

ЯВНАЯ И НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: СТРУКТУРА И СООТНОШЕНИЕ

Андрей Александрович Остапенко, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

Алексий Касатиков, протоиерей, настоятель Свято-Скобященского храма г. Краснодара, кандидат педагогических наук

1. Педагогическая реальность как предметность и её многомерность

Ибо реальность есть по самому существу нечто иное, чем всякое частное содержание, улавливаемое в понятии; её существо состоит именно в её конкретности — в том, что **она есть конкретная, полновесная, самодовлеющая полнота** — в отличие от отвлечённого содержания.

С.Л. Франк¹

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

Таким общим понятием, удовлетворяющим требованию полноты (по определению С.Л. Франка), есть, видимо, понятие **«реальность»** вообще и понятие **«педагогическая реальность»** в частности. В.С. Леднев в методической книжке для диссертантов блестяще определил: «объект исследования — некоторая сфера **реальности**, представляющая собой целостную систему»². Эту фра-

зу логично продолжить, сказав, что объект педагогического исследования — некоторая сфера педагогической **реальности**.

Понятие «педагогическая реальность» употребляется в педагогической литературе повсеместно. Поисковые системы Интернета на заданное словосочетание предлагают от нескольких десятков до нескольких сот электронных ресурсов. Их анализ свидетельствует, что в научных текстах (а их мы анализировали в первую очередь) чаще всего это понятие употребляется безо всякого разъяснения, без толкования, как само собой разумеющееся. Ни в одном словаре (включая электронные) это понятие не приводится и не определяется. Это позволяет предположить, что «педагогическая реальность»: а) либо употребляется как первичная базовая неопределяемая категория; б) либо не употребляется как научное понятие, несмотря на то что присутствует в научных текстах.

Осуществим семантический анализ понятия «реальность». Обратимся к словарям. Так, на электронном портале «Глоссарий.ру: словари по общественным наукам» мы находим определение: «Реальность — **всё** сущее; весь мир в многообразии его форм: материальный мир, объективно существующий в действительности (объективная реальность), и мир, создаваемый индивидуальным сознанием (субъективная реальность)». «Большая советская энциклопедия» определяет реальность как «**всё** существующее, т.е. весь материальный

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

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

мир, включая все его идеальные продукты». «Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона», отождествляя понятия «действительность» и «реальность», определяет их как «**всё** воспринимаемое нами посредством наших чувств, находящееся в пространстве и времени». Обратим внимание на тот факт, что во всех этих толкованиях присутствует определительное местоимение «**всё**». В Толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова реальность определяется как «объективно существующее явление, действительность, факт»³. Этимологически слово происходит от латинского *realis* — действительный, вещественный, от корня *re-* (*res* — вещь). В русском языке в виде прилагательного «реальный» слово появилось в одиннадцатом номере «Московского вестника» за 1828 г.,⁴ а в виде прилагательного «реалистичный» — с 1864 г. Присутствует в большинстве славянских языков:

«реальність» (укр.), «рэальнасць» (белорусск.), «реалност» (болг.), «realnost» (чешск.), «realnosć» (польск.) и др. Имеется во всех западно-европейских языках: «realiste» (франц.), «Realist» (нем.), «realist» (англ.) и др. Однокоренными словами русского языка являются реализовывать, реализация, с одной стороны, и реализм, реалистический, — с другой стороны.

Чтобы глубже понять термин, целесообразно выстроить синонимический и антонимический ряды. Так, «Словарь синонимов русского языка» нам предлагает ряд синонимов: «1. действительность, *явь*, факт, сущность; 2. осуществимость,

выполнимость, *возможность*, *достижимость*»⁵. Антонимы к слову реальность таковы: нереальность, невозможность, невероятность, недостижимость, фантастика. Сформированные ряды помогают понять разницу между понятиями «реальность» и «действительность». Несмотря на то что они ставятся в один синонимический ряд, между ними есть принципиальное различие: *реальность есть и явь, и возможность, потенция, достижимость, а действительность есть осуществлённая возможность, достижение*. При этом надо заметить, что «возможность — это не отсутствие бытия, это реальность бытия, стремящегося перейти в другое качество»⁶. Таким образом, понятие «реальность» очевидно шире понятия «действительность». По этой причине мы отдаём предпочтение ему. «Различают актуальную реальность (то, что есть сейчас) и потенциальную (что «реально» может произойти), а также реальность объективную»⁷.

