

СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА РАЗВИТИЯ образовательного учреждения в основополагающих документах школы



Евгений Александрович Ямбург,
директор школы № 109, заслуженный
учитель РФ, доктор педагогических наук,
академик Российской академии образования, Москва

Образовательная организация самостоятельна в разработке локальных нормативных документов, определяющих ключевые направления развития с учётом актуальных запросов учащихся и их родителей, действующих нормативных документов в сфере общего образования. Мы убеждены в том, что концепция развития и программа развития необходимы, поскольку без них основная образовательная программа неизбежно становится эклектичной, где перемешаны стратегические цели, перспективные линии развития и тактические задачи.

Среди факторов, определяющих стратегию развития образовательной организации, следует учитывать две разнонаправленные тенденции: тенденцию усиления централизации в управлении системой образования в целом и тенденцию внедрения в образовательные организации институтов государственно-общественного управления. Гармонизация этих тенденций, нахождение между ними разумного баланса — серьёзная управленческая задача.

• парадигма • стратегия развития • гармонизация • когнитивно-информационная парадигма • личностная парадигма • культурологическая парадигма • компетентностная парадигма • дифференциация обучения

Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития школы

Учитывая непростой, во многом противоречивый, социально-психологический и управленческий контекст, в котором существует и развивается сегодня любая школа, приступим к последовательному изложению наших взглядов на стратегию развития

образования в целом и школы в частности. Вопросы, которые будут здесь обсуждаться, на первый взгляд, могут показаться отвлечёнными и далёкими от насущных нужд и задач практического управления образовательным учреждением. Но, как верно замечено, нет ничего более практичного, чем хорошая теория.

Парадигма — это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определённого исторического периода в науке. Таково её исходное классическое понимание. Нас же будут интересовать две её грани, которые для удобства читателя лучше всего выразить в двух компактных определениях.

Первое: парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований.

Второе: парадигма — теория, описывающая важные, существенные черты действительности, она верно отражает часть реальности.

Дискуссия, развернувшаяся сегодня вокруг реформирования российской школы, отражает столкновение четырёх педагогических парадигм: когнитивно-информационной (знаниевой), личностной, компетентностной и культурологической.

Прежде чем давать характеристику каждой из них, ещё раз обратимся к определениям и обратим внимание на два важных обстоятельства.

Во-первых, как явствует из второго определения, **каждая из парадигм верно «схватывает» лишь часть действительности. Пусть даже существенную, но только часть! А часть никогда не сможет заменить целого.**

Во-вторых, любая педагогическая парадигма неизбежно фиксирует доминирующие представления о том, что считать главным итогом и результатом образования. Исходя из этой ведущей концептуальной идеи и определяется направление и содержание грядущих преобразований.

Когнитивно-информационная парадигма

Исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребёнку максимального

количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определённым образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке, результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углублённым обучением.

Желания, потребности личности ребёнка здесь, как правило, не учитываются.

Личностная парадигма

Центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное, психическое и социальное развитие ребёнка. В колллективах, придерживающихся этой педагогической парадигмы, за учениками внимательно наблюдают, обсуждают их личностный рост и развитие, много внимания уделяют интересам и проблемам учащихся. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ребёнка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет достичь её лучших результатов.

Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идёт по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребёнку как можно эффективнее взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы. Выбор учеником какой-либо специализации — гуманитарной или технической — отсрочивается,

пока он сам не поймёт, что его привлекает больше. При таком подходе нормы и требования, предъявляемые к учащимся, не могут быть жёстко фиксированы.

Культурологическая парадигма

Не оспаривая необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, возвращает учителя к главному, к сокровенной задаче формирования личности ребёнка. Но, в отличие от личностной парадигмы, не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые, в силу разных причин, могут, между прочим, и не осознавать необходимости в этом. Отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения. Считает, что достижение полноты и целостности мирозерцания выходит далеко за рамки прагматической когнитивно-информационной педагогики.

Поэтому при оценке её (когнитивно-информационной педагогики) результатов более уместно говорить о качестве обучения, нежели оценивать качество образования в целом. В конечном итоге исповедует ценностный взгляд на качество образования, а свою главную задачу видит в воспитании человека духовного.

Компетентностная парадигма

Вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования. Но, в отличие от неё, осознаёт невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой — устаревает каждые 3–4 года. Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством **ключевых компетенций**, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллекту-

альной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Легко заметить, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития. Всё зависит от базовых ценностей и исходных установок реформаторов. В реальной педагогической практике в условиях вариативного образования каждая конкретная школа на свой страх и риск самостоятельно выбирает ведущую концептуальную идею. Так появляются культурологические лицеи, лицеи информационных технологий, школы самоопределения и т. п. Но самостоятельный выбор школами педагогических парадигм не снимает проблему их гармонизации, поскольку:

- во-первых, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьёзные базовые основания, является укоренённой в культуре, ориентирует ребёнка на необходимые ценности и смыслы, поэтому ни одна из них, на наш взгляд, не может быть полностью исключена из образовательного процесса;
- во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьёзным перекосом в развитии личности ребёнка;
- в-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения, когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения и развития ребёнка;

- в-четвёртых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;

и, наконец, поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекос в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме. Вот почему споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение. Прагматичный бизнесмен и интеллигент с мироощущением Булата Окуджавы по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования своих детей.

Очевидно, что механическое манипулирование учебными планами и сетками часов не решает задачи реформирования образования, а острое содержательное обсуждение государственных стандартов в конечном итоге выходит на ту же проблему — гармонизация, образовательных парадигм.

Прежде чем намечать пути её решения, рассмотрим явные и скрытые противоречия, существующие между ведущими образовательными парадигмами (концепциями). Однако, «сталкивая их лбами», будем постоянно помнить о том, что, как справедливо утверждают философы, все ценности противоречат друг другу: «Ценности могут сталкиваться даже в одном и том же сердце, но из этого не следует, что одни из них — верные, а другие — нет.

Суровая справедливость — абсолютная ценность для многих, но она несовместима с милосердием, которое в конкретных случаях не менее ценно для тех же самых людей. Свобода и равенство — первичные цели, к которым веками стремились люди; но абсолютная свобода для волков — это смерть для овец. Полная свобода для сильных и одарённых несовместима с тем правом

на достойное существование, которое имеют слабые и менее способные. Чтобы создать свой шедевр, художник может вести такую жизнь, что его семья будет нищей и несчастной. Мы вправе осудить его и решить, что шедевром надо было пожертвовать; вправе и принять его сторону. В обоих случаях мы воплощаем ценности, которые абсолютны для многих и понятны тем, у кого есть воображение, или понимание, или сочувствие. Равенство может ограничить свободу тех, кто стремится властвовать. Свободу (а без неё нет выбора и, значит, нет возможности остаться людьми) — да, саму свободу иногда надо ограничить, чтобы накормить голодных, одеть не одетых и приютить бездомных; чтобы не посягать на свободу других; чтобы осуществлять справедливость».

Когнитивно-информационная, или знаниевая, парадигма образования опирается на мощную традицию, восходящую ещё к Аристотелю, многократно усиленную позитивизмом и рационализмом нового времени. Кроме того, необходимо помнить, что в рамках этого течения выросли сотни поколений педагогов, достаточно комфортно и привычно себя чувствующих в узкопредметной сфере, ориентированных на передачу ребёнку основ своей и только своей науки, а также на постоянное отслеживание фиксированных в оценках результатов её усвоения.

Столетиями складывалось так, что результаты деятельности самого педагога оценивались исходя из результатов обучения его учеников. Эта устойчивая практика сохраняется, за редким исключением, и по сей день. Серьёзные педагоги и психологи давно поставили диагноз когнитивно-информационной парадигме образования как дезадаптивной для ребёнка, стрессоопасной, приводящей к дидактогенным неврозам.

Но беда в том, что в чистом виде личностная парадигма образования также дезадаптивна, но по другим основаниям. Даже на благоустроенном Западе задачи

«свободной школы» приходят в противоречие с требованиями итоговых экзаменов, а поколения американских детей, выращенных «по Споку», далеко не во всём отвечают жестоким требованиям современного прагматического общества. О чём не без иронии писал К. Лоренц: «Фрейд заслужил себе славу, впервые распознав самостоятельное значение агрессии; он же показал, что недостаточность и особенно их исчезновение (“потеря любви”) относится к числу сильных факторов, благоприятствующих агрессии. Из этого представления, которое само по себе правильно, многие американские педагоги сделали неправильный вывод, будто дети вырастут в менее невротичных, более приспособленных к окружающей действительности и, главное, менее агрессивных людей, если их с малолетства оберегать от любых разочарований (фрустраций) и во всём им уступать. Американская методика воспитания, построенная на этом предположении, лишь показала, что инстинкт агрессии, как и другие инстинкты, спонтанно прорывается изнутри человека. Появилось неисчислимо множество невыносимо наглых детей, которым не доставало чего угодно, но уж никак не агрессии.

Трагическая сторона этой трагикомической ситуации проявилась позже, когда такие дети, выйдя из семьи, внезапно столкнулись вместо своих покорных родителей с безжалостным общественным мнением, например при поступлении в колледж. Как говорили мне американские психоаналитики, очень многие из молодых людей, воспитанных таким образом, тем паче превратились в невротиков, попав под нажим общественного распорядка, который оказался чрезвычайно жёстким» [1, с. 70–71].

Американские родители сделали свои выводы.

Но и у нас по отношению к своим детям многие родители строят амбициозные планы. На начальных стадиях обучения они приветствуют разгрузку программ и внедрение психосберегающих, личностно ориентированных технологий. Однако по мере приближения к основной и тем более к старшей школе проявляют всё большую нервность. Но даже в детском саду и начальной школе не всё так просто. К сожалению, не раз и не два убеждались мы в том, что оборотной стороной педагогического гуманизма в дошкольных группах и классах являет-

ся жёсткое родительское давление, стремление «догрузить» ребёнка дома немислимыми диктантами, самостоятельными домашними заданиями, чтобы был «не хуже других». Что и говорить, кого же не волнует успешное будущее собственного ребёнка? Рынок на это естественное родительское стремление реагирует быстро: «Обучаю дошкольников одновременно пяти языкам!» — такие объявления сегодня, к сожалению, находят своего потребителя. Как бы там ни было, но, пребывая между Сциллой и Харибдой двух вышеозначенных парадигм, школа должна быть осмотрительна, избегая искуса красивых, но часто не подкреплённых технологически, лозунгов типа: «гуманизация школы», «ученик в центре учебно-воспитательного процесса», «свободное воспитание» и т. п.

