулировку далеко не всегда осознаваемый педагогами смысл. Значительная часть современного учительства и сейчас продолжает ориентироваться в своей профессиональной деятельности именно на задаваемую «сверху» цель, выучивая новые термины и положения, не пытаясь уловить смысла и сущности нововведений. Происходит своеобразная идеализация цели как некоего отвлеченного абсолюта, имеющего место быть лишь в спекулятивных построениях и на экзаменах по повышению квалификации. Подобная цель становится объектом манипуляций, в том числе и политических, благодаря своей аморфности и возможности применения любых трактовок. Так, под понятие гуманизации в разной трактовке подпадает и оправдание существующего политического строя (социалистический гуманизм), и обоснование разрушения или отказа от принципов уже имеющейся системы образования (гуманизация как обоснование любого неофициального проекта), и как лозунг-ширма, позволяющий прикрыть отсутствие какой-либо перспективы развития системы, разумного и обоснованного ее

преобразования (гуманизация как самоустранение властных структур от ответственности в ситуации «сами просили – сами и виноваты!»), и как доктрина «уравнивания всего и вся» в сфере образования (гуманизация как неудовлетворенность властных амбиций «большинства», так как практика показывает, что общественность в Российских школах склонна узурпировать власть, заменяя прежнюю диктатуру директора диктатурой коллегиального органа) и т.п.

Для педагогической практики характерно *мифотворчество*, которое предполагает, что лишь определенный подход или технология является единственно верным, «оптимальным», и что массовое его использование принесет России «долгожданный покой и процветание». Механизм фетишизации и мифологизации сколь-нибудь эффективных методик повсеместно «применяется» в «благих целях» и по отношению к проектам гуманистической ориентации, когда их пытаются в приказном порядке «внедрить» и «сделать достоянием» массовой практики. Однако жажда «большого скачка» рано или поздно превращается в имитацию скачка - возникают образцовые ситуации, праздники, клубы, открытые уроки, которые никак или почти никак не связаны с общим положением дел, создавая ложный образ учебного заведения, прежде всего, у самих педагогов. Само это движение превращается в некий неправдоподобный, выдуманный процесс, за внешне эффектной мишурой которого пытаются закомуфлировать истинную суть происходящего в педагогической действительности.

Как отголосок предыдущего этапа жесткого политического контроля за деятельностью образовательных учреждений в России происходит наложение мифотворчества с *директивностью в управлении* системой образования, что приводит к перерастанию общезначимого в канонизированное, к монополизации в педагогической действительности, к возведению отдельных лозунгов в ранг абсолюта. Единообразие невольно оборачивается запретом на инакомыслие: все «другое», не «то же самое», становится антиподом. И значит, подвергается отрицанию. Консервативно-охранительные структуры любого из уровней управления (от министерского до школьного), тяготеющие к распространению и поддержанию «общезначимого», перерождаются в итоге в консервативно-запретительные. (1,61)

Характерной для отечественной системы образования становится и *экзальтация «дарвинизма»*, когда учебные

заведения постоянно находятся в схватке за собственное экономическое выживание. В ситуации, когда постоянно актуален вопрос «быть или не быть», «добрые идеи» гуманизации становятся чем-то из другой жизни, и лишь носят формальный характер некоей глянцевой ширмы для реальной практики или отдушины для фантазий и спекуляций в теоретических умозаключениях.

Следует учитывать и то, что в современной России все еще жива надежда на властные структуры, которые проводят свою политику, прежде всего, исходя из реального бюджета. Остаточный принцип финансирования образования позволяет признать эту надежду абсолютно утопичной. А следовательно, гуманизация как всеобщее движение лишено каких-либо материальных оснований и здравого смысла. Практика показывает, что лишь обращение к сообществу, но не Всероссийскому, абстрактному, а к тому конкретному, которое сосуществует в ближайшем окружении учебного учреждения, позволяет находить совместное решение конкретных задач общего образования. Ведь если в учебном заведении плохая столовая и нет свободного места для отдыха и спортивных занятий, вышли из строя компьютеры и устарело оборудование в мастерских, то нужно отчетливо понимать, что это проблемы, прежде всего, самого сообщества, члены которого будут пассивно «отсиживать» время учебного курса, их жизненный ресурс будет ограничен, а это определит их условия жизни, а значит, и будущие условия жизни самого сообщества.

Размытость и неоднозначность понятий позволяет с легкостью обосновывать «гуманность» самых разных технологий, которые служат лишь утонченными средствами и методиками *манипулирования*, достижения целей педагога-«технолога» через учет индивидуальных особенностей «клиента» без особых «отвлеченностей» на собственные цели обучаемого. Однако, подобный подход позволяет «технологично гуманизировать» и процедуру исполнения смертного приговора, когда любые формальные манипуляции едва ли кто сочтет «признаками гуманистической ориентации» на фоне реальных целей происходящего. Список подобных квази-примеров можно продолжить: с ориентацией на «клиента» входят в доверие с целью «технологично» воспользоваться слабостями человека, чтобы затянуть в секту, выманить материальные ценности, вовлечь в преступную деятельность и тому подобное. Все перечисленное с особой актуальностью ставит проблему *нравственной ответственности* педагога,

стремящегося реализовать гуманистические основы образования в своей профессиональной деятельности.

Другой аспект ответственности педагога раскрывается через, казалось бы, парадоксальную ситуацию. Педагог, «исповедующий» гуманистические ценности, стремящийся их реализовать в работе с обучаемыми, нуждающимися в его профессиональной поддержке, неожиданно для себя и окружающих может оказаться виновником ухудшения социального самочувствия своих подопечных, так как пытается *«принудительно организовать» их счастье*. Активное сострадание, гиперопека, «приручение» приводят к утрате учениками необходимой и возможной самостоятельности, к убеждению в собственной беспомощности даже в ситуациях, раньше самостоятельно разрешаемых, или к сознательной иждивенческой позиции. Уменьшение опеки в такой ситуации так же чревато осложнениями, так как возможна агрессивность воспитанников или, наоборот, их депрессия.

Таким образом, в логике данного исследования понятие «гуманизация» не соотносится с какой-либо социально-политической доктриной, не имеет ничего общего с формальной «реорганизацией» властных структур в системе общего образования, не претендует на существование в виде универсальной технологии, а, прежде всего, является характеристикой, отражающей *качественное содержание происходящих в педагогической системе изменений* при оценивании достигнутого в сравнении с предшествующими состояниями системы *с позиции входящих в нее субъектов*. То есть, гуманизация образования выступает как *изменение качества жизни человека педагогическими средствами* через «снятие» последствий технократизма и перехода к гуманитарной логике мышления и поведения. Этот процесс предполагает переориентацию смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (образовательные стандарты, технологизация обучения, социальная работа как механизм «социальной смазки») на бытийно человеческую сферу, для чего необходимо укоренение в общественном и педагогическом сознании отношения к институту образования как к специально организовываемому, «порождаемому», создаваемому и «обживаемому» пространству, в котором человек получает стимул и предпосылки к развертыванию своей индивидуальной сущности исходя из своих особенностей и предпочтений. (3,141)

Гуманизация, в таком понимании, предстает как *оценочная характеристика* эффективности действующей педагогической системы и динамики ее преобразования, выявляемая на основе отслеживания «критериев гуманизации». Эта характеристика определяется совокупным проявлением проективной, организационной и операциональной деятельности сообщества, его способностью оптимально и без ущерба для окружающих использовать образовательный контекст, активизируя благоприятные факторы и условия и, по возможности, блокируя негативные для системы и ее членов воздействия. *Исходной позицией анализа здесь выступает восприятие изменений педагогической системы ее субъектами.*

Динамика изменений педагогической системы может быть представлена в четырех измерениях: *идеальное* (ориентации, дефиниции, цели, верования, зафиксированные в общественном сознании); *нормативное* (системы правил, норм, ценностей, предписаний в виде социальных инструкций); *интеракционное* (взаимосвязанные сети и иерархии взаимодействия, проявляемые в социальной организации); *возможное* (сеть интересов, жизненные шансы, доступ к ресурсам, связанные с социальной иерархией). (6,30)

Таблица 5. Идеальный план педагогической системы гуманистической ориентации.