Примеры успешного использования в психологической науке понятия «реальность»: употребление В.С. Мухиной концептуального понятия «исторически обусловленные реальности существования и развития человека»⁸, введение В.И. Слободчиковым в качестве предмета психологии понятия «субъективная реальность»⁹. Педагогика, будучи наукой человековедческой, опирается на антропологический подход. «Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это, в первую очередь, ориентация на *человеческую реальность во всей её полноте* (курсив мой. — А.О.), во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия»¹⁰. *Человеческая реальность* (синонимы: «человек как реальность», «природа человека») *состоит из объективной реальности, субъективной реальности и трансцендентной реальности*.

Объективная реальность человека вполне соответствует телесному измерению (телесной реальности), состоящему из морфологических (телесных) органов, **данных** (!) человеку от рождения в полноте (если, конечно, человек не родился инвалидом). «Телесное бытие человека есть его характеристика как индивида»¹¹. В течение жизни с возрастом происходит развитие объективной реальности, понимаемое «как созревание и рост. Этот

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

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

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

⁶ Миронова М.Н. Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С. 35.

⁷ <http://ru.wikipedia.org>.

⁸ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 8.

¹⁰ Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 11.

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

процесс мы и описываем — рождение, рост, расцвет, плодоношение, старение, дряхление, смерть»¹². С возрастом «каждая новая стадия закрывает прежние степени свободы развития, которыми обладает организм»¹³. Объективность телесной реальности состоит в том, что человек объективно не может (не в его воле) изменить (или выбрать) свой пол, биологический возраст, родителей, эпоху, в которой живёт, расовую и национальную принадлежность, родину. Это всё человеку дано. Таким образом, объективная (телесная) реальность природы человека находится в значительной степени вне данной ему Богом свободной воли и характеризуется процессом развития как естественным неизбежным (обязательным) процессом роста — созревания — старения — смерти.

Субъективная реальность (субъективность) человека есть «форма бытия человека и общее обозначение его внутреннего мира». Мы вполне принимаем определение В.И. Слободчикова о том, что «субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека. Как общий принцип существования человеческой реальности, субъективность (порусски — самость) обнаруживает себя в способности человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности и находит своё высшее выражение в рефлексии»¹⁵. Этой части человеческой реальности соответствует душевная реальность человека, которая «соотносима с описанием человека как субъекта»¹⁶. Наиболее принятой структурой субъективной реальности является трёхчастное её деление на ум (интеллект, рассудок), нрав (норов = характер, чувства, эмоции) и волю (целеустремлённость).

Трансцендентная реальность (дух, духовность) человека «как способ, как образ бытия в целом открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы. Духовное бытие, таким образом, начинается и существует там, где начинается освобождение человека от чужой и, главное, своей собственной самости. Свобода есть модальное

(фактически инструментальное), а не предметно-содержательное определение духовного бытия человека; она есть сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому само духовное бытие определимо и описываемо лишь в его значении для нас и в его действии на нас, но не в том или ином содержании человеческой культуры самой по себе»¹⁷. Если формулировать это коротко просто, то эту часть человеческой природы составляют жажда Бога, страх Божий и совесть как глас Божий в человеке.

Мы столь подробно рассматриваем *целостную природу человека*, ибо она и *процесс её становления*, на наш взгляд, и представляют основной интерес для науки педагогики.

Сведём всё выше изложенное в схему.