Что за ученик? Что за процесс, и как он организован? Как понимать свободное развитие? Ведь цели и задачи семьи и ребёнка могут быть различны, как, впрочем, и жизненные установки, не говоря уже об индивидуальных различиях детей, не позволяющих — в который раз! — строить некое общее счастье для всех. Гуманизм жёстких учебных требований к интеллектуально продвинутому ребёнку оборачивается несчастьем для ослабленного, дезадаптированного ученика, требующего щадящей, терапевтической педагогики. И опять-таки преступно держать на «манной каше» одарённого, интенсивно развивающегося подростка.

Легко заметить, что противоречия между двумя вышеозначенными образовательными парадигмами носят преимущественно социально-педагогический характер. Причём в споре между ними доминируют всё-таки не социальные, а педагогические аргументы, отражающие различные представления о наилучших путях развития и обучения ребёнка.

Зато новый, пробивающий себе дорогу компетентностный подход делает резкий крен в сторону решения острых

социально-экономических проблем. Вопрос ставится, что называется, ребром: не обеспечим подготовку ученику по основным направлениям информационных технологий, не дадим базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и т. п.), не обучим хотя бы одному иностранному языку на уровне функциональной грамотности — получим социальных инвалидов. Не подготовим людей, способных жить и трудиться в современных условиях, характеризующихся процессом глобализации, — навсегда расстанемся с надеждой получить иное достойное качество жизни, хотя бы для своих детей и внуков. Только безответственный педагог может позволить себе с порога отвергать прагматические резоны сторонников компетентностного подхода. Россия в который раз делает отчаянную попытку модернизации, стремясь стать вровень с развитыми странами. Модернизация страны невозможна без выхода российской школы на новое качество образования. Но именно качество образования понимается сегодня слишком по-разному адептами разных педагогических течений. Компетентностная парадигма, вырастая из традиционной, когнитивно-информационной, вступает с ней же в неизбежное противоречие. Давно очевидно, что объёмные показатели нынешнего общего образования уже превосходят все разумные пределы.

Следовательно, для нового содержания образования необходимо «расчистить место», куда это новое содержание образования может быть привнесено. Но где те надёжные критерии, которые позволяют отобрать содержание учебного материала с точки зрения его необходимости и достаточности для обеспечения формирования ключевых компетенций учащихся? Так что у сторонников педагогического традиционализма (назовём их так) есть свои серьёзные основания опасаться слишком поспешного укрепления связи школы с жизнью по облегчённому сценарию, предполагающему усиление практической ориентации и инструментальной направленности

общего среднего образования. В основе конфликта парадигм — дидактическая проблема, напоминающая с точки зрения перспектив решения задачу квадратуры круга — достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний.

«Наука познаётся лучше в процессе ремонта высокочувствительной аппаратуры, чем при изучении законов электричества», — утверждал американский дидакт М. Скривен.

«Главная черта учебной дисциплины — это её теоретическая направленность и отдалённость от каждодневных практических вопросов», — оппонирует ему Дж. Мартин.

Кто возьмёт на себя смелость выступить арбитром в этом споре? Российская школа не без основания гордится своей фундаментальной подготовкой. Что толку в такой избыточной фундаментальности, — возразит сторонник модернизации образования, — коль скоро половина учащихся не способна качественно усвоить учебный материал, а другая успешная их часть оказывается востребованной преимущественно за рубежом, где есть возможность финансировать исследования будущих Ландау и Келдышей? В наших стеснённых обстоятельствах перед образованием необходимо ставить реалистические задачи и добиваться конкретных, осязаемых результатов. По аналогии невольно приходит на память довольно распространённая оценка врачами качества подготовки медицинских сестёр: знания небольшие, но твёрдые! Такова прагматическая логика во многом оправданной, компетентностной парадигмы образования.

Но утилитарный подход к образованию удовлетворяет далеко не всех. Не зря ведь сказано от века: «Не хлебом единым жив человек». Эта вечная истина находит всё новые, в том числе и трагические подтверждения на заре нового тысячелетия. После событий 11 сентября 2001 г.

стало очевидно, что ни высший уровень технологической оснащённости, ни экономическое благополучие не гарантируют сегодня в мире личную и государственную безопасность. Для поддержания миропорядка одной рациональной логики оказывается явно недостаточно. Не зря основоположник сионизма В. Жаботинский ещё на заре прошлого века справедливо заметил: «Арабов не удастся подкупить высоким уровнем жизни, поскольку они народ, а не сброд». Проблема цивилизационной совместимости, конфликт между процессом глобализации и ростом этнического самосознания, нарастание фундаменталистских настроений в мире — все эти грозные вопросы, решение которых следует искать преимущественно в духовной сфере.

Культурологическая парадигма образования настаивает на примате духовного над материальным. Наиважнейшей задачей образования считает задачу мировоззренческую, понимаемую как необходимость привить детям фундаментальные нравственно-религиозные принципы, общие для всех мировых религий, дать представление об основных проблемах современности и предполагаемых способах их решения.

Для решения столь ответственной задачи, обеспечивающей ценностный подход к содержанию образования, неизбежно приходится поднимать огромные пласты культуры. После знакомства с сайтами ненависти в Интернете, проповедующими откровенный расизм, и действиями погромщиков на московских рынках трудно оспаривать принципы и подходы культурологической парадигмы образования. Собственно говоря, в явном, открытом виде этого никто и не делает. Но фундаментальная неподготовленность педагогов к решению подобных вопросов в сочетании с необходимостью незамедлительного решения насущных прагматических задач оттесняет, за редким исключением, культурологическую парадигму образования на периферию педагогического сознания.

Нежелание отягощать себя последними вопросами бытия коренится в усталости от XX века, который философы называют наихудшим из известных, столетия, породившего кризис веры в культуру и человека. В наиболее бес-

пощадном виде это выразил ещё В. Т. Шаламов: «Время показало, что так называемая цивилизация — очень хрупкая штука, что человек в своём нравственном развитии вряд ли прогрессирует в наше время. Культ личности внёс такое растление в души людей, породил такое количество подлецов, предателей и трусов, что говорить об улучшении человеческой породы — легкомысленно. А ведь улучшение человеческой породы — главная задача искусства, философии, политических учений». Что толку надрываться в решении неподъёмных нерешаемых проблем? Уж лучше сконцентрировать свои усилия на локальных и потому достижимых целях образования. Такова скрытая и даже не всегда осознаваемая оппозиция культурологической парадигме образования.

Рассмотрев в самом общем виде противоречия между четырьмя парадигмами образования, мы приходим к **следующим выводам.**

- Каждая из них, как уже отмечалось выше, «схватывает» существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества в целом и образования в частности.
- Ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчёт при разработке стратегии развития образования.
- Непрояснённости данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.
- В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге — к разным базовым моделям образования.

• Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. В более широком цивилизационном плане это хорошо обосновал английский философ российского происхождения И. Берлин: «Словом, я считаю, что нельзя окончательно решить все проблемы. Более того, если я прав в отношении сталкивающихся ценностей, сама мысль о таком решении внутренне противоречива. Возможность окончательного решения (даже если мы забудем тот страшный смысл, который приобрели эти слова при Гитлере) оказывается иллюзией, и очень опасной. Если кто-то полагает, что такое решение возможно, никакая цена не покажется ему слишком высокой. В самом деле, если можно сделать человечество справедливым, счастливым, творческим и гармоничным, какая цена слишком велика? Ради такой яичницы не жалко разбить сколько угодно яиц; в это верили и Ленин, и Троцкий, и Мао, и, если не ошибаюсь, Пол Пот».

• **Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но, напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия.**

• **Таким образом, центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами. Гармонизация образовательных парадигм может и должна стать основой стратегии развития образования и одновременно его (образования) стабилизирующим фактором.**

Избегать крайностей — единственный способ поддержания трудного равновесия, которое всегда нуждается и будет нуждаться в восстановлении. Понятно, что искомый компромисс недостижим исключительно эмпирическим путём проб и ошибок. Слишком велика опасность эклектики, механического соединения «головы овцы с туловищем быка». Необходимо прежде всего ясно представлять себе

философские, методологические основания такой кооперации, выявить принципы и условия, при которых она становится возможной. Поскольку, как уже отмечалось выше, в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур», которую исповедовал замечательный педагог начала века С. И. Гессен, а позже блестяще разработал М. М. Бахтин. Идея равнозначности ценностей стала центральной у известного английского философа российского происхождения И. Берлина. И, наконец, В. С. Библер на пороге нового тысячелетия сформировал понятие диалогика: «Логика грядущего XXI века — диалогика — способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, ещё только появляющиеся».

Опираясь на эти базовые философские подходы, попытаемся определить принципы и условия, позволяющие двигаться в направлении гармонизации различных педагогических парадигм. К ведущим принципам мы относим:

• **Принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, равноценного сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик.** (Среди них нет плохих или хороших, поскольку каждая «схватывает» какую-то существенную часть действительности.)

• **Принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей.**

• **Принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребёнка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но при этом оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.**

• **Принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой — правильно определить удельный вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи.**

• **И, наконец, принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.**

Выделив принципы, на которых строится парадигматическая кооперация, мы должны назвать и те условия, без которых она не представляется возможной. В общем философском плане эти условия сводятся к сохранению за школой необходимых степеней свободы, что в переводе на профессиональный язык организации образовательного процесса означает наличие двух её параметров в школе:

- сохранение вариативного образования;
- вертикальная и горизонтальная дифференциация обучения.

Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей.