система как...	<i>критерии гуманизации</i>	
	компоненты структуры педагогической системы	динамические характеристики
СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ	<ul style="list-style-type: none"> *стабильные внешние связи внутренних элементов системы с институтами социума на принципах партнерства и сотрудничества; *социокультурная значимость субъектов образовательного учреждения и его выпускников; *наличие нормативно-правового обеспечения функционирования системы в демократическом режиме; 	<ul style="list-style-type: none"> *расширение образовательного пространства за счет увеличения субъектов и институтов образования (заинтересованных лиц и организаций из сферы науки, культуры, досуга, бизнеса, производства и т.п.); *совершенствование нормативно-правового регулирования социальной активности образовательного учреждения и жизнедеятельности его субъектов;

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">организованное пространство</p>	<p>*наличие экологичной, безопасной жизненной среды (живая природа как реальное и необходимое условие образовательного пространства, особенности «вторичной природы» (квазиприродной и артеприродной среды); *наличие зон и условий для различных сфер активности для самореализации членов сообщества, а так же для их психического и физического восстановления;</p>	<p>*«обживание» ближайшего пространства исходя из норм природосообразности проводимых преобразований окружающей среды, создание своими руками предметно-эстетической среды; *снятие агрессивности «неродственной среды»; *проявление субъектно-непрагматического отношения к природе; сохранение экологичной, безопасной жизненной среды при проведении образовательной деятельности; *вариативность модификации и компоновки элементов среды;</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">община</p>	<p>*добровольные объединения в сообществе; *соответствие нормам социальной плотности (соблюдение норм пространственной и социальной скученности), предполагающее учет системы (иерархии) взаимоотношений в сообществе, стабильности социальных контактов, динамики статусов и ролей, общего микроклимата в сообществе, поло-возрастных и национальных особенностей общины, структуры, качества и длительности общения; *соблюдение равновесия «приватности – открытости» во взаимодействии членов сообщества;</p>	<p>*опора на ценностно-смысловое равенство в построении совместной жизнедеятельности; *событийная общественная жизнь с естественными радостями и проблемами, которые порождаются самой реальностью и совместно решаются в обстановке сотворчества, сопереживания, доверия и уважения; *организация разновозрастного общения и взаимодействия членов общины; *развитие способностей человека достойно отстаивать свою позицию, решать конфликтные ситуации, осмысливать после конфликта свои поступки и действия; *конструирование радостных событий в совместной жизни, событий ожидаемых, переживаемых, порождающих энергию, «мажор» и перспективу;</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">феномен культуры</p>	<p>*ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого; *материально-предметная среда как фактор, выполняющий определенную знаковую, символическую функцию; предметно-эстетическая, звуко-музыкальная, речевая насыщенность этой среды; ключевые символы и традиции как основа особой культурной и психологической атмосферы («дух сообщества»), соответствующие гуманистическим ориентирам; *многообразие и насыщенность медиаторов;</p>	<p>*актуализация позитивных ценностей, бытующих в социуме; *акцент на культурологический аспект образования; опора на общечеловеческие ценности; *свобода обращения с медиаторами; *диалог различных социокультурных систем через взаимодействие и со-бытие их представителей; компетентное общение с носителями эталонной культуры; *субкультура в сообществе добровольно поддерживается и сохраняется его членами;</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">организационная структура</p>	<p>*избыточные энергетические ресурсы педагогической системы в виде культурных, материальных, научно-педагогических, финансовых и других источников; *эффективные механизмы самоорганизации (формы и способы участия членов сообщества в целеполагании, организации образовательного процесса и контроле его результатов); *вариативность, автономность и самобытность учреждений, проявляемая в праве и способности определять цели и содержание образования, распоряжаться финансами и отбирать педагогические кадры; *добровольность и открытость состава субъектов системы; *многоперспективное планирование, которое предполагает различные альтернативы содержания и организации образовательной деятельности (отказ от педагогической монокультуры); *наличие системы «вращения» педагогов как силами самого образовательного учреждения, так и при помощи заинтересованных сторон;</p>	<p>*адаптация режима и циклов образовательной деятельности с учетом ритмичности психофизиологических и биологических процессов; *партисипативность/соучастие обучаемых, общественности, педагогов в принятии принципиальных решений и в организации жизнедеятельности; *сохранение права человека на неструктурированное извне время, наличие зон неупорядоченности, свободного проявления активности как дополнение к упорядоченности и противовес заорганизованности; *разрешение внутренних конфликтов за счет саморегуляции системы; *исключение любых форм проявления насилия; *контрольная деятельность администрации осуществляется на основе принципа управления успехом (поиск достижений и достоинств, наращивание компетентности и жизненного опыта);</p>

<p>проект</p>	<p>*проект как продукт деятельности самого сообщества; *наличие ведущей нравственной идеи по изменению качества совместной жизнедеятельности как желаемой цели и основного направления образовательного процесса;</p>	<p>*процессуальная ориентация образовательной деятельности; *коллективное (совместное) авторство и осуществление проекта, принятие ответственности за ход образовательного процесса;</p>
<p>учебное заведение</p>	<p>*совокупность целей находится в плоскости человеческих свойств, качеств, черт, отношений; целеполагание исходит из динамики развития человека, его индивидуальности и сферы взаимоотношений; *соответствие педагогического сознания, педагогической культуры и педагогической практики; *многообразие источников информации, их надежность и доступность; *вариативность форм учебной деятельности; опора на интерактивные формы и методы обучения; *насыщенность познавательной и игровой среды, сочетание состязательности, соревнования и сотрудничества; *существование механизмов педагогической поддержки в преодолении возникающих у ученика проблем и трудностей в учебной деятельности; право на ошибку, контроль как способ достижения успеха (оценивается достигнутое); *результативность образовательной деятельности, средства и формы ее контроля определяются с позиций процессуальной ориентации педагогической деятельности;</p>	<p>*витагенное образование, то есть учебный цикл на основе непосредственно переживаемого опыта (восприятие, наблюдение, концептуализация, экспериментирование); *содержание учебного материала адаптируется к реальному жизненному опыту человека и обеспечивает его средствами эффективной интерпретации этого опыта (субъективная интерпретация образовательных текстов по гуманитарным дисциплинам); *педагогическая импровизация как неперенный элемент педагогического процесса; *содействие осознанному, критическому отношению человека к ходу и характеру учебного процесса и к собственным успехам; опора на взаимо- и самоконтроль; придание контролю обучающего характера; *изменение критериев и способов оценки успешности учебной деятельности в сторону целостного и индивидуального отслеживания особенностей развития; основной вопрос: «кто я такой?», «кем я становлюсь?», то есть необходимость в постоянной рефлексии, отслеживании собственных познавательных действий, желаний, отношений и т.д.;</p>

Исследование педагогической системы гуманистической ориентации в плоскости *«идеального измерения»* можно построить на основе анализа имеющейся литературы по проблеме диагностики изменений в сфере образования, в которой обозначены основные критерии и показатели развития подобной педагогической системы. Под *критерием* здесь понимается признак, на основании которого возможно выделить наиболее существенные аспекты педагогической действительности и дать им оценку. Эти показатели раскрывают не только внешнюю сторону учебно-воспитательного процесса (действия педагогов и учащихся, их поведение и реакции), но и внутренние его особенности (мотивы, ожидания, позиции, эмоциональные предпочтения и т.п.). В обобщенном виде эти критерии отражены в Таблице 5.

Попытаемся обозначить наиболее существенные объекты изучения по каждому из выделенных выше уровней анализа педагогической системы.