Совершенно очевидно, что привычные для педагогики понятия «знания», «умения» и «навыки» являются обозначениями обретаемых (формируемых) функциональных органов, а понятия

«обучение», «воспитание», «образование» обозначают основные процессы обретения (формирования) этих органов. Обретение и формирование функциональных органов есть становление человека, а «образование — это путь и форма становления целостного человека»¹⁸. Существует огромное количество выявленных и невыявленных факторов, явно или неявно, прямо или косвенно, эксплицитно или имплицитно влияющих на этот процесс. Все эти факторы

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

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

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

¹⁵ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

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

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

¹⁸ Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 3. С. 9.

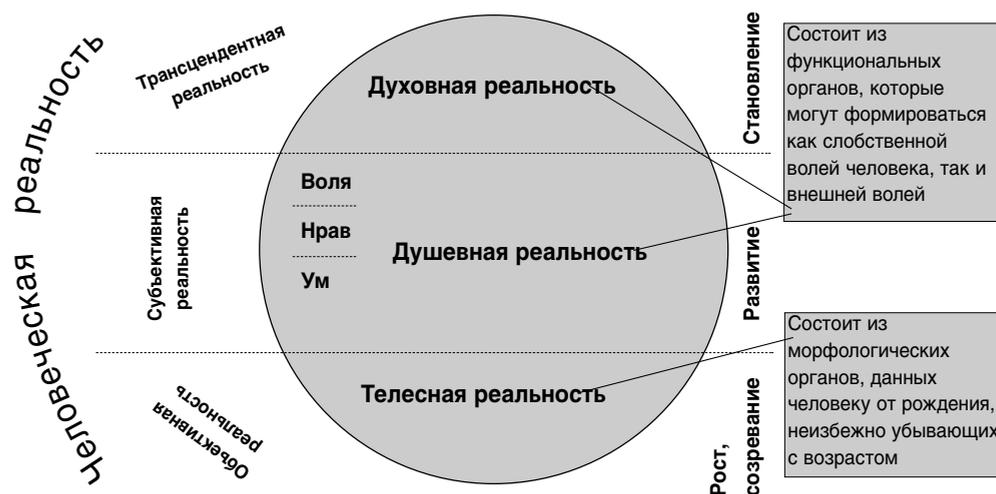


Рис. 1. Структура человеческой реальности

и сам процесс представляют интерес для педагогической науки.

Таким образом, под педагогической реальностью мы понимаем совокупность процесса становления целостного человека и всех факторов, на этот процесс влияющих. Мы полагаем, что понятие «педагогическая реальность» — одно из наиболее общих понятий, охватывающее всё многообразие изучаемых педагогией предметов, процессов, явлений, систем и т.д., как уже исследованных и описанных, так и ещё не открытых и не изобретённых.

Мы уже приводили определение «реальности», в котором присутствует её деление на объективную и субъективную. И такое деление, видимо, оправдано. Более того, оправдано деление реальности на объективную, субъективную и трансцендентную. И.А. Колесникова такое деление применяет к педагогической реальности: «В онтологии человеку дана реальность. Она дана в трёх ипостасях или на трёх уровнях. Это реальность объективная, которая находится вне нас, вокруг. Это реальность субъективная, которая живёт в нас и между нами, когда мы обмениваемся ценностями и смыслами своих внутренних миров. Это трансцендентная реальность, ко-

торая не дана тому или иному виду субъекта до тех пор, пока он не выйдет за пределы своего бытия. И в своей педагогической деятельности человек занимался тем, что осваивал способы того, как узнать об этой реальности, передать знания другому, совершенствоваться на основе этого знания. И всё это фактически дало три модели, три образца, три онтологически обусловленные парадигмы. Их можно назвать по-разному. Я назвала их технократической, гуманитарной и парадигмой традиции. В парадигму традиции входят как бы три такие составные части. Это традиция этническая, традиция эзотерическая и традиция религиозная в различных конфессиональных вариантах»¹⁹.