Под горизонтальной дифференциацией обучения мы подразумеваем построение всего учебного процесса с максимальным учётом психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. По сути дела, горизонтальная дифференциация на практике выливается в организацию разноуровневого дифференцированного обучения.

Горизонтальная дифференциация — это реализация на деле личностной парадигмы образования на каждом возрастном этапе обучения и развития ребёнка. Оба эти процесса, взятые вместе, являются своеобразной системой координат, в которой происходит личностный рост ребёнка. Схематично они выглядят следующим образом (см. схему на с. 40).

Гармонизация педагогических парадигм не самоцель, но всего лишь средство и одновременно непреложное условие, обеспечи-

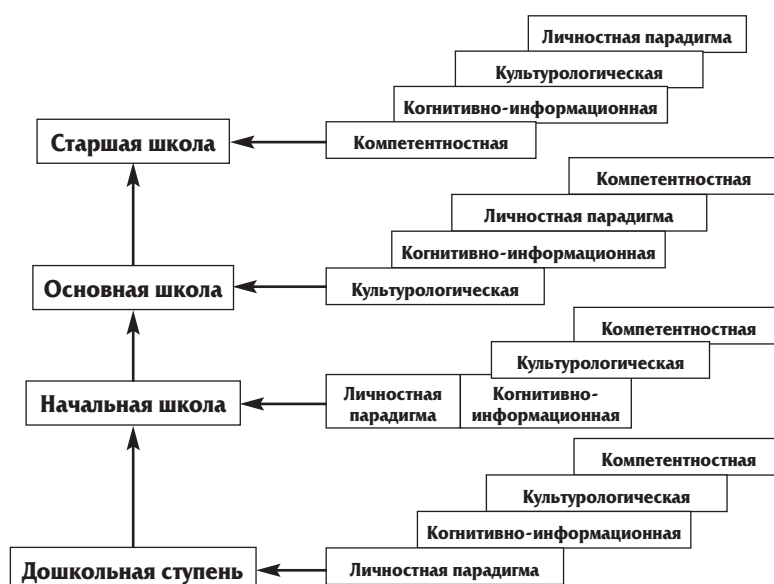
вающее необходимую гибкость и целостность учебно-воспитательного процесса. Но без соблюдения этого условия велика опасность перекосов в развитии личности.

Могут возразить: одно дело — теория, и совсем другое — практика. Расходятся ли они между собой? Для исчерпывающего ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть, как в реальной школьной жизни на деле осуществляется то, что на схемах выглядит вполне логично и убедительно. Но коль скоро речь заходит о живой ткани учебного процесса, необходимо обратить внимание на то, что эта тонкая материя создаётся живыми людьми — педагогами, имеющими своё собственное представление о наиболее важных целях и критериях результативности учебного процесса. Поразительно то, что, как правило, даже адепты личностной парадигмы образования отстаивают её приоритетность исключительно по отношению к детям. При этом личность самого педагога с его системой ценностей, пристрастиями и увлечениями совершенно не берётся в расчёт. Тем самым априори предполагается, что учитель в состоянии во имя высокой цели, в данном конкретном случае реализации той или иной педагогической парадигмы, подавить свои предпочтения. Иными словами, наступить на горло собственной песне, отказавшись от реализации в учебном процессе наиболее сильных, педагогически выигрышных сторон своей личности.

Слабо верится в личностный подход к ученику со стороны подавленной, пусть даже и высокими задачами, личности самого учителя. Дело в том, что никакие педагогические парадигмы не могут быть реализованы вне их носителей, людей, исповедующих соответствующие взгляды на главные и конечные цели образования. Но точно так же, как в сложном дифференцированном обществе не может быть идеологии, разделяемой всеми без исключения

его членами, так и в школе наивно рассчитывать на молитное единство педагогических воззрений. В одном и том же коллективе могут одновременно работать люди верующие и атеисты, педагоги, фанатично преданные своей науке, которые вслед за английским учёным М. Эйлером готовы с уверенностью повторить: «Даже если бы я родился белым медведем, то и тогда на Северном полюсе когтями царапал на льдине математические формулы!», и воспитатели по духу, чей неподдельный энтузиазм больше обращён на ребёнка, нежели на преподаваемый предмет. Каждый из них по-своему ценен и незаменим. Все вместе они составляют педагогический ансамбль школы.

Чем разнообразнее инструменты, тем чище и сильнее звучание оркестра и больше вероятность быть услышанным такими разными, не похожими друг на друга детьми, каждый из которых имеет право на своего учителя. Конечно, для кого-то по-прежнему соблазнительно построить всех педагогов в колонну по четыре и повести их стройными рядами к светлому будущему, контуры которого по традиции задаются сверху. Чем это кончается на деле, слишком хорошо известно из нашей недавней истории. Вместе с тем очевидно, что ансамбль без дирижёра (управления в широком смысле слова) может вместо сладких созвучий выдать какофонию. Многоголосием необходимо



научиться управлять, что неизмеримо сложнее, нежели заставить всех петь с одного голоса. Суть такого управления — в гармонизации педагогических парадигм, его методология — терпеливое налаживание диалога между педагогами, которые в силу индивидуальных личностных качеств по-разному представляют себе ценности, смыслы и цели образования. В основе диалога — принципы и условия, изложенные выше.

Попытаемся рассмотреть, сначала в теоретическом плане, а затем и в практической плоскости, как они совокупно реализуются в учебно-воспитательном процессе. Заметим, что ни один из принципов, названных выше, не действует изолированно, в отрыве от всех других, а потому в фокусе нашего внимания должна постоянно находиться сложная диалектика их взаимоотношений.

Начнём с принципа иерархичности образовательных парадигм, предлагающего выстраивание приоритетов как для образовательного процесса в целом, так и для его локальных участков. У нас не вызывает сомнений, что для единого, непрерывного образовательного процесса, который, разумеется, не ограничивается относительно коротким отрезком школьной жизни, среди всех обозначенных выше образовательных парадигм приоритетной является культурологическая.

• **Во-первых, она наиболее полно выражает глубинные, конечные цели образования, позволяет подняться над сиюминутными, конъюнктурными соображениями, пусть даже и продиктованными честным прагматизмом.**

Цели эти ещё в начале прошлого века ярко и убедительно выразил основоположник «педагогики культуры» С. И. Гессен: образование «рыцарей Духа», богатых в своей целостности, ярких в своей индивидуальности, свободных и творческих личностей; образование «к свободе», воспитание личности, способной жить в свободном демократическом обществе, укоренение в личности жажды к творчеству, приобщению к творческому потоку, методу научного мышления.

• **Во-вторых, вытекающий из культурологической парадигмы ценностный взгляд на ка-**

чество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и способов обучения и развития ребёнка руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими подходами.

• **В-третьих, нельзя не заметить, что даже пресловутые «ключевые компетенции» вырастают не откуда-нибудь, а из той же культуры. Иными словами, в основании всех трёх парадигм: когнитивно-информационной, компетентностной и личностной — лежит культурологическая.**

Вне общего контекста культуры решение любых инструментальных, адаптационных педагогических задач теряет смысл, превращает ребёнка в объект манипуляций, средство для решения посторонних для него целей, пусть даже и самых благородных. Между тем русский философ В. Соловьёв справедливо утверждал: «Человек ни при каких условиях, ни по какой причине не может рассматриваться как средство для посторонних целей. Он не может быть орудием для блага другого, мира, нации, класса, ни даже так называемого общего блага» [2, с. 23].

Таким образом, если мы добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Непризнание этого очевидного факта ведёт как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе.

Отрицает ли сказанное провозглашённый ранее принцип равноправного, партнёрского сосуществования различных педагогических парадигм? Отнюдь нет.

Культурологическая парадигма не только не противоречит личностно ориентированной педагогике, но является её глубинной, сокровенной сутью.

На заре XX века это хорошо понимал С. И. Гессен, который к целям образования подходил с позиций выявления «вечных» и «абсолютных» ценностей культуры. Главная педагогическая категория «образование» трактовалась им как раскрытие и формирование «внутреннего человека», духовное созерцание личности, формирование им собственного Я на основе законов морали. Поэтому, как справедливо утверждает Е. Г. Осовский во вступительной статье к педагогическим сочинениям С. И. Гессена, «педагогическая система Гессена — лично-относительная, то есть её индивидуальность и неповторимость рассматриваются в межличностных и коллективных взаимодействиях, в социальном и историческом контексте как цель, процесс и результат образования» [3, с. 40]. Любопытно, что аксиологический подход возобладал в реформировании не только общего, но и **профессионального (!)** образования современной Польши — страны, находящейся в сходных с нами стартовых условиях, решающей аналогичные проблемы модернизации своей экономики и стремящейся быстро войти в сообщество цивилизованных стран.

«Новая парадигма образования отвергла технократизм как объективно обусловленное явление, проникавшее в течение нескольких десятилетий во все сферы человеческой деятельности и посягавшее на духовную сферу, культурную самобытность и образ жизни человека, и противопоставила ему гуманистическую ориентацию, гуманно-личностный подход к учащимся, объявляющий человека высшей ценностью на Земле. Заложенные в его основе аксиологические постулаты вызывают иное понимание целей образования и воспитания, сути личности и деятельности учителя».

Означает ли это, что поляков абсолютно не заботят «ключевые компетенции»? Конечно нет. Суть вопроса в том, что поля пересечения между различными педагогическими парадигмами огромны, а противоречия между ними при внимательном рассмотрении часто оказываются поверхностными, мнимыми,

во многих случаях порождёнными добросовестными заблуждениями.

На этих добросовестных заблуждениях стоит остановиться подробнее.

Ни один здравомыслящий педагог не будет противопоставлять педагогику культуры лично-относительному подходу. Однако на деле это происходит сплошь и рядом. Причина в том, что лично-относительная, гуманная педагогика формировалась у нас в стране в 1980-е гг. как альтернатива авторитарно-императивной, нивелирующей индивидуальные особенности детей, навязывающей им незыблемые педагогические установления и требования. Достаточно вспомнить фоновый демократический пафос начала перестройки, чтобы убедиться в том, что лично-относительная, гуманная педагогика в её тогдашнем (и отчасти сегодняшнем) понимании отражала то, что ещё Гегель называл «напряжённостью неразвитого принципа». Дефицит добросердечия, взаимопонимания и сотрудничества в школах заставлял громко и настойчиво отстаивать начала любви, уважения, понимания, то есть гуманных взаимоотношений между ребёнком и учителем. Одним словом: «У кого что болит, тот о том и говорит!» Акцент, таким образом, делался на стиль педагогических отношений и максимальный учёт индивидуальности ребёнка.