Исследование педагогической системы в плоскости *«организованного пространства»* предполагает, с одной стороны, выявление таких характеристик как наличие экологичной, безопасной жизненной среды (степень и характер соотношения живой природы с проявлениями «вторичной природы», то есть квазиприродной и артеприродной среды); архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкции помещений, их размер, дизайн и пространственная структура, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в здании и другой используемой территории, соотношение рабочих зон (аудитории, кабинеты, демонстрационные залы, студии, лаборатории, мастерские, тренажерные помещения и т.п.) и рекреационных зон (для психического и физического восстановления); помещения для самостоятельной работы и консультирования; информационные хранилища (библиотеки, видео- и фонотеки, электронные банки данных); технические средства, позволяющие оперативно готовить образовательные тексты и задания; наличие «личной территории» педагогов и обучаемых, складские помещения, санитарно-гигиенические помещения, а с другой стороны, - выявление таких динамических характеристик, как биологические и технологические ритмы, определяющие логику образовательного процесса; анализ динамики природных и артеприродных факторов.

Выявление особенностей педагогической системы как «*феномена культуры*» предполагает оценку следующих характеристик: стереотипы, социальные нормы и культурные традиции; субкультура в сообществе (определенные ключевые символы и традиции как основа особой культурной и психологической атмосферы); предметно-эстетическая, звуко-музыкальная, речевая насыщенность материально-предметной среды; многообразие источников информации, их достаточность, надежность и доступность; ценностно-смысловые и ролевые отношения педагога и ученика; взаимоотношения различных социокультурных систем через их представителей; динамическими характеристиками здесь выступают циклы, факторы и логика смены социокультурных приоритетов; возрастные особенности культурных предпочтений; логика соотношения культурных традиций и новаций. Описание образовательной ситуации на данном уровне позволяет обозначить специфику аксиологических императивов образования, выявить логику и обоснование структуры и содержания образовательного процесса на различных возрастных этапах.

Анализ педагогической системы в терминах «*социального института*» предполагает выявление следующих характеристик: политико-правовая система государства; нормативно-правовое обеспечение функционирования педагогической системы в рамках окружающей социальной среды; характер и содержание взаимодействия образовательного учреждения с социальными субъектами среды (институты управления, массовой культуры, СМИ, издательства, религиозные и общественные объединения, родительская общественность и т.п.); общественное мнение и ментальность (ожидания, ценностные ориентации и социальные установки заинтересованных социальных субъектов); наличие «свободных зон» для участия заинтересованных сторон (лиц и организаций из сферы науки, культуры, досуга, бизнеса, производства и т.п.) в конструировании образовательной деятельности; региональная интеграция в образовательном пространстве; социальная значимость выпускников. Динамическими характеристиками здесь выступают этапы и логика взаимоотношения образовательного учреждения с институтами социума, преемственность во взаимодействии с другими образовательными учреждениями.

Объектом изучения педагогической системы как «*организационной структуры*» (рабочее пространство, рабочая

группа, рабочее время, рабочий материал) выступают: права и возможности субъектов системы определять цели и содержание образования, распоряжаться финансами и отбирать педагогические кадры; управляемая и управляющая подструктуры системы и обратная связь между ними; гибкость системы управления (сегментная организация, линейная организация, коллегиальная организация, модульная организация); вариативность форм учебной деятельности (групповые и индивидуальные, кооперативные и конкурентные, и т.д.); наличие «зон неорганизованной хаотической деятельности» как условие поддержания источников нового; возможности финансового стимулирования педагогов-экспериментаторов; «энергетические ресурсы» педагогической системы (в виде культурных, материальных, научно-педагогических, финансовых и других источников); роль педагогов, обучаемых, заинтересованных сторон, общественности в принятии принципиальных решений в организации жизнедеятельности образовательного учреждения; роль механизмов самоуправления и самоорганизации (наличие форм и способов участия членов сообщества в целеполагании, организации и контроле результатов образования как процесса); учебная нагрузка; уровень требований в сообществе; цели и механизмы административного контроля; механизмы отбора учащихся и преподавателей для образовательной деятельности; степень доступности образования; наличие зон неупорядоченности, неструктурированного извне свободного проявления активности; механизмы разрешения внутренних для системы конфликтов; механизмы самоорганизации в случаях противодействия влиянию внешней социальной среды. Динамическими характеристиками здесь выступают: учет ритмичности психобиологических процессов в создании и поддержании режима образовательного учреждения (ритмы высокой частоты с периодом не более получасового интервала (дыхание, сокращение сердечной мышцы, электрические проявления ЦНС и т.п.), среднечастотные ритмы от получасового до семисуточного периода (смена сна и бодрствования, активности и покоя, суточные изменения в обмене веществ, температуры тела, артериального давления и т.п.), низкочастотные ритмы с периодом от недели до года (недельные, лунные, сезонные ритмы и т.п.); «устойчивость образовательной среды» (стабильность состава администрации и педагогического персонала, время существования образовательного учреждения в определенном качестве,

стабильность контингента учащихся); способность адаптироваться к изменяющимся условиям и усваивать новые компоненты, позволяющие совершенствовать педагогическую систему, степень прогнозируемости функционирования педагогической системы. Тем самым, данный уровень анализа образовательной ситуации позволяет обозначить специфику нормативной регуляции педагогического процесса, формы и механизмы управления этим процессом, соотношение и ритмы структурированного и свободного времени и т.п.

Характеристиками педагогической системы в плоскости «*учебное заведение*» выступают, с одной стороны, совокупность целей и задач учебного процесса; образовательный стандарт; учебные дисциплины и программы; роль собственного опыта в учебном процессе; насыщенность познавательной и игровой среды; существование механизмов педагогической поддержки обучаемого; содержание, средства и формы учебного процесса; диагностируемость результатов педагогической деятельности; степень индивидуализации учебного процесса и показателей эффективности образования; цели, механизмы, критерии и содержание контроля; оценочная система (баллы, знаки, отметки, парциальные оценки в виде оценочных суждений взрослого, его обращений и воздействий на ребенка и т.п.); эффективность учебного процесса; а с другой стороны, такие динамические характеристики, как учебный цикл и режим; этапы учебного процесса; «мобильность образовательной среды» (гибкость целей и содержания образования, мобильность методов обучения, мобильность в кадровом обеспечении педагогического процесса, мобильность средств образования).

Анализ педагогической системы на уровне «*общины*» предполагает выявление следующих характеристик: степень скученности (краудинг) сообщества; распределение статусов и ролей в сообществе и их динамика; возрастное структурирование объединений в сообществе; характер общественной жизни, проявляемый в добровольных союзах, организациях, объединениях; половозрастные и национальные особенностей сообщества; структура, формы и длительность общения; характеристика персонального и межличностного пространства в образовательном учреждении.

Предпринятое сопоставление структуры педагогической системы, её характеристик и критериев проявления её гуманистической ориентации позволяет наглядно представить тот факт, что гуманизация образования является *многоплановым* явлением, которое предполагает изменения

одновременно на нескольких уровнях: в рамках общественной системы воспитания и обучения, в сфере управления учебным учреждением, во взаимоотношениях в сообществе, в практической деятельности педагогов и заинтересованных людей, в изменении статуса обучаемого в его образовательной деятельности.

«*Нормативное измерение*» анализа педагогической системы гуманистической ориентации в той или иной мере отражено в *принципиальных идеях* (идея уникальности, незаменимости и непредопределенности каждого отдельного человека; идея диалогичности природы человека; идея самоценности каждого периода человеческой жизни; идея естественного права человека на собственное «пространство жизни», на личную тайну и на признание и защиту своих прав, идея индивидуального развития; идея целостности, непрерывности и цикличности процесса развития; идея признания времени жизни человека в качестве его личной собственности; идея субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания; идея культурной обусловленности образования, идея обжитого пространства индивидуального бытия, идея дополнительности и открытости процесса развития, идея о постоянной динамике концептуальных идей) и *ориентирах* современной гуманистической педагогики (жизненный ресурс, биологический, социальный и психологический иммунитет, рефлексивность, смыслотворчество, критическое мышление, эстетическая отзывчивость, эмоциональная отзывчивость, личностное участие, отношение заботы и доверия, позитивная самореализация), которые подробно были рассмотрены в первой части этой книги.