Соглашаясь с делением педагогической реальности на три части (термин «ипостаси», видимо, здесь некорректен), мы полагаем, что разумно в качестве критерия этого деления положить основания, на которых осуществляется познание этих трёх частей реальности, трёх областей бытия. Эти основания таковы: в основе познания объективной реальности (мира, твари) лежит опыт человеческий; в основе познания трансцендентной реальности (Бога, Творца) лежит Откровение как опыт Бога, данный человеку; в основе субъективной реальности (человека, его внутреннего мира, его творений, утвари) лежит сочетание опыта человеческого и Откровения. Таким образом, реальность с точки зрения познания делится на области естественную (тварную, мирскую), гуманитарную (человеческую) и религиозную (Божественную)²⁰.

¹⁹ Колесникова И.А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня - диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 148

²⁰ Подробнее см.: Касатиков Алексей, прот. К вопросу взаимодействия религиозного и научного познания // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып.4. М.: Шестоднев, 2008. С. 89-99.

Совершенно очевидно, что мы принимаем положение о том, что человеческая реальность делится на телесную (сочетающуюся с объективной), душевную (сочетающуюся с субъективной), и духовную (сочетающуюся с трансцендентной). С полной очевидно-

стью можно говорить применительно к педагогической реальности о многообразии её структуры, состоящей из педагогической объективной реальности, педагогической субъективной реальности и педагогической трансцендентной реальности.

Таблица 1

Многомерность педагогической реальности

		Педагогическая реальность			
		Объективная	Субъективная		
Педагогическая реальность	Явная	Телесная Душевная Духовная			
	Неявная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности			

Если предположить, что педагогическую реальность можно разделить на *актуальную* (то, что есть сейчас) и *потенциальную* (то, что реально может произойти), то очевидно, что предложенная в табл. 1 многомерность удваивается. Полагаем, что потенциальная педагогическая реальность описывает *цели* (а к целям мы ещё вернёмся), *планы, мечты и надежды* как объекты педагогических исследований²¹.

Даже этот неполный взгляд позволяет утверждать: *педагогическая реальность многообразна, многослойна и многомерна*, что требует специального языка описания во всей её полноте, методов её измерения и теории её моделирования.

2. Структура педагогической системы как явной педагогической реальности с позиции доминантно-контекстного подхода

В качестве дальнейшего развития теории педагогической системы Н.В. Кузьминой в 2006 г. мы предложили доминантно-контекстный подход²². Его суть состоит в том, что, опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы мы разделили на *доминанту* как системообразующий элемент и *периферию*. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит, и вся полнота информации системы. Очевидно, что *доминантой* педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обуслав-

ливает *иерархию* элементов системы. Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей. Особую роль в педагогической системе играет её *граница*. Требование наличия границы системы обозначает фактически обязательность для существования системы *области недопустимого, запретного*. Если объект не имеет области запретного, заповедного, то по определению он не может быть системой. Таким образом, компонентами любой системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*. Экстраполируем это положение на модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (рис. 2).

Совокупность всех педагогических систем и их компонентов назовём **явной педагогической реальностью**.

3. Структура «скрытой» педагогической реальности

Эффективность педагогической деятельности зависит не только от явной педагогической реальности, но и от скрытых (или неявных) факторов. «Скрытой реальностью (*hidden curriculum*) мы называем некоторое множество факторов школь-

²¹ Остапенко А.А. Временной аспект организации образовательного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 38–49.