Как известно, специалистами по индивидуальности являются психологи. Они-то и предопределили известный панпсихологизм в трактовке личностной парадигмы образования. Примечательно, что патриарх российской гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили — доктор психологических наук. Экспансия психологов на педагогическое поле, во многом полезная и своевременная, породила вместе с тем много заблуждений и перекосов. Так, например, адепты гуманной педагогики искренне убеждены в том, что педагогика может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость

и способность к учению заложена в самой природе человека. Но теория естественного, вытекающего из жизни образования, при всей её привлекательности, особенно для педагогов, ощутивших на себе тотальное принуждение советской школы, содержит в своей основе анархическое отрицание культуры и паническое бегство от любых форм принуждения, даже если они продиктованы интересами ребёнка. Этот хронический дефект свободного воспитания подметил ещё в 20-е годы выдающийся русский философ и педагог С. И. Гессен:

«С другой стороны, принуждение также понималось обоими нашими мыслителями (Руссо и Толстым — Е. Я.) слишком узко и внешне. Принуждение, которое имеет место в “положительных воспитаниях” и в школьной дисциплине, есть на деле только часть того принуждения, которое охватывает неустойчивый и готовый повиноваться среде темперамент ребёнка плотным кольцом обступающих его влияний. Поэтому принуждение, подлинный корень, который следует искать не вне ребёнка, а в нём самом, может быть уничтожено опять-таки путём воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению, а не путём простой отмены принуждения, по необходимости всегда частичной.

Именно потому, что принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей личностью человека, **свобода есть не факт, а цель, не данность, а задание воспитания.**

А если так, то падает самая альтернатива свободного или принуждённого воспитания, и **свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимопроникающими друг друга началами. Воспитание не может не быть принудительным** — в силу той неотменимости принуждения, о которой мы говорили выше.

Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только

задание жизни и, в частности, образования» [4, с. 61].

После сказанного С. И. Гессеном ещё 100 лет назад — строить воздушные замки, не понимая неотменимости принуждения в образовании, по меньшей мере непрофессионально. Но недостаток профессионализма не единственная причина педагогических иллюзий, воспроизводящих добросовестные заблуждения наших великих предшественников. Слишком долгое пребывание в клетке накладывает свой отпечаток, упрощая и огрубляя представления о свободе людей, десятилетиями лишённых элементарных условий нормального человеческого существования. Потому нам так легко понять героя книги В. Гроссмана «Всё течёт», когда он произносит: «Я раньше думал, что свобода — это свобода слова, печати, совести. Но свобода — она в жизни всех людей, она вот: имеешь право сеять, что хочешь, шить ботинки, пальто, печь хлеб, который посеял, хочешь, продавай его и не продавай...»

Всё верно, коль скоро речь идёт об экономической независимости человека, лежащей в основе его реальных гражданских прав. Однако в пространстве духовной свободы всё значительно сложнее: здесь довольно сомнительно учить, чему хочешь и как хочешь, вне глубокого контекста культуры, полагаясь лишь на собственные доморощенные представления и благие намерения. Объяснение причины спонтанных, а потому мало продуктивных, педагогических прорывов к свободе заключено в словах старинной революционной песни: «...долго в цепях нас держали». Сорваться с цепи, с тем чтобы вскоре, подобно герою гайдаевской комедии, сожалеть о том, что «в тюрьме в это время макароны давали», — печальная, но неизбежная эмоциональная логика всех переломов и больших скачков в общественном сознании.

Понимаемая исключительно в психологическом ключе личностная парадигма остаётся, по сути, равнодушной к отбору содержания образования, за исключением двух его параметров: доступности и соответствия актуальному состоянию ребёнка. Декларируя стремление заложить основы подлинной, глубинной духовной общности наставника и воспитанника, сторонники аффективно-эмоционального, личностного подхода, за редким исключением, сводят дух к психике, подобно материалистам объясняя «высшее» «снизу». Только в психологическом детерминизме роль первопричины вместо материи играют мотивы.

Но, во-первых, духовная общность, да простится нам тавтология, возможна лишь между духовными людьми, разделяющими сходные взгляды и убеждения, опирающимися на общие базовые ценности. А, во-вторых, коль скоро речь идёт о педагогике, то общность не самоцель, а средство формирования личности ребёнка. Педагогика культуры, исповедующая аксиологический подход, самой своей сутью нацелена на формирование ядра личности — той высшей инстанции, которая даёт согласие на победу определённого мотива. В конечном итоге волевое самостоятельное решение зависит от направленности человека на те или иные ценности. Вот почему **культурологическая парадигма образования по самому большому счёту не может не быть личностно ориентированной**. Разумеется, из сказанного не следует, что мотивы, потребности и интересы ребёнка можно игнорировать. Но слепо, подобно недалёковидной матери, идти вслед за ними представляется нам мало профессиональным.

Поэтому, исходя из принципа иерархичности педагогических парадигм, роль личностной парадигмы в её традиционной, наиболее распространённой трактовке представляется нам важной, но вспомогательной. Её сфера применения по большей части касается вопросов психолого-педагогических техник налаживания коммуникаций с ребёнком. Иными сло-

вами, нахождения приемлемых, не травмирующих психику растущего человека оптимальных методов, форм и способов трансляции культуры. Тем не менее рассматриваемый в культурологическом ключе личностный подход занимает своё особое и почётное место на всех без исключения этапах организации образовательного процесса.

Определив **поля пересечения** культурологической и личностной парадигм образования, обратимся с той же целью к когнитивно-информационной и компетентностной.

Современная культура имеет такую сложную, разветвлённую топологию, что зачастую, чтобы дойти до самой сути, необходимо прежде овладеть изрядным количеством навыков и умений, иметь серьёзные информационные накопления. Попробуйте по достоинству оценить, например, иконопись А. Рублёва, не имея ни малейшего представления, ни об особенностях изобразительных средств этого жанра, ни о содержании христианских сюжетов. Другое дело, что накопление специальной эрудиции само по себе автоматически не приводит к преобразению личности, ибо только глубоко усвоенная мысль может заставить не только иначе думать, но и иначе жить. На практике, где, в какой момент урока, учитель транслирует ценности культуры, а где учит ориентироваться в лавинообразном массиве информации, сказать можно лишь условно. Да и сами ценности не существуют в отрыве от стремительно меняющейся жизни. Наши великие предки понятия не имели о таких новых цивилизационных проблемах, как аборт, суррогатное материнство, клонирование и т. п., и если рассматривать человеческую историю как цепь усложняющихся нравственных задач, то приходится соглашаться с точкой зрения известного психолога В. Франкла:

«В век, когда десять заповедей, по-видимому, уже потеряли для многих свою силу, человек должен быть подготовлен

к тому, чтобы воспринять 10 000 заповедей, заключённых в 10 000 ситуаций, с которыми его сталкивает жизнь. Тогда не только сама жизнь будет казаться ему осмысленной, значит, заполненной делами, но и он приобретёт иммунитет против конформизма и тоталитаризма — этих двух следствий экзистенциального вакуума. Ведь только бодрствующая совесть даёт человеку способность сопротивляться, не поддаваться конформизму и не склоняться перед тоталитаризмом» [5, с. 120].

Для того чтобы адекватно воспринять 10 000 заповедей, заключённых в 10 000 ситуаций, необходимо быть по-настоящему информированным и компетентным человеком. В противном случае легко стать объектом манипуляций, заложником чужого недобросовестного мнения. Но информированность и компетентность важны не сами по себе, хотя они, безусловно, необходимы как средства адаптации растущего человека к быстро меняющейся жизни. Они в первую очередь материал самостроительства личности. **Культурологический подход даёт ориентиры в отборе этого материала, обеспечивая подлинное качество образования. Качество же образования определяется его мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения.** Поэтому культурологическая парадигма, пользуясь излюбленным словом С. И. Гессена, должна постоянно просвечивать сквозь когнитивную, личностную и компетентностную. Между ними нет и не может быть непримиримых противоречий. А возникающие перекосы в отборе содержания образования и построении учебного процесса связаны, на наш взгляд, с неумением или конъюнктурным нежеланием увидеть поля пересечения всех четырёх педагогических парадигм. Только при таком взгляде на вещи мифы Древней Греции или христианские притчи не покажутся избыточной информацией для современного человека, ничего не прибавляющей к его адаптивным возможностям.

Рассмотрев поля пересечения всех четырёх педагогических парадигм, мы в итоге полностью разделяем позицию доктора педагогических наук Г. Б. Корнетова: «Педагогика XXI столетия призвана не только “преодолеть власть” единого универсального дискурса, задающего строго определённые рамки подхода к постановке

и решению проблем образования. Она всё более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуальной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъекты, цели, средства, результаты, детерминанты) **с возможно большего числа позиций** (выделено нами — Е. Я.), признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга».

Однако в простом теоретическом признании необходимости взаимного дополнения педагогических парадигм таится серьёзная практическая ловушка. Коль скоро, в самом деле, в содержании образования всё так важно и невосполнимо, то от чего же тогда следует отказаться? Как быть с пресловутой проблемой перегрузки учащихся? Не открывает ли ложно понятый педагогический плюрализм дорогу предметным лобби, отстаивающим до последней капли крови любой, даже вспомогательный, раздел своей науки? Думается, что только в обобщённом, теоретическом виде такие вопросы нерешаемы. И, более того, они не могут быть корректно сформулированы. Что считать избыточным: логарифмы, Реформу, а может быть, закон Ома?

Истина конкретна, и на каждом локальном участке педагогического процесса, в каждом конкретном случае сочетание подходов может быть различным, а поэтому должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться. Нахождение оптимального соотношения педагогических парадигм — тонкий процесс, который, как уже отмечалось выше, будет продуктивным при условиях сохранения вариативного образования, а также вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения.