«*Интеракционное измерение*» предполагает изучение сети, иерархии и динамики взаимовлияния не только элементов самой педагогической системы, но и учета того, что спецификой этой системы является *открытость* взаимодействию с социокультурной средой. Динамику этих связей необходимо учитывать в свете того, что сами функции педагогической системы, в самом общем виде, задаются потребностями общества, его экономическим состоянием, уровнем культурного развития и ментальностью. Наиболее существенными агентами внешнего воздействия здесь выступают:

- *семья обучаемого* (со сложившейся в ней совокупностью взаимоотношений, с ее укладом жизни и устоявшимися традициями половозрастного взаимодействия, с ее

социальным статусом и духовным миром; формами взаимодействия и партнерства здесь могут выступать Совет учебного заведения, попечительский совет, общее собрание, досуговые мероприятия, тематические и итоговые конференции и т.п.);

- органы или лица, являющиеся *учредителями* образовательного института (государственный или общественный орган, инициативная группа или частное лицо, влияние которых не ограничено только созданием заведения, но и связано с возможностью кардинально или частично определять динамику его развития, влияя на цели, содержание, условия образовательного процесса);

- органы или лица, выступающие в роли *проектировщиков* деятельности, осуществляемой в образовательных заведениях (орган принятия решения, чьи функции связаны с обеспечением разработки программ, проектов, их утверждением, контролем над их реализацией в лице Министерства образования, научного или экспертного совета, регионального отдела образования, специалистов-участников разработки проекта, инициативной группы, отдельного человека, взявших на себя ответственность за обоснование и разработку концепции образовательного процесса и определение условий ее реализации; следует отметить, что в условиях создания альтернативных проектов этот агент зачастую является внутренним компонентом педагогической системы, так как педагогическая альтернатива предполагает опору на личностную включенность учителя в педагогическое проектирование);

- *институт управления*, объединяющий тех, кто координирует и поддерживает образовательный процесс, его технологии и инфраструктуру;

- органы, являющиеся *потенциальными потребителями* выпускников образовательных учреждений (сообщество, учебные заведения очередной (более высокой) ступени, органы государственного и местного управления, производственные и сельскохозяйственные предприятия, структуры сферы обслуживания и т.п.);

- другие *образовательные институты* сообщества, которые взаимодействуют с данным учреждением (субъекты формальной, неформальной и информальной подструктур образовательного пространства); особая роль здесь принадлежит «институтам социальной памяти»: собственно учебным заведениям и службам информационного обслуживания (библиотеки, архивы, музеи, книжные

магазины, издательства, телеграфные агентства, статистические службы, рекламные и информационные фирмы, компании теле- и радиовещания, центры интернет и т.п.); можно говорить о пяти возможных подходах к взаимодействию различных институтов в образовательном пространстве: *неформальные отношения*, когда сами системы учреждений не претерпевают никаких изменений в ходе взаимодействия; *координация действий*; *партнерство*, то есть совместная добровольно распределенная деятельность различных учреждений, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками взаимодействия эффектам; *сотрудничество* или совместная работа по единым программам и проектам; *интеграция*, когда едиными становятся цели и принципы организации и содержания образовательного процесса;

- *ближайшее социальное окружение* (в общем виде сводимое к активности сообщества (ментальность и общественное сознание социума; субкультура; национальные, этнические, культурные установки и ориентиры; информационные, культурные и духовные ресурсы сообщества, средства массовой информации); влиянию общественных, политических и религиозных организаций; функционированию учреждений культуры, спорта, досуга; наличию характерных условий жизни сообщества (тип поселения, экономические и природно-климатические условия региона и т.п.).

«Возможное измерение» предполагает акцент на изучение восприятия и оценки субъектом педагогической системы уровня ее сформированности, эффективности и перспектив ее развития, а так же оценки ее соответствия интересам, потребностям и целям самого субъекта и восприятия собственного положения в этой системе. Подобный анализ предполагает выявление специфики образовательного учреждения:

- как *места жизнедеятельности обучаемого* (то есть, как реальный феномен, выступающий в качестве одного из аспектов «пространства жизни»; как существование персонифицированного образа учреждения и образовательной среды, индивидуального для каждого ученика и раскрываемого через характеристики и отношения типа «защищенность и безопасность», «тревожность» и «агрессия», «стремление к принадлежности» или «протест и отторжение»; это и образ заведения как чего-то объективно своего, предполагающий существование некоего собственного

«обжитого уголка» или же обезличенность и отторжение всего, что с ним связано и т.д.),

- как *места жизнедеятельности педагога* (это может проявляться в существовании определенной атмосферы защищенности и со-бытия, в самоидентификации учителя с процессом и результатами своей активности в учреждении, в осмыслении своей профессиональной деятельности через «возврат к себе» на основе приобретаемого педагогического опыта, в самооценке и перспективах личностного и профессионального роста, в степени вовлеченности в процессы, происходящие в учебном заведении, в потребности и способности проектировать и конструировать образовательное пространство и т.п.).

Предлагаемый подход позволяет обозначить еще одно основание для анализа и интерпретации состояния и динамики развития педагогической системы – субъективное восприятие системы её субъектами - и определить систему критериев для анализа в дополнение к тем критериям и показателям динамики педагогической системы гуманистической ориентации, отраженным в Таблице 5 (см. стр. 126). Логика изучения педагогической системы с использованием «гуманитарной», «качественной» методики, предполагающей отражение личной оценки её субъектов, позволяет описывать состояние педагогической системы как место жизнедеятельности человека через призму содержательного времени его жизни, конструировать зону его ближайшего развития и на этой основе создавать в образовательном процессе оптимальные условия его актуального развития.

Фокусом для анализа в таком случае выступают восприятие и оценка субъектом педагогической системы (педагогом и обучаемым) специфики образовательного контекста, логики и динамики его изменения, уровня сформированности, эффективности и перспектив педагогического процесса, а также оценки его соответствия интересам, потребностям, целям самого субъекта и собственного положения в этом процессе. Наиболее существенными для исследователя аспектами содержательного времени могут выступать следующие динамические характеристики жизнедеятельности человека:

- опора на ритмичность биологических процессов в окружающей среде (биологическое время);

- опора на внутренние для организма ритмы и циклы (биогенное время);

- учет временной ограниченности функционирования артефактов, существующих в образовательном пространстве, и осознание необходимости их периодического восстановления или замены самим человеком (техногенное время);

- формирование подготовительных изменений для предполагаемых будущих событий; создание и владение способами, средствами и технологиями преобразования окружающего мира; изменение собственных характеристик за счет искусственно создаваемых средств для существования в меняющемся мире; накопление и сохранение имеющихся результатов жизненной активности в виде индивидуального опыта (технологическое время);

- опора на сохранение, усложнение и передачу культурной информации, ее многообразие и свободный обмен; сохранение связи поколений через осмысление отношений к ушедшим из жизни близким людям (символическое время);

- накопление, усложнение и передача индивидуального и группового опыта социальной активности, что позволяет отслеживать определенные циклы и этапы социального развития; периодическое качественное изменение социального окружения, связанное с возрастными, функциональными, личностными новообразованиями человека (социогенное время);

- регламентация жизнедеятельности в сфере образования; предвосхищение процессов и результатов своей жизненной активности; коррекция собственной деятельности («творческая гибкость»); органическое единство динамики осознанного и бессознательного; опора на взаимозависимость и взаимопереход различных форм психологической активности (преобразующая деятельность, общение, созерцание, релаксация и т.п.) (технологическое и психологическое время);

- осмысление жизни как постоянная обратная связь между поступками и самоконтролем; целеполагание как проявление свободы; проектирование собственного жизненного пути, предполагающее выделение определенных его этапов и основных событий (потенциальное время).

Выделяемые критерии, предлагаемые для научного анализа на уровне субъектов педагогической системы, попытаемся объединить по трем основаниям:

- *эмоциональный уровень*: степень сопричастности и переживания как за собственные действия, так и за происходящее в образовательной среде;

- *мотивационный уровень*: стремление к поддержанию или изменению взаимоотношений, которое раскрывается в оценке как собственных поступков, так и качества совместной деятельности;

- *поведенческий*: способы и результаты самореализации в образовательной сфере.

Предлагаемые положения обобщенно отражены в Таблице 6. При этом критерии, отражающие логику индивидуализации и интеграции как динамических характеристик индивидуальности и субъектности человека в образовательной среде, выделены курсивом в отличие от критериев, характеризующих прежде всего процессы социализации и инкультурации.