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

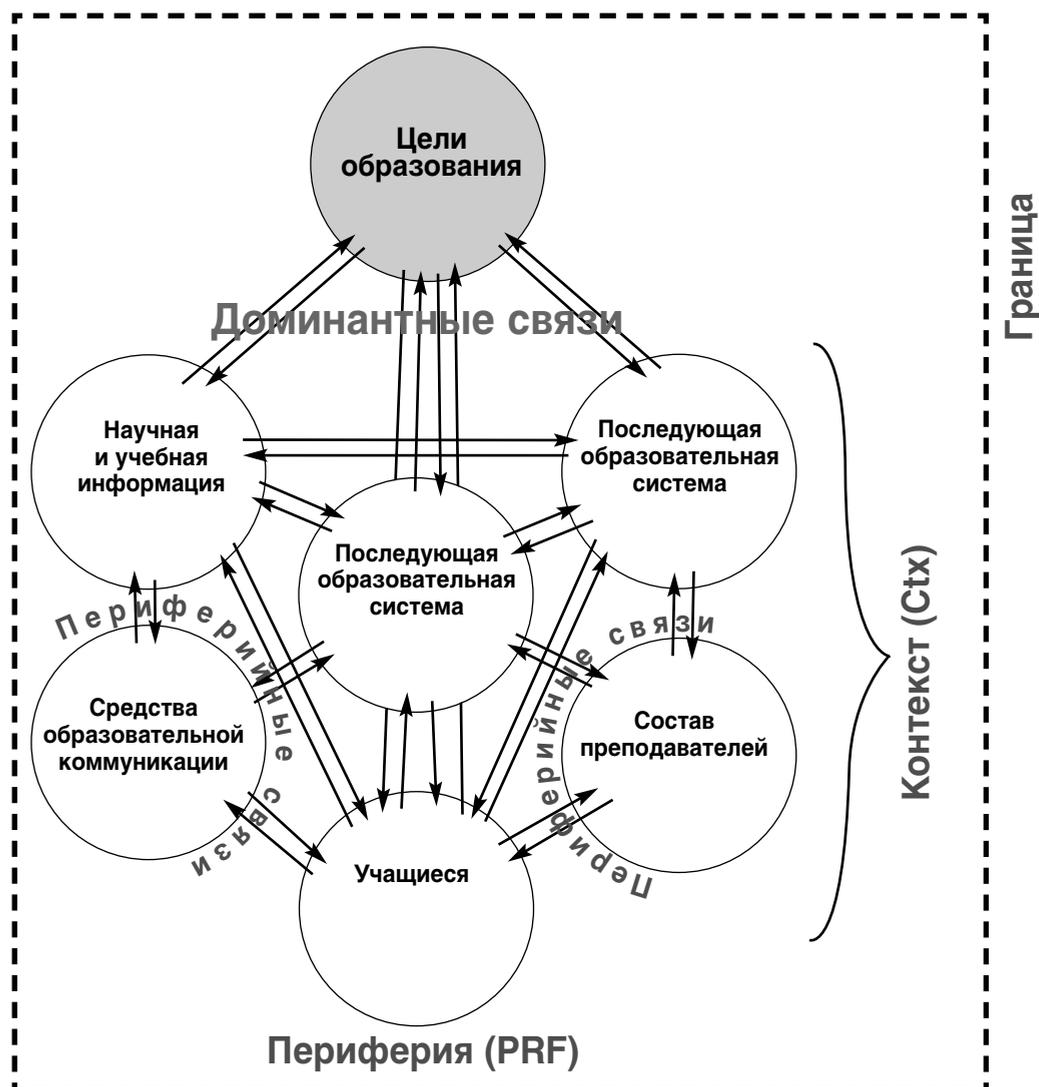


Рис. 2. Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода

ной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так

и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»²³. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устояв-

шимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»²⁴, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»²⁵, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»²⁶. На наш взгляд, совокупность скрытых факторов корректно назвать подтекстом педагогической системы. «Подтекст — скрытый смысл, который восстанавливается на основе контекста с учётом ситуации»²⁷.

Для анализа подтекста как некоего «вместилища» педагогической системы воспользуемся теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что согласно её теории каждый отдельный человек, появившись на свет, постепенно входит в «1 — реальность предметного мира; 2 — реальность образно-знаковых систем; 3 — реаль-

²³ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.

²⁴ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

²⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.

²⁶ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

²⁷ Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1991. С. 165.