Опираясь на оба условия, постараемся рассмотреть, как конкретно на реальной жизненной почве выстраивается парадигматическая кооперация на различных этапах обучения и развития ребёнка.

Нет нужды доказывать, что в детском саду доминирующей следует признать личностную парадигму образования. Здесь, как нигде, оправдан панпсихологизм в подходе к ребёнку, ибо без опоры на знание сензитивных периодов в его развитии невозможно не навредить. Детский сад — идеальное поле для развёртывания личностно ориентированных, психосберегающих технологий. По самой своей сути дошкольное учреждение призвано быть и развивающим, и охранительным с точки зрения психического и физического здоровья. Оно совсем не ориентировано на жёстко фиксируемый конечный результат. Учебные знания, умения и навыки интересуют нас здесь в последнюю очередь. На первый план выдвигаются задачи сенсорного развития ребёнка, развитие его коммуникативных навыков. Значит ли это, что остальные образовательные парадигмы на этапе дошкольного воспитания прекращают своё действие? Отнюдь нет. Мудрая М. Монтессори писала, что как только ребёнок берёт ложку, он тем самым уже учится писать, подразумевая под этим развитие мелкой моторики. То же относится и к завязыванию шнурков на ботинках. Но дело не ограничивалось приобретением бытовых навыков. Используя сенсорные материалы (золотой материал М. Монтессори, где единицы, десятки, сотни и тысячи отличаются по весу), она естественно, органично, без перегрузки вводила уже пятилетних детей в десятичную систему, с помощью продуманной организации развивающей среды подводила воспитанников к чтению. Одним словом, успешно решала задачи когнитивно-информационной педагогики, не насилая природу ребёнка.

Что же касается культурологической парадигмы, то кто сказал, что, развивая чувственно-эмоциональную сферу ребёнка, его непременно следует держать на манной каше незатейливых детских песенок и нехитрых танцев (два притопа, три прихлопа)? Напротив, учитывая почти повсеместное снижение эстетического уровня наших сограждан, исключительный рыночный подход средств массовой информации к формированию контента, следует приложить максимум усилия

для как можно более раннего приобщения ещё не искалеченных дурным вкусом податливых маленьких детей к высоким образцам искусства. Не раз и не два убеждались мы в том, что при правильной постановке дела дошкольники на доступном им уровне прекрасно воспринимают Моцарта, Чайковского, Вивальди и Римского-Корсакова, учатся понимать условный язык оперы и балета, с удовольствием становятся актёрами детского музыкального театра.

Формирование ключевых компетенций, к коим относим знание на уровне функциональной грамотности хотя бы одного из иностранных языков и овладение современными информационными технологиями.

Как обстоит в детском саду дело с ними? Разумеется, в полной мере решать эту задачу на дошкольной ступени преждевременно, но в плане пропедевтики дошкольная ступень образования не остаётся безучастной и к ним. Многолетний опыт обучения дошкольников иностранному языку с использованием активных, игровых методов показал неопределённое место этих занятий для развития фонематического слуха (сенсорное развитие), формирования коммуникативных навыков ребёнка в самом широком смысле этого слова, поскольку весь курс опирается на активную коммуникацию, как правило, осуществляемую в групповых игровых формах. Грамотное, методически обеспеченное использование самого благодатного для обучения иностранному языку возраста (от 4 до 9 лет) позволяет своевременно заложить основы будущей функциональной грамотности, не допуская перегрузки детей. Знакомство с компьютером в строго дозированных пределах времени (не более 10 минут), при наличии специально защищённых экранов дисплеев, позволяет без ущерба для здоровья дошкольников обеспечить необходимую компьютерную пропедевтику. Не так давно на московском конкурсе компьютерной графики,

проходившем в Третьяковской галерее, специалистов потряс один из наших десятиклассников. «Никогда не видели, чтобы так рисовали мышкой», — восхищённо оценили они его работу. Но секрет успеха заключался в том, что мышкой он рисует с четырёх лет!

Таким образом, как мы смогли убедиться, даже на самом начальном этапе развития ребёнка, в дошкольном учреждении, ни одна из обозначенных педагогических парадигм полностью не устраняется из образовательного процесса. Возрастная специфика лишь диктует удельный вес каждой из них, выстраивает их взаимную конфигурацию, определяет систему взаимоотношений. Здесь мы только проиллюстрировали на примере дошкольной ступени обучения и развития ребёнка совокупное действие принципов и условий гармонизации педагогических парадигм.

Разумеется, по мере взросления ребёнка, динамическое соотношение педагогических парадигм будет неизбежно меняться. Удельный вес одних из них будет возрастать, а других, напротив, сокращаться. Это особенно хорошо видно на примере начальной школы, где по-прежнему, как и в детском саду, продолжает доминировать личностная парадигма, на первых порах преобладает игра как ведущий вид деятельности ребёнка, соответствующий психофизическим особенностям его организма. Но даже по отношению к детскому саду, как справедливо утверждал С. И. Гессен:

«Игра должна быть устремлена к уроку. Ибо, оторвавшись от урока, она вырождается в пустую забаву, способную на короткий срок занять, но не образовать ребёнка. Но игра должна оставаться игрой, ибо, превратившись преждевременно в урок, она вырождается в бездушное и механическое занятие, повторение того, что показывают старшие. Между обеими этими крайностями должен провести воспитатель игру ребёнка. Для этого нужна постоянная бдительность воли, не меньше, чем та, которая спасает акробата, идущего по лезвию ножа, от опасности стать жертвой им же установленного механизма.

Теперь нам понятно, что это значит, что в игре должен просвечивать будущий урок как ведущая только воспитателю, но ребёнком даже

не подозреваемая цель. Тогда принуждение, неизбежное при организации игры и проявляющееся в подборе материала игры и в общем руководстве ею, будет овеяно дыханием свободы, будет служить свободе. Личность ребёнка будет расти как в постановке себе всё более и более устойчивых и отдельных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз хотя и незримой, но всё усложняющейся дисциплине. Игра тем самым будет постепенно переходить в работу, эту более высокую форму человеческой деятельности, ближе стоящую к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы» [4].

Переход игры в работу, выработка привычки подчинять свой каприз усложняющейся дисциплине — это и есть ведущее направление развития ребёнка в начальной школе, предопределяющее постепенное увеличение удельного веса когнитивно-информационной парадигмы образования, ориентированной на предметные программы и фиксированные оценки результатов учебной деятельности.

Казалось бы, что всё это настолько очевидно, что не требует серьёзного философско-педагогического обоснования. Между тем не всё так однозначно. И тоска по целостности, характерная для современного человека, задыхающегося в чрезвычайно сложном дифференцированном, по сути дела осколочном, мире, рождает стремление помочь ребёнку обрести эту утраченную цельность ценой интеграции всего и вся. Мотив вполне понятен и объясним: болезни современной цивилизации (духовные, нравственные, экологические и пр.) требуют исцеления. Исцеление не что иное, как восстановление целостности, преодоление раскола и в миропонимании и в душе человека. Взрослых едва ли удастся излечить. Почему бы не начать с ребёнка? Тем более что он до поры не отравлен бесконечным

погружением в частности и подробности, уводящие в сторону от ощущения нерасчлененного единства мира?»

Прагматические аргументы в пользу тотальной интеграции в начальной школе, опирающейся на принцип природосообразности обучения и развития ребёнка, а также на стремление снять перегрузки учащихся, в глубине содержат всю ту же тоску по безвозвратно утерянному раю. Но то, что возможно в игре на самых ранних этапах развития ребёнка, уже довольно опасно в начальной школе, где педагог занят серьёзной организацией познавательной деятельности. Между прочим, это хорошо понимал всё тот же С. И. Гессен: «Заложенные в душе ребёнка инстинкты образуют смутное единство: стремление к труду и знанию, к красоте и Богу переплетены друг с другом, преследуются не порознь, не определяют собой особой деятельности, но действуют сразу вместе. Игра — это и есть деятельность, в которой сразу, в смутном единстве проявляются все инстинкты. На вершине образования, в актах подлинного человеческого творчества, мы имеем расчленённое единство отдельных сторон человеческой деятельности: труд, знание, красота образуют здесь гармоническое единство, синтез уже выделенных в своём своеобразии направлений духа. **Но, чтобы от расчленённого единства возвыситься до синтетического единства многообразного, необходимо пройти посредствующую стадию дифференциации или расчленения** (выделено нами — Е. Я.). Так семя, кроющееся в себе в слитном виде будущий цвет, должно предварительно распасться, разложиться на составные части. **Воспитание человека, будучи раскрытием его природы, и знаменует собой этот процесс расчленения и дифференциации** (выделено нами — Е. Я.) [4, с. 104].

Учитывая сказанное, трудно согласиться с теми, кто сегодня призывает к категорическому отказу от средневекового понимания начальной школы как места обучения чтению, письму и счёту и предлагает создать

принципиально новую модель начальной школы как фундамента всех ключевых компетенций и прежде всего желания и умения учиться. Интересно знать, что же это будет за фундамент, коль скоро учащиеся не овладеют чтением, письмом и счётом? Вопрос отнюдь не умозрительный, если учесть, что результаты такого модернистского подхода к начальному образованию уже сегодня приходится наблюдать в некоторых передовых развитых странах.

Любопытный пример приводил российский математик академик В. Арнольд. Оказавшись с министром новых технологий и образования Франции в 9-м классе лицея, он стал невольным свидетелем грустной картины. Министр задал вопрос девятиклассникам: сколько будет $2+3$?

И после затянувшегося тягостного молчания получил весьма компетентный ответ: столько же, сколько $3+2$, ибо сложение коммуникативно. В бешенстве покидал министр **новых** технологий лицей, на прощание поставив перед учителем **старую** педагогическую задачу — научить учащихся 9-го (!) класса делить 113 на 3 в уме. Вывод из этой истории очевиден: игнорирование когнитивно-информационной парадигмы в начальной школе чревато далеко идущими последствиями на последующих этапах обучения.