Таблица 6. Идеальный план педагогической системы гуманистической ориентации с позиции ее субъектов.

а) Учебное заведение как место жизнедеятельности обучаемого.

<i>критерии гуманизации</i>	
компоненты структуры	динамические характеристики

эмоциональный уровень

<p>*характеристиками образовательной среды являются: безопасность, эффективность, открытость и доступность;</p> <p>*атмосфера заботы и доверия в сообществе;</p> <p>*наличие некого «другого», с кем позитивно ассоциируется образовательная деятельность;</p> <p>*позитивное восприятие образовательной деятельности через систему основных событий, дел сообщества, норм поведения, поступков других людей;</p> <p>*идентификация себя с процессом и результатами образовательной деятельности;</p>	<p><i>*развитие и проявление спонтанного восприятия целостности окружающего мира и восприимчивости к его красоте;</i></p> <p>*восприятие и отношение к содержанию образовательного процесса как к собственной деятельности;</p> <p>*ценностно-смысловое равенство с другими членами сообщества, эмоциональная отзывчивость как неперенное качество взаимоотношений;</p>
---	---

МОТИВАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ

<p>*соответствие выдвигаемых личных целей тем задачам, которые решаются в образовательной деятельности; личная значимость происходящего в образовательном учреждении;</p> <p>*способы и формы самоконтроля и самооценки собственной деятельности и ее результатов;</p> <p>*возможность выбора различных образовательных учреждений и их совмещения в образовательной деятельности;</p>	<p>*критичность как индивидуально-личностное отношение к содержанию и логике образовательного процесса;</p> <p><i>*позитивная рефлексия собственного образа «я»;</i></p> <p><i>*образовательная деятельность как средство обретения смысла жизни, как способ совершенствования механизмов смыслотворчества;</i></p> <p><i>*осознание высокой результативности и эффективности образовательной деятельности как проявление способностей саморегуляции и самосознания;</i></p> <p>*активизация самоконтроля и самооценки собственных успехов путем изменения методов и источника контроля в сторону передачи ряда контролирующих операций самому обучаемому;</p>
--	--

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

<p>*наличие собственного «обжитого места» в общем пространстве образовательной среды;</p> <p>*вариативные формы и сферы проявления собственной творческой активности; синтетический характер деятельности (общение, игра, познание, труд, спорт);</p> <p>*наличие системы определенных норм взаимодействия в сообществе, понимаемых и принимаемых обучаемым;</p> <p>*степень учета жизненного опыта (мыслей, чувств, образов поступков, пережитых человеком и имеющих для него субъективную ценность) и опыта жизни (витагенная информация о ситуациях, не прожитых обучаемым, полученная благодаря его осведомленности о тех или иных сторонах действительности);</p>	<p><i>*опора на непосредственный жизненный опыт как необходимое и благоприятное условие образовательной деятельности;</i></p> <p>*опора на художественно-творческое проявление активности;</p> <p><i>*позитивная самореализация;</i></p> <p><i>*проявление активности через поступки, предполагающие принятие на себя ответственности за происходящее;</i></p> <p>*опора на внутренние для организма ритмы и циклы;</p> <p>*поддержание и увеличение жизненного ресурса;</p>
--	--

**б) Учебное заведение как место
жизнедеятельности педагога.**

<i>критерии гуманизации</i>	
компоненты структуры	динамические характеристики

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ уровень

<p>*положительный образ учебного заведения и идентификация себя с ним; *позитивная идентификация образовательного процесса с неким «Другим», будь то коллега или воспитанник; *характеристиками образовательной среды являются: безопасность, личная и профессиональная востребованность, открытость и доступность; *атмосфера заботы и доверия со стороны администрации, коллег, учащихся и заинтересованных сторон; *наличие средств и механизмов профессиональной поддержки и помощи педагогу в трудных жизненных ситуациях;</p>	<p><i>*проявление спонтанного восприятия и восприимчивости к красоте окружающего мира; *восприятие содержания педагогического процесса как собственной деятельности; *ценностно-смысловое равенство с другими членами сообщества, эмоциональная отзывчивость как неперемное качество взаимоотношений;</i></p>
---	---

МОТИВАЦИОННЫЙ уровень

<p>*соответствие выдвигаемых личных целей тем задачам, которые решаются в образовательной деятельности; личная значимость происходящего в сообществе; *способы, формы и сфера участия в конструировании совместной жизнедеятельности; *способы и формы самоконтроля и самооценки собственной деятельности и ее результатов; *возможность выбора места, условий, форм и содержания профессиональной работы;</p>	<p><i>*позитивная рефлексия собственного образа «я» и личная значимость происходящего в сообществе; *педагогическая деятельность как средство проявления осмысленности жизни, как способ совершенствования механизмов смыслотворчества;</i></p>
---	--

поведенческий уровень

<p>*вариативные формы и сферы проявления творческой активности;</p> <p>*наличие собственного стиля и системы педагогической работы;</p> <p>*благоприятные условия для реализации своих педагогических взглядов;</p> <p>*проявление субъектности педагога через осмысление и трактовку собственной педагогической деятельности, целенаправленность и оригинальность действий в различных ситуациях;</p> <p>*возможности и потребность в сотрудничестве с другими педагогами в ходе конструирования педагогической действительности;</p>	<p><i>*проявление активности через поступки, предполагающие принятие на себя ответственности за происходящее;</i></p> <p><i>*движение от «рецептурной модели» профессионального поведения к концептуальной модели как возможности самореализации педагога;</i></p> <p><i>*авторизация педагогической деятельности как возможность свободно отстаивать и проводить в жизнь свои педагогические взгляды;</i></p> <p><i>*содействие проявлению у воспитанников качеств и способностей, обозначаемых в качестве основных ориентиров общего образования и индивидуального развития человека;</i></p> <p><i>*опора на внутренние для организма ритмы и циклы;</i></p> <p><i>*поддержание и увеличение жизненного ресурса;</i></p>
--	---

Совокупность обозначенных выше динамических характеристик и компонентов восприятия человеком времени своей жизни позволяет предположить, что одним из исходных положений существования педагогической системы гуманистической ориентации выступает максима о создании такого качества образовательного пространства, в котором оптимальным способом учитываются принципиальные характеристики содержательного времени жизни взаимодействующих субъектов педагогического процесса и соотносятся основные этапы и циклы каждого из воспринимаемых ими аспектов бытия.

«Возможное измерение», четвертое по счету, позволяет изучить и объяснить тот факт, что эффективность и продуктивность педагогической системы и происходящих в ней изменений не может быть полностью задана произвольно путем изменения структуры этой системы или неких условий ее функционирования, а всегда находится в естественной зависимости от субъективных и индивидуальных характеристик входящих в нее людей. Обозначая данный уровень анализа педагогической системы,

попытаемся соотнести имеющиеся теоретические положения и выявить возможные способы познания актуальности каждого из основных компонентов педагогической системы (цели образования, содержание образования, формы и средства педагогического процесса, жизненное пространство, результат) для людей, являющихся ее членами. Для этого воспользуемся методом моделирования восприятия педагогической системы ее субъектом через совокупность оцениваемых им различных аспектов содержательного времени жизни (подробнее смотрите первую книгу из данной серии).