ность социально-нормативного пространства; 4 -природную реальность; 5 — реальность внутреннего пространства личности»²⁸. «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»²⁹. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»³⁰. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»³¹. Изобразим это схематически:

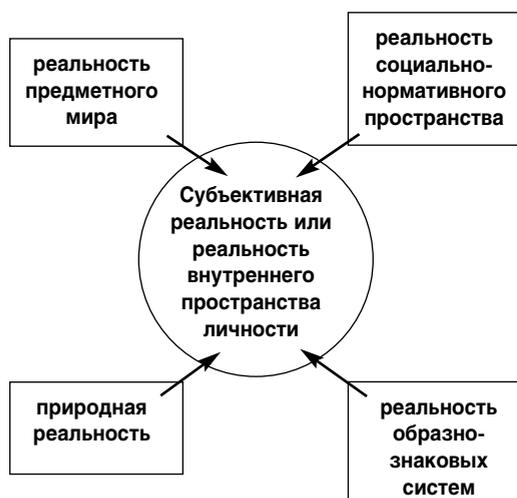


Рис. 3. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, — нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в дан-

ном случае представляет собой предмет особого внимания. Мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»³². Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в единый *подтекст* педагогической системы, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»³³.

Мы полагаем, что педагогическая система как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они являются тем самым *подтекстом*, который формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную *предметно-пространственную среду* (ППС). Реальность социального пространства для педагогики назовём *локальной субкультурой отношений* (ЛСО), или *укладом*. А реальность образно-знаковых систем назовём *знаково-символьной реальностью* (ЗСР), помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это выглядит так (рис. 4).

²⁸ Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 48.

²⁹ Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

³⁰ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореферат дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

³¹ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.

³² Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С.3-5.

³³ Рябкина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябкина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

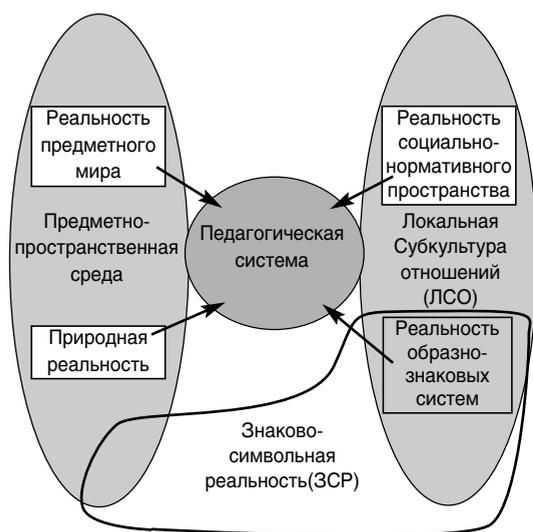


Рис. 4. Структура подтекста педагогической системы

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

4. Предметно-пространственная среда (ППС)

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем тварь как «творенье, Божеское создание»³⁴, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»³⁵. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»³⁶. Человек

комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и тогда, когда он *обжил* о к р у ж а ю щ у ю «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь — это действительно живое (тварь), одушевленное, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собст-

венное и неотъемлемое»³⁷. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со-творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, осваивается* и становится частью духовного о-духо-творенного пространства. Но освоение происходит, видимо, не путём пассивной притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

Наиболее активно о-своение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у них должен быть «свой уголок», где они могут (имеют право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»³⁸. Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»³⁹. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме — то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает

³⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

³⁵ Там же. С. 1090.

³⁶ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

³⁷ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

³⁸ Зинченко В.П. Образ и деятельность. - М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

³⁹ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»⁴⁰. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС), необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

- с точки зрения субъекта разделим ПС на индивидуальную и групповую;
- объекты ПС разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
- по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»⁴¹.

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности*. Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»⁴², так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведёт к искажению как целого, так и отдельных частей»⁴³.

5. Уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО)

Вторым элементом подтекста педагогической системы можно считать широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загоишь; одних учителей любят и обожают, других тихо ненавидят; в одной школе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Мы полагаем, что *укладом школы, или школьным укладом, разумно считать локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе*. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»⁴⁴, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁴⁵. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (hidden curriculum) или как мы его ранее называли *подтекстом педагогической системы*. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁴⁶.