Что же касается интеграции, то механическое, непродуманное соединение сведений из разных областей знаний не приводит к искомой целостности, а рождает дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью (смутным образом нерасчленённого единства по С. И. Гессену). Всё хорошо в меру, и мы отнюдь не возражаем против **элементов** интеграции на отдельных уроках, демонстрирующих связь, например, математики с родным языком и биологией.

Каковы же в начальной школе взаимоотношения когнитивно-информационной парадигмы образования с тремя остальными? Критикуемое сегодня расчленение

на предметы есть отражение неизбежного в развитой культуре, в отличие от культуры примитивной, разделения труда. Уже в данном своём дифференцирующем качестве когнитивно-информационная парадигма нисколько не противоречит культурологической. Но этого мало. Само по себе обучение письму, счёту, родному и иностранному языкам, будучи выхваченным из контекста культуры, может действительно приобрести средневековый схоластический характер. И, напротив, постоянное, незаметное удержание учителем связи со всей культурой, даже при тщательной отработке самых элементарных навыков, кардинально меняет картину урока, придавая ей необходимую глубину и искомую целостность.

Культурологическая парадигма, как мы смогли убедиться, по-прежнему задаёт тон в отборе содержания образования, личностная стоит на страже физического и психического здоровья ребёнка, определяя дозировку материала, формы и методы работы, отвечающие возрастной норме и индивидуальным особенностям конкретных учеников. Когнитивно-информационная придаёт содержанию образования отчётливые, внятные контуры, предохраняя от верхоглядства, приучая к сложной и трудной учебной работе. Компетентностная пока проявляет себя в двух ипостасях: компьютерной поддержке предметов и начальном этапе систематического изучения иностранного языка. Обе линии время от времени пересекаются, и, когда при неправильном написании корова от ужаса падает вверх ногами на экране дисплея, мы имеем дело с типичной игровой ситуацией, создаваемой мультимедийными средствами, которые в данном случае работают как на психосбережение, так и на усиление мотивации, иными словами, на личностную парадигму. **Так сплетаются воедино два важнейших педагогических принципа: природосообразности и культуросообразности. Происходит это за счёт нахождения полей пересечения между разными педагогическими парадигмами и правильного определения удельного веса каждой из них в решении конкретных педагогических задач.** Разумеется, такая парадигматическая кооперация в начальной школе требует высокой культуры и методического мастерства самого учителя.

Рассмотрев на примерах детского сада и начальной школы механизмы действия вертикальной дифференциации, под которой, напомним, мы имеем в виду нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом этапе и развитии ребёнка, мы переходим к основной школе. И здесь самое время обратиться к дифференциации горизонтальной.

Напомним, что **под горизонтальной дифференциацией мы понимаем построение всего учебно-воспитательного процесса при максимально возможном учёте индивидуальных психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей.** Таким образом, если вертикальная дифференциация, определяющая конфигурацию педагогических парадигм, ориентируется преимущественно на возрастные нормы, то горизонтальная учитывает индивидуальные личностные особенности детей в широком диапазоне: от эмоционально-волевой сферы личности до когнитивной. Темп созревания психических функций: память, мышление, речь, преобладающие интересы и склонности, избирательные способности ребёнка — всё это и многое другое важно при определении траектории его развития. Уже в начальной школе, где по необходимости набирает обороты когнитивно-информационная парадигма, становится очевидным гетерохронное (неодновременное) созревание детей. Следовательно, горизонтальная дифференциация — важнейшее условие построения парадигматической кооперации.

Если выстраивать стратегию образования без её учёта только исходя из общей логики философской антропологии, мы можем быстро потерпеть фиаско, так и не найдя оптимального сочетания педагогических парадигм для данного конкретного ученика. Таким образом, горизонтальная дифференциация при тщательной организации медико-психолого-педагогической диагностики

накладывает свой отпечаток на все без исключения этапы учебно-воспитательного процесса. Она, по сути дела, и призвана обеспечить не декларативный, а реальный, то есть тщательно инструментированный на основе комплексной диагностики личностный подход к образованию. Между тем в сложившейся теории и практике отношение к горизонтальной дифференциации неоднозначное. С одной стороны, вариативное образование, став реальностью в России, открыло большие возможности для осуществления на деле индивидуального подхода к ребёнку. С другой стороны, оно же в ряде случаев привело к грубому селективному отбору и не всегда обоснованному разделению детей на потоки обучения.

Такое положение дел заставляет нас по необходимости выделить две формы горизонтальной дифференциации: внутреннюю и внешнюю.

Под внутренней дифференциацией мы понимаем дифференциацию педагогической помощи детям, которая заключается в подборе педагогических систем, технологий, методов, способов и форм работы под конкретный контингент учащихся. Такая внутренняя дифференциация по большей части осуществляется в детском саду и начальной школе, где за редким исключением дети с разными возможностями обучаются совместно.

Исключения возникают тогда, когда серьёзные проблемы в развитии детей диктуют необходимость открытия коррекционных классов. Разумеется, внутренняя горизонтальная дифференциация во всех отношениях гуманнее, демократичнее, поскольку обеспечивает щадящий, не унижающий достоинства ребёнка режим работы, не ломает изначально сложившиеся детские коллективы, не рождает нездоровой конкуренции между учащимися. Но её возможности в наших условиях не беспредельны.

Совместное обучение (на Западе оно называется интегративным), при всей его привле-

кательности, имеет внешние и внутренние ограничения. Объективное усложнение учебного материала при переходе в основную школу, рост интеллектуальных нагрузок, постепенное формирование избирательных интересов учащихся, требования, которые предъявляют вышестоящие органы образования к результатам обучения в основной школе, наконец, ставшая реальностью вариативная система образования диктуют центральную задачу основной школы: **создание системы разноразноуровневого дифференцированного обучения.** Иными словами, в основной школе внутренняя дифференциация вынужденно дополняется дифференциацией внешней. По мере усложнения учебного материала и выявления способностей детей становится очевидным, что в смешанном классе учитель тормозит развитие сильных способных учащихся и не имеет сил и времени уделять достаточно внимания детям с проблемами в развитии.

Под внешней дифференциацией мы понимаем разделение учащихся на потоки обучения на основе комплексной медико-психолого-педагогической диагностики.

Любая внешняя дифференциация чревата определёнными сложностями для учащихся и родителей, не всегда способных объективно оценить возможности своего ребёнка. Однако меньше всего хотелось бы, чтобы адаптивная школа воспринималась как школа, стремящаяся нивелировать, снять любые противоречия, обойти острые углы, миновать неизбежно возникающие в развитии ребёнка кризисы. В психолого-педагогическом плане это не только нерациональная, но и неверная постановка задачи.

Ещё Л. С. Выготский убедительно доказал неизбежность и продуктивность возрастных кризисов. Подчёркивая волнообразность и диспропорции в личностном росте ребёнка, он вывел важнейший принцип развития — принцип метаморфоз, качественного превращения одной формы в другую. Л. С. Выготский утверждал, что всякое зарождение новых интересов на более

зрелой возрастной ступени означает непременно и свёртывание, и отмирание прежних интересов. Именно возникающие на пути ребёнка препятствия, считал он, запускают механизмы развития. «В самом деле, представим себе ребёнка, совершенно приспособленного к окружающей среде. В этом случае развитие ребёнка было бы приостановлено, потому что движущие силы этого процесса были бы заглушены. Напротив, наличие неприспособленности, наличие препятствий и трудностей ставят ребёнка всякий раз перед требованием развить, усовершенствовать, поднять на высшую ступень ту или иную свою функцию» [6, с. 27].

Таким образом, лозунг «Без стресса нет прогресса», однажды увиденный нами на соревновании любителей зимнего плавания, находит своё подтверждение в педагогической психологии и не противоречит задачам адаптивной школы, которая во всех аспектах своей деятельности осуществляет так называемый амбивалентный подход. Иными словами, стремится осмысливать любые педагогические явления (педагогические парадигмы, дифференциальное обучение, роль стресса) с противоположных и даже, казалось бы, взаимоисключающих позиций. Но вернёмся к проблемам основной школы.

В данной работе мы не останавливаемся на процедуре распределения учащихся по потокам обучения в основной школе, поскольку она подробно описана (Е. Ямбург. Школа для всех. М., 1997). Здесь же нас интересует взвешенное построение учебного процесса в системе двух координат: вертикальной и горизонтальной дифференциации. Вертикальная дифференциация задаётся логикой развития содержания образования, которое, объективно усложняясь от класса к классу, диктует наращивание культурологической и когнитивно-информационной парадигм образования. Горизонтальная дифференциация обуславливает повышенное внимание к реальным учебным возможностям, способностям и склонностям конкретных детей, с тем чтобы осуществлять грамотную адресную дозировку учебного материала, находить оптимальные формы и методы учебной работы. Таким образом, **горизонтальная дифференциация является рабочим механизмом реализации личностной парадигмы образования в учебном процессе.**

Теперь после предварительных замечаний рассмотрим более детально композицию педагогических парадигм в основной школе. Культурологическая разворачивается здесь во всю свою мощь. Дело в том, что в этом возрасте (12–15 лет) подростки, за редким исключением, ещё не определились с будущей профессией; соображения жёсткого прагматизма пока не доминируют в их сознании и не определяют отношения к получаемым знаниям, исходя из их оценки по типу: пригодится — не пригодится. Кроме того, особенности восприятия, мышления и памяти позволяют сохранным детям легко и непринуждённо усваивать мифы народов мира, христианские притчи, архитектурные стили и многое другое, на чём держится фундамент культуры. Позже, в старших классах, эти сведения могут показаться избыточными, досадно отвлекающими от избранного пути. К примеру, молодой человек избрал профессию медика. К чему ему все эти уходящие в глубину веков красоты и премудрости? Не лучше ли, не отвлекаясь, основной упор сделать на постижение химии и биологии? Тем более что впереди — судьбоносное поступление в вуз.