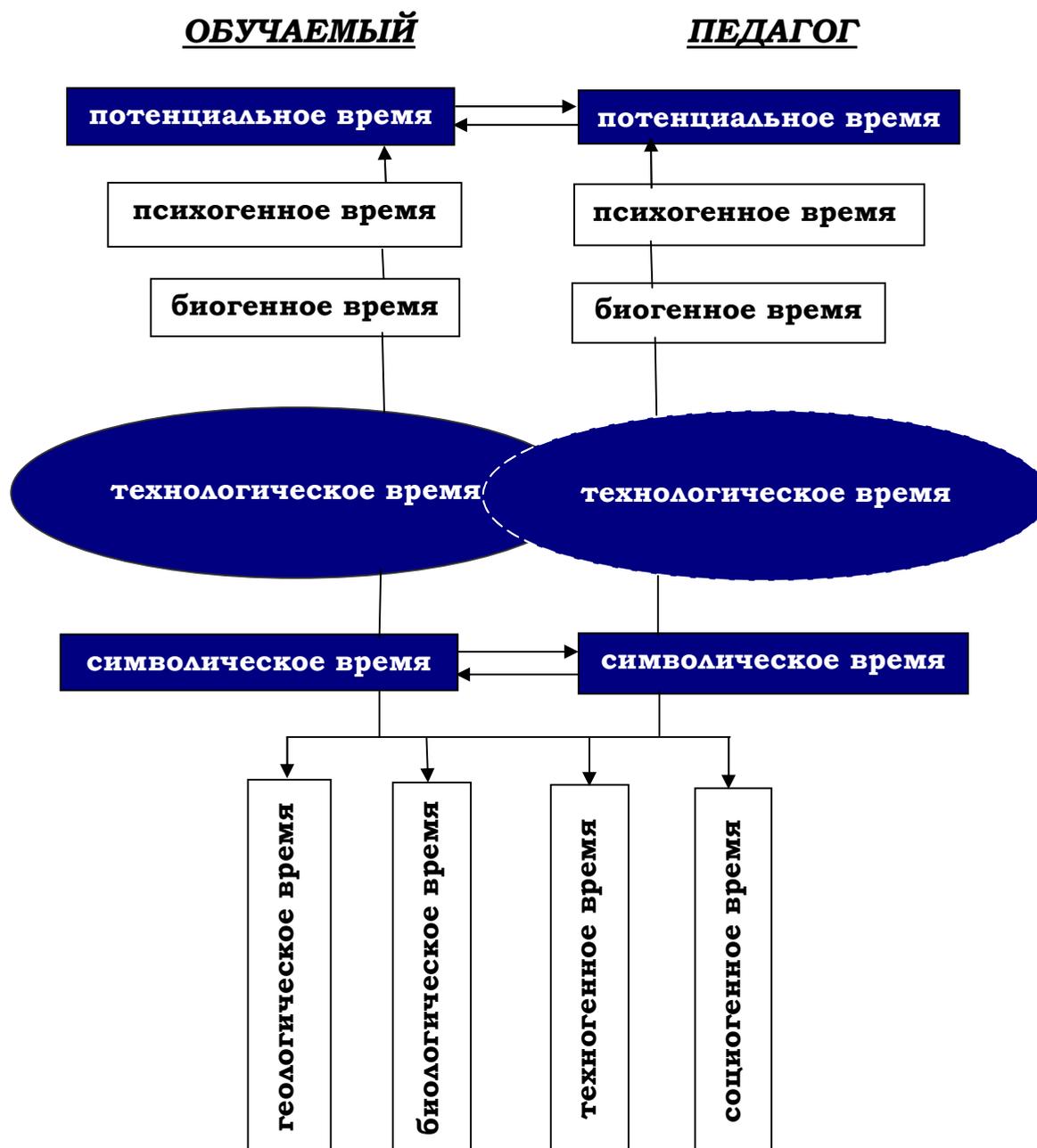
Таблица 7. Компоненты педагогической системы в логике восприятия их субъектом системы.

<i>аспекты содержательного времени жизни</i>	<i>компоненты педагогической системы</i>
геологическое, техногенное, биологическое и биогенное время	*организованное пространство; *учебное заведение; *феномен культуры;
технологическое время	*реализуемый проект; *организационная структура; *учебное заведение; *феномен культуры; *организованное пространство;
символическое время	*феномен культуры; *реализуемый проект;
социогенное время	*община; *организационная структура; *социальный институт;
психогенное и потенциальное время	*реализуемый проект; *учебное заведение; *место жизнедеятельности человека;

Соотношение субъективного восприятия педагогического процесса различными его субъектами в той или иной степени может быть представлено через со-бытие в едином

образовательном поле педагога и обучаемого с их индивидуальными характеристиками содержательного времени жизни:

Рис. 3. Восприятие педагогом и обучаемым своего взаимодействия в педагогическом процессе.



Реальную сложность структуры и процессов, происходящих в педагогической системе как социальном феномене, можно понять, если уяснить следующие два момента: во-первых, на всех обозначенных выше четырех уровнях процессы идут не независимо друг от друга, а наоборот, находясь в многочисленных и многомерных

взаимосвязях; во-вторых, проявления социокультурного поля имеют различную степень сложности (макро-, мезо-, микро-), когда тенденции и отклонения социокультурного развития, встроенные в социальные события глобального, регионального, локального и даже личностного характера, в значительной степени *взаимоопределяют* друг друга.

Важный критерий, по которому различаются типы этих процессов, связан с причинными факторами движущих сил изменений системы. Вопрос заключается в том, находятся они внутри самого процесса или действуют извне. В первом случае речь идет об «эндогенном» процессе (с имманентной, то есть внутренней причиной), во втором – об «экзогенном» (с внешней причиной). Эндогенные процессы раскрывают потенциальные возможности, свойства и тенденции, заключенные внутри изменяющейся реальности; экзогенные – реактивны и адаптивны и являются ответом на вызов (давление, стимул) извне.

В данной работе правомерно обращение к положениям теории имманентного социокультурного изменения, исходя из которой педагогическая система:

- изменяется в силу своих собственных ресурсов и свойств;
- изменяется потому, что она функционирует и содержит в себе причину своего изменения;
- не может не изменяться, даже если все внешние условия ее существования неизменны. (4,734)

В качестве импликации данной теории выступают следующие принципы:

- *принцип имманентного порождения последствий*: любая педагогическая система, пока она существует и функционирует, непрерывно порождает последствия, которые являются результатом не внешних факторов, а существования и жизнедеятельности самой системы.

- *принцип имманентного самоопределения системой своей собственной судьбы*, где самоопределение выступает как синтез детерминизма и индетерминизма, заданности и свободы. Совокупность внешних обстоятельств играет, разумеется свою роль в изменении системы, но в основном – в качестве замедляющего или ускоряющего фактора реализации предназначенной ей судьбы. Внешние (экзогенные) условия не могут заставить педагогическую систему проявить то, что в ней потенциально не заложено, сделаться такой, какой она, в силу присущих ей особенностей, стать не может. Внешние условия не в силах в корне изменить характер и качество

каждой стадии развития, как не могут они переставить или основательно изменить последовательность стадий в судьбе системе (за исключением, пожалуй, разрушения и уничтожения самой системы).

- *принцип ограничения*: во-первых, существуют пределы направленности социокультурного изменения (социокультурные процессы претерпевают повороты, перерывы, ритмы, перерождения), во-вторых, возможности изменения ограничены (пока система живет, она имеет ограничения в своих изменениях, переступив эти пределы педагогическая система исчезает как таковая). (4,741)

При этом важно понимать, что деление на эндо- и экзогенные процессы по отношению к педагогической как и любой социальной системе несколько условно: если проследивать динамику развития системы на более продолжительном отрезке времени, то большинство из процессов можно назвать «экзогенно-эндогенными», так как развиваясь, они приводят к результатам, которые влияют не только на правила функционирования системы, но и на ее окружение, что также вызывает соответствующую реакцию.

Основные трудности, с которыми приходится сталкиваться исследователю при анализе подобных «многовекторных» процессов, в зарубежной педагогике принято называть «hidden curriculum», то есть «*скрытое (тайное) содержание учебного процесса*», под которым подразумевают те аспекты образовательного контекста, которые имеют неожиданные, не учитываемые или не замечаемые, не выявляемые последствия для субъектов педагогического процесса, и которые, не будучи явно обозначены в учебных программах и правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта. (5,27) К скрытому содержанию чаще всего относят политическую ангажированность образования, символы и ритуалы образовательной среды, пространственное размещение в учебном помещении, структуру реальной власти в образовательном учреждении, дифференциацию по способностям, язык микрогруппы (класса), экономное использование времени, соотношение реального времени со свободным и структурированным педагогами временем, требование отвечать педагогу лишь то, что он хочет услышать, умения писать тесты, сдавать экзамены и зачеты и т.п. Этот список может быть расширен, и прежде всего, за счет тех характеристик и условий, которые определяют структуру педагогической системы образовательного учреждения как

организованного пространства, феномена культуры, общины и организационной структуры.