С о г л а с н о
С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы,

⁴⁰ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябкина. Краснодар: КубГУ, 2000. - С. 72.

⁴¹ Там же. С. 95-96.

⁴² Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

⁴³ Там же. - С.299-300.

⁴⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

⁴⁵ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

⁴⁶ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.

уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна — когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая — когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «само развивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»⁴⁷.

Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и

его последователи зовут по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁴⁸, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁴⁹. На наш взгляд, данный путь — это простое шахрахание в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а

представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух классных руководителей о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жёстко контролироваться. Другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше — «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сестры!» Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»⁵⁰. «Соборность противоположна и авторитарности, и индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁵¹.

6. Знаково-символьная реальность (ЗСР)

Говоря о знаково-символьной реальности, предположим, что она представляет собой

⁴⁷ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁴⁸ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 16.

⁴⁹ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

⁵⁰ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

⁵¹ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

не что иное, как части первых двух «миров» — предметно-пространственной среды (ППС) и уклада как локальной субкультуры отношений (ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак †, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»⁵². *Знаково-символьная* реальность — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, — это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а с другой — это *memoria* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть «*мёртвой*» (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Та часть ППС, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую культуру*, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении.

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.).

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой

единое «вместилище», которое и можно назвать подтекстом. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны — её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того этот фактор — условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма (рис. 5).

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образованию** ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа Божия.

Выводы

Таким образом, мы полагаем, что *структура педагогической реальности состоит из двух групп факторов: явной педагогической реальности* (совокупности педагогических систем) и *неявной педагогической реальности* (hidden curriculum, или совокупности исторически обусловленных реальностей существования и развития человека). Отдельная ячейка (сота) этой реальности имеет следующую структуру (рис. 6).

Мы отдаём себе отчёт, что в предложенном тексте мы не затронули процессуально-временной вопрос существования педагогической реальности. Этот вопрос мы подробно изложили ранее⁵³. □

⁵² Бердяев Н.А. *Философия свободного духа*. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

⁵³ Остапенко А.А. *Временной аспект организации образовательного процесса // Школьные технологии*. 2005. № 5. С. 38-49.