Но даже мотивированные молодые люди, избравшие для себя гуманитарное поприще, уже, будучи студентами, испытывают большие затруднения в учебной деятельности, коль скоро они не добрали в своё время конкретных историко-культурных знаний. В чём мы не раз убеждались на педагогической практике студентов гуманитарных факультетов, завидовавших эрудиции шестиклассников из гимназических классов. Ключевое понятие здесь — конкретность. Конкретность учебного материала, совпадающая с конкретностью мышления учащихся на данном возрастном этапе развития. Высокий уровень абстрактного мышления взрослых людей затрудняет у многих из них усвоение деталей, подробностей, которые легко впитывают и прочно запоминают шестиклассники.

В итоге остаются лишь общие абстрактные схемы, более или менее точно отражающие пусть важную, но всего лишь одну из сторон культурного процесса.

Вот почему так важно своевременно, пока ещё не поздно, в основной школе пропитать ребёнка всем тем, что составляет строительный раствор культуры, чтобы, постоянно пользуясь этим надёжным материалом, он смог заниматься самостроительством личности. **Именно в обеспечении самостроительства личности — средоточие всех мыслимых педагогических задач, сюда направлены векторы всех без исключения педагогических парадигм.** Постоянно помнить об этом важно, в том числе и с позиции их гармонизации. Когнитивно-информационная парадигма обеспечивает необходимое наполнение памяти и расширяет эрудицию ребёнка, без чего введение в контекст культуры невозможно. Но само по себе накопление необходимой информации, если только им ограничиться, не решает дело.

Сюжеты и композиция, характеристики героев и фабулы, поэтика и метафорика, детали архитектурного декора и обратная перспектива в иконе — всё важно, но за деревьями не должен исчезать лес, теряться целостность. В противном случае, мы формируем известный тип эрудиционного мышления. Культурологическая парадигма тем и отличается от когнитивно-информационной, что делает акцент на ценностях и смыслах. Овладеть ценностями культуры не означает превратить свой мозг в лавку древностей. Гораздо важнее пропустить эти богатства через сердце, помочь молодому человеку ощутить культуру как единое целое, научить ставить «последние вопросы» и мучиться ими. Приближение к решению этих задач позволяет дополнить когнитивно-информационную парадигму образования смысловой культурологической. Необходимость такого подхода очевидна.

О том же незадолго до своей трагической гибели говорил о. А. Мень: «Так вот, когда мы

начинаем учиться отличать добро от зла, когда мы учимся в себе находить вот это поле битвы, как говорил Достоевский, тогда и начинается работа по выражению нашей духовности. Это дело каждого человека. Это важнейшее творчество. Для того чтобы творить, необязательно создавать картины, симфонии и скульптуры. Каждый человек творит свою душу, каждый создает свою личность. Но создает её не в пустом пространстве, а в соответствии с другими Я и с вечным Я божественным».

Возрастной период, который охватывает основная школа, обоснованно рассматривается специалистами как время активного формирования личности ребёнка. Отсюда наше повышенное внимание к гуманитарной области, которая ни при каких обстоятельствах не может считаться избыточной, подлежащей радикальному сокращению в пользу на первый взгляд более насущных прагматических компетенций. Компетентностная парадигма образования в основной школе никуда не исчезнет, но по необходимости постепенно занимает свою собственную инструментальную нишу, облегчая учащимся доступ к информации и её обработку (в данном случае она оптимизирует когнитивно-информационную), предоставляя, по мере освоения иностранного языка, дополнительные возможности для межкультурного диалога (углубляя тем самым культурологическую), создавая с помощью мультимедийных средств условия для индивидуального темпа продвижения учащихся (инструментально поддерживая реализацию на деле личностного подхода). Теперь как будто всё встаёт на свои места. И композиция парадигматической кооперации в основной школе выглядит следующим образом.

Культурологическая парадигма, выступая в основной школе в своём явном, открытом, в отличие от детского сада и начальной школы, виде, доминирует, определяя цели, смыслы и ценности образования, расставляя приоритеты в отборе его содержания.

Когнитивно-информационная, ведомая культурологической, обеспечивает конкретное наполнение этого содержания, придавая учебному процессу упорядоченность, стройность и последовательность.

Личностная — отвечает за горизонтальную дифференциацию, приводя содержание образования, методы и формы работы с учащимися в соответствии с их реальными учебными возможностями, способностями и наклонностями.

Компетентностная — обеспечивает инструментальную поддержку всех трёх вышеназванных парадигм. Между прочим, идея разумного баланса, лежащая в основе парадигматической кооперации, позволяет более взвешенно подойти к одному из самых тонких вопросов педагогики — развитию творческих способностей учащихся.

Наметившийся в последние годы перекос в сторону фетишизации творчества в школе вполне объясним выходом из тоталитарной клетки, где творчество, мягко говоря, не поощрялось. При этом как-то забывается, что *качество жизни в значительной мере обеспечивается не творчеством, а чётким и точным исполнением*, с которым в отечестве нашем по-прежнему не всё обстоит благополучно. Но даже если вынести за скобки наш специфический менталитет, культурный и социально-психологический фон и ограничиться только педагогической стороной вопроса, то и с этих позиций фетишизация творчества в школе представляется весьма сомнительной, о чём предупреждал ещё С. И. Гессен. Суммарно его позиция по этому вопросу выглядит следующим образом: «Творчество включает в себя способность мужественного и неуклонного преследования устойчивых и, вообще говоря, отдалённых целей. Поэтому урок, то есть работа, направленный на осуществление таких устойчивых и отдалённых, но другими поставленных целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству. Прежде чем осуществлять поставленные себе самим цели, человек должен научиться вообще самостоятельно осуществлять цели деятельности, хотя бы эти цели и были предписаны ему другими. <...>

«Урок должен быть пронизан творчеством и вместе с тем оставаться уроком. Это значит, что, хотя цели урока и предписаны учениками извне, им должны быть представлены свобода в осуществлении этих целей, инициатива в выборе средств, необходимых для решения поставленной уроком задачи. Определённость в постановке целей урока, требование точного решения поставленной уроком задачи и наряду с этим самостоятельность в выборе пути, ведущего к достижению цели, — эти требования, предъявляемые современной педагогикой к уроку, резко отличают её от старой педагогики, видевшей существо урока не только в точном решении поставленной учителем задачи, сколько в аккуратном повторении учеником того, что показано или рассказано учителем. Путь доказательства теоремы, способ решения задачи определённого типа, порядок грамматического разбора, схема писания сочинений, даже когда допускались отступления от старозаветной хрии (хрия — это частная комбинация одного из “общих мест”, присутствующих в любом литературном сочинении), — всё это предписывалось в точности учителем как образец, которого надлежало, безусловно, придерживаться. Наоборот, самые цели урока сплошь и рядом ставились слишком общими, неопределёнными, допускавшими в своей расплывчивости самое разнообразное толкование, как, например, знаменитые темы сочинений и значения воды и моря в жизни человека, и женских типах Пушкина, т. п. Этой общностью имелось в виду удовлетворить требованию индивидуализации и самостоятельности учащихся, а на деле поощрялся поверхностный дилетантизм, ловкость в компилировании по заранее данному образцу двух-трёх ходячих книжек. <...>

Становясь всё более общим и абстрактным, урок не должен ничего терять в своей точности. Он только усложняется в своей цели, и самая цель

эта становится всё более независимой от утилитарно-практических интересов и от этого всё более отдалённой. Но, чем отдалённее цель урока, и чем, следовательно, длиннее путь, ведущий к ней, тем больше инициативы и самостоятельности возможно и должно представлять ученику в выборе этого пути. В этом именно и заключается возрастная пронизанность урока творчеством, а отнюдь не в замене точных и определённых целей работы — неопределимыми и расплывчатыми, будто бы позволяющими проявиться самостоятельному творчеству ученика. Творчество, означая упорное и неуклонное стремление к однажды поставленной цели, предполагает высокое развитое “чутьё дистанции” между замыслом и выполнением, то самое стремление к адекватности и точности воплощения, которое заставляло Флобера и Толстого по 20 раз переписывать заново отдельные страницы их произведений. Тот, кто не умеет точно формулировать чужую научную мысль, очевидно, никогда не придёт даже к постановке вопроса, могущего привести его к интуиции собственной научной теории. Именно ради воспитания человека к творчеству мы говорим: урок должен оставаться уроком, то есть содержать всегда точную и определённую цель работы, быть только пронизанным творчеством и к нему устремлённым, но не переходить в него преждевременно. Поэтому индивидуализация урока в старших классах означает специализацию образования соответственно наклонностям и способностям учащихся, но никоим образом не ослабление точности и определённости подлежащей решению задачи. Требование точного выполнения заданного, “чистоты работы” есть неперемненное условие всякого урока. Преждевременное превращение урока в творчество ведёт не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью, приблизительностью исполнения, которая закрывает всякий путь к подлинному творчеству. <...>

Читателю теперь должно быть ясно, в чём смысл установленного нами принципа организации урока. Подобно игре, и урок кроет в себе два пути своего вырождения.

Оторвавшись от превышающей его ступени творчества, от которой он получает своё оправдание и смысл, урок вырождается в чисто механическую работу, в повторение учеником образца, показанного учителем. Но и преждевременно превратившись в творчество, он вырождается в практику поверхностного дилетантизма, воспитывающего разгильдяйство в работе вместо творчества и удовлетворение приблизительностью вместо стремления к адекватности воплощения».

Что тут добавить? Сегодня не уроком единым жива школа. Но заявленный подход в полной мере относится и к проектной деятельности и тем более к организации исследовательской работы учащихся. На эти формы дополнительной образовательной деятельности нацеливают учителя новые ФГОСы. Но именно эти формы, рассчитанные на повышенную креативность учащихся, таят в себе те опасности, о которых предупреждает С. И. Гессен. Столь модное в последнее время упование на безграничное творчество вкупе с избыточным педоцентризмом создают опасную иллюзию воспитания человека к свободе, ибо, как точно было замечено философом Г. Померанцем, **свобода есть образ жизни мастеров, а не босяков**. В этом контексте гармонизация образовательных парадигм выступает в роли своеобразного инструмента наладки всего учебно-воспитательного процесса, не позволяющего ему сбиться как в сторону умертвляющей мозг и душу ребёнка механической работы, так и в расплывчатую приблизительность, ничего общего не имеющую с подлинной компетентностью.