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Чем объясняется неоднозначность в трактовке педагогического понятия «гуманизация»?
- Что понимают под *критерием* при изучении педагогической действительности? Приведите примеры критериев гуманизации общего образования.
- Какие трудности для исследователей педагогической действительности связаны с так называемым «*скрытым содержанием учебного процесса*»?
- Приведите примеры или обоснуйте значение «*принципа имманентного самоопределения собственной судьбы*» для педагогической системы гуманистической ориентации.

Литература:

1. Абрамова Н.Т. Ценности образования, новые технологии и неявные формы знания. //Вопросы философии, 1998, № 6.- с. 58-65.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования.- М.: Смысл, 1999.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики.- СПб.: «Детство-Пресс», 2001.
4. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. /Пер. с англ., комментарии и статья В.В.Сапова.- СПб.: РХГИ, 2000.
5. Фрумин И.Д. Тайна школы: заметки о контекстах.- Красноярск: КГУ, 1999.
6. Штомпка П. Социология социальных изменений. /Пер. с англ. под ред. В.А.Ядова.- М.: Аспект Пресс, 1996.

ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Основные понятия, рассматриваемые в параграфе: «педагогическое проектирование», «анализ образовательной проектной ситуации», «прогнозирование», «конструирование».

Обозначенные в предыдущем параграфе сущность и логика изучения изменений педагогической системы гуманистической ориентации (идеальное, нормативное, интеракционное и возможной измерения) позволяет предметно и более подробно приступить к описанию особенностей педагогического проектирования как специфического вида деятельности, позволяющего реализовать педагогу свой индивидуальный опыт в профессиональной сфере, и выступающего принципиальным компонентом создания и существования педагогической альтернативы.

Выявление логики изменения педагогической системы через динамику типичных условий и обстоятельств, в которых действуют субъекты педагогической системы, и которые определяют содержание и формы их жизнедеятельности, спектр их ориентаций, характер окружения, специфику взаимоотношений и т.п., может выступать в более широком социально-педагогическом контексте как выявление особенностей образовательной проектной ситуации. Отправной точкой в понимании сущности образовательной проектной ситуации может служить «теория возможностей» Дж.Гибсона, обосновывающая активное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность – это мостик между субъектом и средой, она определяется как свойствами среды, так и свойствами самого человека. (6,10) Данный подход позволяет утверждать, что образовательная ситуация не есть нечто объективно созданное заранее, однозначное и наперед заданное; эта ситуация начинается там, где «происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают конструировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения». (6,16)

Выявление проектной ситуации позволяет оценить динамическую целостность исследуемой образовательной среды через определение ее устойчивых структурных единиц,

«оформляющих» совместную жизнедеятельность ее субъектов, которые являются существенными детерминантами образа жизни в масштабе всей анализируемой системы, и которые могут и должны быть изменены или усовершенствованы.

Изучение всех обозначенных в работе уровней анализа педагогической системы (её *структурные единицы, взаимодействие с агентами социума, субъективное восприятие системы как места жизнедеятельности её субъектов*) позволяет с определенной уверенностью определять качественное состояние и перспективы развития исследуемой системы в терминах образовательной проектной ситуации. Обобщенно полученные результаты можно свести к следующим оппозициям: проектные ситуации бывают *перспективные* (открывающие новые возможности развития) или *деструктивные* (блокирующие развитие системы и ее субъектов, ведущие к возникновению рисков), *управляемые* или *неуправляемые*.

В логике создания и существования альтернативной педагогической действительности *этап выявления особенностей образовательной проектной ситуации* выступает технологической основой и первым этапом разработки педагогических проектов, за анализом проектной ситуации следуют *этап прогнозирования* и *этап конструирования*.

Прогнозирование в широком смысле – предвидение, получение любой информации о будущем. В узком смысле – специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явлений. В основе прогнозирования лежат следующие взаимодополняющие источники информации о будущем: а) *экстраполяция в будущее* тенденций, закономерностей развития, которые хорошо известны в прошлом и настоящем; б) *сценарии будущего*, строящиеся на принципах альтернативности и контурности и основанные на художественном вымысле и импровизации; в) *моделирование* объектов исследования, представление их в упрощенной форме, схематическом виде, удобном для получения выводов прогнозного характера; г) *прогнозная оценка эксперта*.

Необходимо оговориться, что прогнозирование образовательного процесса с необходимостью соотносится с системой социальных ценностей, приоритетов, их динамикой и взаимодействием, когда возникает необходимость определения *паритетов* (равенства, одинакового положения теорий, направлений и идей), *приоритетов* (преимущества,

первенства, предпочтений), расстановки *акцентов* (подчеркивания, выделения) в соотношениях сопряженных, взаимосвязанных, сопоставляемых категорий, подходов, стратегий развития. (2,11)

К числу базовых приоритетов в этой сфере В.И.Курбатов относит следующие: *этические приоритеты* (образование как неотъемлемое право человека, сохранение определенной системы ценностей культуры и духовных традиций), *политические приоритеты* (образование определенного типа может зависеть от способности правительства противостоять определенным социальным слоям и социальным группам, претендующим на большую долю национальных общественных ресурсов), *экономические приоритеты* (возможности и действия общества по инвестированию образовательной системы определенного вида), *образовательные приоритеты* (воспроизведение, сохранение и совершенствование определенного образовательного контекста). (4, 196)

Прогнозирование в педагогике – это предвидение тенденций и перспектив возможного развития системы образования и ее компонентов. Главная задача прогнозирования – научная разработка прогнозов, то есть обоснованных суждений о возможных состояниях объектов в будущем или об альтернативных путях и сроках их осуществления. Прогноз описывает ведущие характеристики и процессы, специфичные для будущего состояния системы. Прогноз как познавательная модель носит дескриптивный (описательный) характер.

Прогнозирование как этап проектировочной деятельности условно подразделяется на три части: определение *исследовательского* прогноза, определение *нормативного* прогноза и *верификация/корректировка* прогноза в соответствии с целями, задачами, ресурсами и сроками. (4,25)

Исследовательский прогноз характеризует тенденции развития системы на основе действия объективных законов и предполагает отсутствие целенаправленного вмешательства людей-новаторов, ведущего к революционному изменению характеристик педагогической системы и ее динамики. Исследовательский прогноз определяется путем продолжения от прошлого и настоящего к будущему и к выявлению тенденций развития системы в ее стабильном состоянии.

Нормативный прогноз предполагает логику построения модели от обратного – это движение от будущего к

настоящему. Он предполагает прогнозирование на основе заданных целей, задач, норм, ориентиров, идеалов, когда актуальным становится «нормативное измерение» анализа проектируемой ситуации. Данное измерение предполагает анализ авторской концепции и её интерпретацию через соответствие концептуальным идеям и ориентирам гуманистической педагогики, рассмотренным нами ранее и среди которых такие как идея уникальности, незаменимости и непредопределенности каждого отдельного человека, идея диалогичности природы человека, идея самооценности каждого периода человеческой жизни и т.д. (подробнее во второй книге данной серии).

Вариативный характер прогнозов обосновывается тем допущением, что в социальных процессах развитие осуществляется не путем реализации одной из альтернатив (либо А, либо В, либо нечто третье), а путем *вариативной дополненности*. Образно говоря, педагогический процесс развивается не по одной из двух или более ветвей, а по всем ветвям сразу. Но одна ветвь актуализируется как реальный процесс, остальные же остаются возможными путями его развития. Этот процесс напоминает растущее дерево событий в сообществе, ветви которого представляют перспективные направления развития, а корневой системой являются предыдущие социальные события, историческая переменная и персонифицированная составляющая педагогического процесса. И в зависимости от того, по какому пути развития пошел этот процесс, меняются практическое и теоретическое осмысление и оценка предшествующих событий. Тем самым, интерпретация этих исторически предшествующих событий так же изменяется и растет вместе со всем деревом совместно переживаемых событий. И не учитывать этого при проектировании процессов в педагогической системе нельзя, как, впрочем, невозможно и учесть полностью. (4,28)

Стадия *верификации/корректировки прогноза* частично совпадает со следующим этапом педагогического проектирования – *конструированием*, то есть практической деятельностью по созданию новой конфигурации педагогической системы в ходе реализации социального проекта. Данный этап, на наш взгляд, необходимо рассматривать, прежде всего, через анализ особенностей проявления *творческой индивидуальности педагога*. Главными признаками педагогического содержания творческой индивидуальности можно признать стремление к педагогической деятельности, ее самостоятельное видение,

персонифицированная «идея» и личный жизненный опыт, преобразуемые во взаимодействии с воспитанниками. (5,233) Индивидуальность учителя проявляется в «резонировании» с индивидуальностью ученика, позволяя ему проявлять свое педагогическое «лицо» вне жесткой зависимости от особенностей и тенденций социальной ситуации и атмосферы в образовательном заведении (будь то идеологическая зашоренность, абсурдные правила профессионального поведения, жесткие установки на приоритет рыночных отношений и тому подобное).