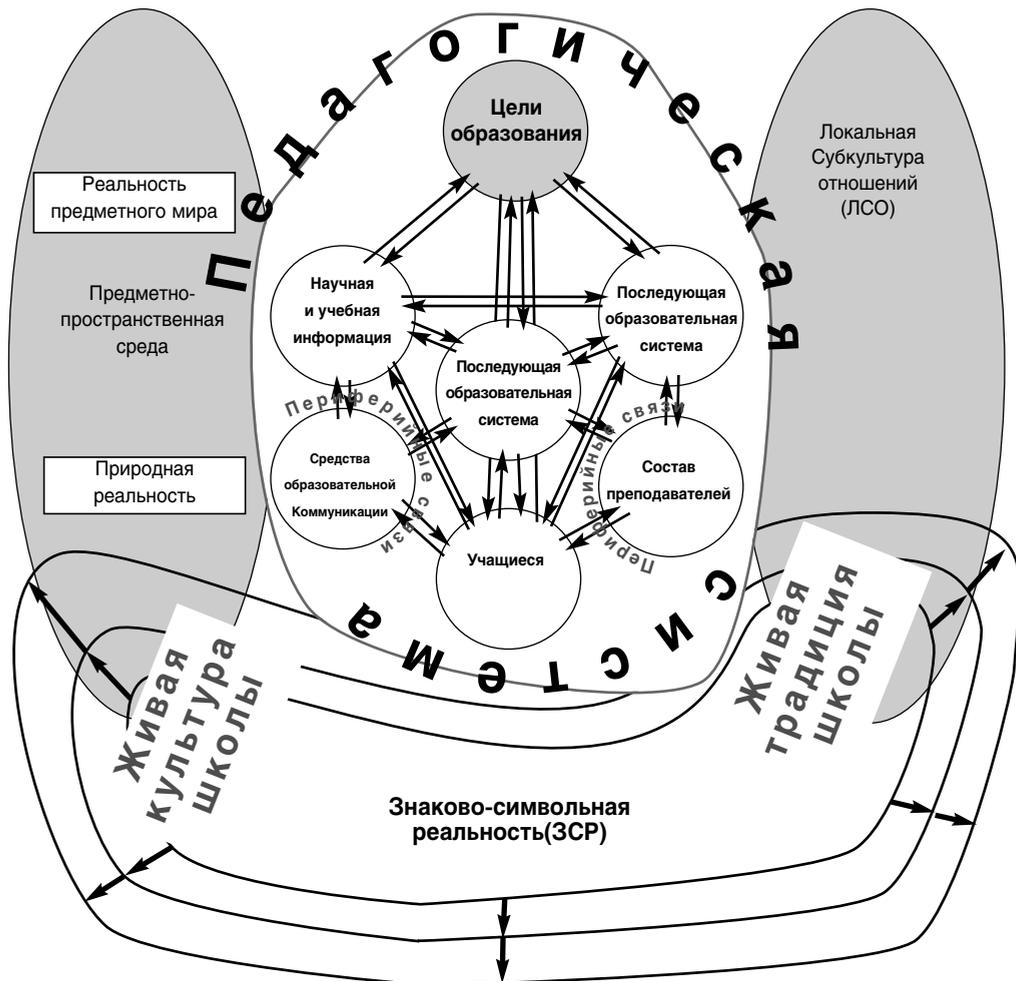


Рис. 5. Структура подтекста педагогической системы

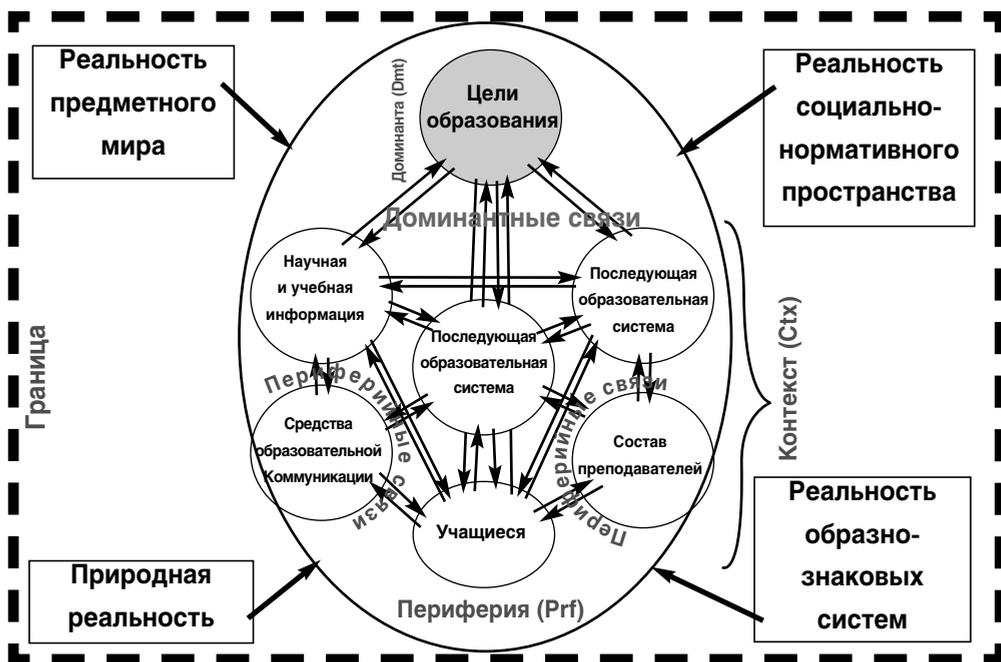


Рис. 6. Структура «элементарной ячейки» педагогической реальности