Но коль скоро речь зашла о мастерстве и компетентности, тех самых необходимых

качествах, без которых невозможна модернизация страны и вступление в сообщество развитых государств, самое время проанализировать композицию педагогических парадигм в старшей школе. Здесь, на наш взгляд, наступает то время, когда на первый план выступает компетентностная парадигма. Объясняется это рядом обстоятельств.

- Во-первых, при всём уважении к фундаментальным традициям советской и российской школы, мы на выходе из неё зачастую сталкиваемся с распространённым результатом, ироничную самооценку которому дал один из выпускников: знания обширные, но смутные. Мириться с таким положением дел далее невозможно.
- Во-вторых, именно в старшей школе до предела актуализируется задача приведения содержания образования в соответствие с изменившимися условиями жизни. Строго говоря, она распространяется на образование в целом, но на финишной прямой, перед выходом в жизнь, иного просто не дано. Иначе мы будем плодить социальных инвалидов.
- В-третьих, прагматическая заострённость старшей школы очевидна и по-своему обоснована. Молодые люди, за редким исключением, уже представляют себе свой будущий профессиональный и карьерный путь, понимают, какая жёсткая конкурентная борьба необходима сегодня для достижения поставленных целей, и готовы во имя будущих успехов сконцентрировать свои усилия на избранном направлении, ибо нельзя объять необъятное.

Такая оправданная избирательность в старшей школе преобразует горизонтальную дифференциацию: разноуровневость обучения дополняется здесь многопрофильностью, создающей возможности максимального учёта познавательных потребностей учащихся. Очевидно, что в культурах сложных, дифференцированных невозможно одинаково хорошо разбираться во всём. Профильное обучение в старших классах создаёт необходимые предпосылки для формирования подлинной компетентности в избранной сфере. Не больше, но и не меньше. Подлинная компетентность, если не сводить её только к инструментальным ключевым компетенциям, предполагает в стар-

шей школе добротную предпрофессиональную подготовку, которая, в свою очередь, невозможна без твёрдо усвоенных знаний, умений и навыков.

Так, компетентностная парадигма подкрепляется когнитивно-информационной. Личностный подход в старшей школе реализуется через учёт познавательных запросов учащихся, выражающийся в предоставлении возможности выбора профиля обучения. Культурологическая парадигма, с одной стороны, доминирует в классах гуманитарного профиля, где на более высоком профессиональном уровне рассматриваются ключевые вопросы культуры, а с другой стороны, пропитывая собой весь учебный процесс, предохраняет его от чрезмерного, иссушающего душу прагматизма. Такая опасность неизменно присутствует в старшей школе. Требуется большой такт и недюжинные педагогические способности для того, чтобы естественно и органично, с опорой на избранную учеником сферу интересов, «вытаскивать» вопросы общего философско-культурологического плана, обосновывая при этом необходимость и плодотворность «бытия в культуре» для специалиста любого профиля. И будущий топ-менеджер, и юрист, и медик рано или поздно в своей деятельности вплотную столкнутся с вопросами философской этики. Не говоря уже о несомненной пользе для учащихся, избравших экономическое поприще, осознание того неопровержимого факта, что ни одна экономическая модель не заработает эффективно без учёта культурно-психологических особенностей страны, в которой она реализуется. Следовательно, эти особенности необходимо постигать и учитывать. И, наконец, профессия и карьера не исчерпывают всего богатства жизни, и вынужденная в старшей школе избирательность не должна приводить к профессиональной зашоренности.

Таким образом, и на завершающем этапе среднего образования в старшей школе наблюдается всё та же парадигматическая

кооперация, достигаемая посредством вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения. Как уже неоднократно подчёркивалось, возможность гармонизации парадигм обеспечивается сохранением для школы необходимых степеней свободы, иными словами гибкой вариативной системой образования. Сохранение принципа вариативности образования закреплено в Законе «Об образовании РФ». На его практическую реализацию нацеливают новые ФГОСы, предоставляя образовательным организациям право самостоятельно формировать образовательные программы и учебные планы. По сути дела, ФГОСы представляют собой набор современных требований к содержанию и результатам образования.

Концептуально построив программу развития, мы должны помнить, что концепт всего лишь инновационная идея, содержащая в себе созидательный смысл. **Но практическая задача образовательной организации — показать продукт, демонстрирующий эту идею (концепт-продукт).** В этом смысле поэтапное практическое освоение ФГОСов — неотъемлемая часть образовательной программы, предполагающая отбор содержания образования, педагогических и информационных технологий, создание материально-технических, финансовых, научно-методических и кадровых условий, необходимых для получения конечного результата (продукта), заложенного в инновационной идее (концепте). Важно понимать, что внедрение ФГОСов не самоцель, но средство, путь, если угодно дорожная карта, позволяющая продвигаться в заданном стратегическом направлении. Путь этот непростой и достаточно долгий, поскольку в настоящее время мы освоили новые ФГОСы на уровне начального образования (да и то не во всех школах и при значительных издержках, связанных с отсутствием необходимых для этого условий). В новом учебном году мы только приступаем к их освоению в 5–6-х классах. А тем временем в силу вступают ФГОСы третьего поколения. В педагогике, как в селекции, не бывает быстрых результатов.

Учитывая данное обстоятельство, я понимаю коллег, руководителей образовательных организаций, которые освоение ФГОСов относят к программе развития школы, а в образовательной программе фиксируют лишь текущие оперативные цели и задачи. И действительно, хотя программа развития и образовательная программы школы — это два разных документа, но границы между ними подвижны. Всё зависит от горизонта планирования руководителя.

Строго говоря, необходимо различать перспективное (оно же стратегическое), среднесрочное и текущее планирование. В данной логике освоение ФГОСов можно отнести к среднесрочному планированию, равно как и освоение нового профессионального стандарта педагога, которое, в свою очередь, является не целью, а важным вспомогательным средством, необходимым кадровым условием для овладения учителями теми же ФГОСами.

Поэтому задачи освоения ФГОСов и нового профессионального стандарта педагога мы включаем в основную образовательную программу школы.

Основные выводы:

- Парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований, или теория, отражающая важные, существенные черты действительности.
- В настоящее время в системе российского образования реально сосуществуют и сталкиваются четыре педагогические парадигмы: когнитивно-информационная, личностная, культурологическая и компетентностная.
- В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге — к разным базовым моделям образования.

- Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. Непрояснённость данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.
- Каждая из парадигм, как принято сегодня говорить, верно «схватывает» лишь часть действительности.
- Но часть не может заменить целого, поэтому выверенная стратегия развития образования заключается в гармонизации педагогических парадигм.
- Центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами. В основе кооперации педагогических парадигм лежат следующие базовые принципы:
 - Принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, партнёрского сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик.
 - Принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей.
 - Принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребёнка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но при этом оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.
 - Принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой — правильно определить удельный

вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи.

— И, наконец, принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.

• Непреложными условиями, при которых становится возможна гармонизация образовательных парадигм, являются:

— вариативная система образования, обеспечивающая сохранение за школой необходимых степеней свободы;

— вертикальная и горизонтальная дифференциация обучения.

• Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей.

• Под горизонтальной дифференциацией обучения мы подразумеваем построение всего учебного процесса с максимальным учётом психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. Горизонтальная дифференциация — это реализация на деле личностной парадигмы образования на каждом возрастном этапе обучения и развития ребёнка.

Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования, обеспечивающая необходимую гибкость и целостность учебно-воспитательного процесса. Поскольку в центре этого процесса — ребёнок, данная стратегия призвана избежать перекосов в развитии его личности. **НО**

Список использованных источников

1. Лоренц К. Агрессия (так называемое «Зло») / К. Лоренц. СПб.: Амфора, 2001. 350 с.
2. Соловьёв, В. Оправдание добра / В. Соловьёв. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1988.
3. Савина, А. К. Основные направления реформирования школьного образования в Польше: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Савина Алиция Казимировна. 2001. 23 с.
4. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

**Е. А. Ямбург. Стратегия и тактика развития образовательного учреждения
в основополагающих документах школы**

5. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. М., 2001.
6. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста / Л. С. Выготский. М., 1984.

Strategy And Tactics Of Educational Institution Development In The Fundamental Documents Of The School

Eugene A. Yamburg, Director of Moscow School No. 109, honored teacher of the Russian Federation, doctor of pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education

Abstract: *The educational organization is independent in the development of local regulatory documents defining the key areas of development, taking into account the current needs of students and their parents, the current regulatory documents in the field of general education. We are convinced that the concept of development and the development program are necessary, because without them the basic educational program inevitably becomes eclectic, where strategic goals, promising lines of development and tactical tasks are mixed. Among the factors determining the development strategy of an educational organization, two multidirectional trends should be taken into account: the tendency to increase centralization in the management of the education system as a whole and the tendency to introduce state and public administration institutions into educational organizations. Harmonization of these tendencies, finding a reasonable balance between them is a serious managerial task.*

Keywords: *paradigm, development strategy, harmonization, cognitive-information paradigm, personality paradigm, cultural paradigm, competence paradigm, differentiation of learning.*

References

1. Lorenc K. Agressiya (tak nazyvaemoe «Zlo») / K Lorenc. Sankt-Peterburg: Amfora, 2001. 350 s.
2. Solov'yov, V. Opravdanie dobra / V. Solov'ev. Soch. v 2 t. T. 1. Moskva, 1988.
3. Savina, A. K. Osnovnye napravleniya reformirovaniya shkol'nogo obrazovaniya v Pol'she: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: avtoref. dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk / Savina Aliciya Kazimirovna. 2001. 23 s.
4. Gessen, S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu / S. I. Gessen; otv. red. i sost. P. V. Alekseev M.: «Shkola-Press», 1995. 448 s.
5. Kornetov, G. B. Pedagogicheskie paradigmy bazovykh modelej obrazovaniya. Ucheb. posobie / G. B. Kornetov. M., 2001.
6. Vygot'skij, L. S. Pedologiya shkol'nogo vozrasta / L. S. Vygot'skij. M., 1984.