На каждом из уровней системы образования можно определить средства, реализующие условия и факторы проявления творческой реализации педагога. Они могут различаться в зависимости от субъекта деятельности:

- на *социальном уровне*, где основными субъектами являются руководители и службы региональных систем образования (это средства социального управления и профессионального консультирования);

- на *уровне образовательного учреждения*, где субъектами являются администрация, педагогические объединения, различные внутренние для учреждения службы (это средства внутреннего для учреждения управления и помощи);

- на *уровне взаимодействия педагогов и обучаемых* (средства организации видов деятельности и отношений);

- на *индивидуальном уровне* (средства рефлексии собственного «я», его соотношения с образовательной средой и деятельностного воздействия на эту среду).

Анализируя логику процесса педагогического проектирования можно предположить, что на этапе конструирования ведущие идеи трансформируются с учетом индивидуального опыта педагога в конструктивные схемы решения педагогических задач и в оперативный образ проектной ситуации. *Конструктивная схема* – система конкретных действий, с помощью которых педагог создает условия для реализации проектируемой ситуации. На основе конструктивных схем решения педагогами разрабатывается система методических приемов реализации (оперативные способы решения), адекватных содержанию учебного предмета, особенностям личности учителя, конкретным условиям педагогической деятельности. *Оперативный образ ситуации* – воплощение конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях, когда теоретическое знание преобразуется в оперативное и теряет свою

относительную самостоятельность в решении реальных педагогических задач. Разработка оперативного способа их решения осуществляется на основе соотнесения условий образовательной ситуации и конструктивной схемы решения задач определенного типа. Именно на этом этапе теоретические основания педагогического решения индивидуальным образом адаптируются к конкретным педагогическим условиям в соответствии с целью педагогического воздействия. (1,67) Тем самым, конструирование можно представить как практическую деятельность учителя, решающего практические задачи проектирования в условиях конкретных и индивидуально своеобразных ситуаций, что представляет собой, с одной стороны, искусство реализации конструктивных схем педагогических решений, а с другой, - творческое и ответственное соиздание нового педагогического опыта, который становится предметом осмысления и основой для дальнейшей практической деятельности.

Важнейшими характеристиками образовательной ситуации, благоприятной для педагогического конструирования, можно признать следующие условия:

- качественное проведение аналитической и прогностической работы как предварительных этапов педагогического проектирования;

- организация видов совместной деятельности, расширяющих поле реализации творческой индивидуальности педагогов и обучаемых;

- создание способов и форм организации действий, актуализирующих «встречу» индивидуальностей педагога и обучаемого в рамках образовательного контекста;

- стимулирование рефлексии педагогом процесса его профессиональной и индивидуальной самореализации;

- создание общего фона для проявления творчества в противовес технологизации, стереотипизации деятельности учителя и его отношений с воспитанниками. (5,236)

Попытка зафиксировать обозначенные выше основные элементы педагогического проектирования отражена в следующей таблице:

Таблица 8. Этапы педагогического проектирования.

<p>Этап 1. Анализ образовательной проектной ситуации</p>
<p>Изучение структуры, качества и динамики образовательной ситуации через выявление и описание изменений педагогической системы, отслеживаемых в различных аспектах:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>индивидуальный план</i>: как место жизнедеятельности педагога и обучаемого (учёт принципиальных характеристик содержательного времени жизни человека, основных этапов и циклов каждого из воспринимаемых им аспектов образовательного пространства); - <i>план педагогической системы</i>: как организованное пространство, как социальный институт, как организационная структура, как учебное заведение, как община); - <i>социальный план</i>: мезоуровень (взаимодействие с такими агентами социума, как: семья ребенка; учредители; органы, выступающие в роли проектировщиков образовательной деятельности; институты управления; потенциальные потребители выпускников образовательных учреждений; ближайшее социальное окружение); макроуровень (объектом исследования становится система общего образования в стране с ее региональными подсистемами, а предметом изучения выступают социокультурные процессы в системе общего образования, их основные тенденции, иерархия взаимодействия системы с другими сферами общественной жизни).
<p>Этап 2. Прогнозирование образовательного процесса</p>
<p>1 - определение исследовательского прогноза; 2 - определение нормативного прогноза; 3 - верификация/корректировка прогноза.</p>
<p>Этап 3. Конструирование</p>
<pre> graph TD A[Индивидуальный педагогический опыт] <--> B[ведущие идеи педагогической деятельности] A <--> C[конструктивная схема решения] A <--> D[оперативный способ решения] B --> C C --> D </pre>

В ходе анализа педагогического конструирования, которое по своей сути является социальной деятельностью и результатом которого является реализация долгосрочного проекта, важно понимать, что неповторимая индивидуальность педагога как субъекта сложной и

многоаспектной педагогической системы определенного учебного заведения характеризуется амбивалентными проявлениями: с одной стороны, индивидуальность учителя позволяет создавать новые пути построения образовательного пространства, с другой стороны – может привести к рассогласованию и дезорганизации существующей педагогической системы, и, прежде всего, если проектируемые изменения носят единичный, дублирующий или взаимоисключающий характер. Это утверждение обосновывает актуальность изучения и осмысления условий и механизмов создания в рамках педагогической системы такого педагогического сообщества, которое позволяет соотносить, объединять и координировать различные проявления индивидуального многообразия в деятельности субъектов образовательного процесса. Объектом изучения, преобразования и оценки здесь выступают как *объективные факторы* (система управления, мониторинга и контроля, кадровое обеспечение, профессиональная компетентность, профессиональные и творческие объединения педагогов), так и *субъективные показатели* (мотивация субъектов проектирования и исполнителей проекта, востребованность инновационной деятельности другими субъектами педагогической системы, взаимоотношения внутри малых групп и т.п.).

Вопросы для размышления и дискуссий:

- Что можно отнести к приоритетам в формировании образовательной политики и в проектировании педагогической системы?
- Раскройте специфику исследовательского и нормативного прогнозов.
- Как соотносятся «*конструктивная схема решения педагогической задачи*» с «*оперативным образом проектной ситуации*» педагога?
- Объясните следующее высказывание: *неповторимая индивидуальность педагога в его профессиональной деятельности характеризуется амбивалентными проявлениями.*

Литература:

1. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач.- СПб.: СпецЛит, 2000.

2. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования. //Педагогика, 2000, № 2.- с. 11-16.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. /Общ. ред. и вступ. ст. А.Д.Логвиненко.- М.: Прогресс, 1988.
4. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие.- Ростов н/Д: «Феникс», 2001.
5. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем /Под ред. А.М.Моисеева.- М.: Педагогическое общество России, 2001.
6. Ясвин В.А. Экспертиза образовательной среды.- М.: «Сентябрь», 2000.

Учебное издание

Попов Е.Б.

Гуманистическая педагогика:

идеи, концепции, практика.

Из серии «Педагогика и гуманизм»

Учебное пособие

Лицензия № АР020716 от 02.11.98. Подписано в печать 17.04.03. Формат 60x84 1/16. Бумага писчая. Усл. печ. листов 9,7. Гарнитура «Bookman Old Style». Печать офсетная. Тираж 100 экз. Заказ № 208.