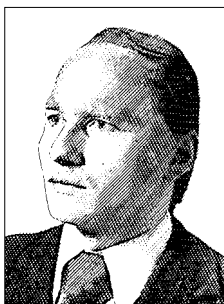


ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ТИПОЛОГИИ

Публикуя материал белорусских учёных–практиков, редакция надеется, что читатели журнала примут участие в обсуждении этих весьма насущных методологических вопросов.



Леонид Матылёнок, руководитель научно-исследовательских работ по теме «Белорусская стратегическая альтернатива» Института современных знаний

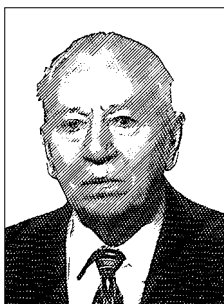
Перед нашим обществом стоит грандиозная историческая задача: создать *непротиворечивую* (бесконфликтную) и *противозатратную* образовательно-воспитательную систему *постиндустриального* типа, способную к *самоорганизации, саморазвитию и самосовершенствованию*. Такая образовательно-воспитательная система должна также разрешить «противоречие всех противоречий» — между принципом Равенства (принципом классно-урочной системы) и принципом Свободы (принципом природосообразности) — противоречие, неразрешимое, как считают авторы, в рамках традиционно-индустриальной системы образования и традиционной педагогики.

«*Чему учить*» и «*Как учить*» — таковы традиционные вопросы, на которые пытается дать ответ традиционная педагогика. «*Зачем учиться*», «*чему учиться*» и «*как учиться*» — таковы новые вопросы, на которые призваны дать ответы мировая педагогическая мысль и образовательно-воспитательная практика. От *механической* (технобюрократической) организации «сверху» объектов обучения к *органической* (природосообразной) самоорганизации *субъектов учения* — такова стратегическая линия преобразований во внутреннем строе «школьного царства» на пути от индустриальной к постиндустриальной системе образования и воспитания.

Организационно-правовая, финансовая и кадровая *самостоятельность* всех, без исключения, учебно-воспитательных заведений (детских садов, школ, гимназий, лицеев, колледжей, техникумов, училищ, институтов, университетов, академий) — обязательная предпосылка и необходимое условие преобразований *снизу*. Превращение всех учебно-воспитательных заведений в полноценных *юридических лиц* с собственной бухгалтерией и полностью *автономной* организацией учебно-воспитательного процесса, построенного на принципах природосообразности (природосоответствия), морально-правовой автономии каждой личности, духовной свободы (возможности для *самореализации* каждой личности), социального равенства и справедливости (безусловная самоценность каждой личности). Безналичные госсубсидии и беспроцентные кредиты родителям и студентам для оплаты *услуг* воспитателей, учителей и преподавателей. Личные расчётные счета и контрактная форма правового регулирования отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (родители — педагоги детских садов, родители — учителя, студенты — преподаватели).

Радикальный пересмотр *структуры* образовательно-воспитательной системы, по нашему мнению, предусматривает:

1. *Материнские* ясли по месту жительства (1–3 года).
2. *Детский сад* по месту жительства (3–6(7) лет).
3. Четырёхлетнюю *начальную* школу (1–4-е классы).
4. Шестилетнюю *среднюю школу-комплекс* (гимназию, лицей), в которой 5–6-е классы — переходная ступень от начальной к средней школе, а с 7-го класса начинается профильная (социально-природосообразная) специализация по следующим отделениям: естествознание, техника и технология, обществоведение, человековедение, физиология, культура и искусство, страноведение.



Александр Широков, доктор технических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси, ректор Института современных знаний



5. Трёхлетние (в необходимых случаях — четырёхлетние) *средние профессиональные* учебные заведения (техникумы, колледжи, спецшколы, семинарии).

6. Четырёхлетние (в необходимых случаях — пятилетние) *высшие профессиональные* учебные заведения (институты, университеты, академии).

7. *Последипломное* образование в тех случаях, где учились их выпускники.

* * *

И практически результаты перманентных реформ образовательно-воспитательных систем в различных государствах мира, и общая ситуация в современной философии образования позволяют сделать вывод: традиционно-индустриальная система образования осмыслена пока лишь на уровне эмпирически-описательном, до целостного, системно-метафизического осмысления её «анатомии» и «физиологии» ещё слишком далеко. Иначе говоря, мы полагаем, что существующая сегодня индустриальная система образования нуждается в изучении (осмыслении) как целостная система с различных точек зрения (философской, политико-экономической, социологической, юридической, психологической, этической, эстетической), а наиболее плодотворным и перспективным способом такого осмысления могла бы стать сравнительно-историческая характеристика её национальных разновидностей на основе некоей общепринятой типологии.

Прежде чем думать о каких-либо преобразованиях во внутреннем строе «школьного царства», следует дать ответ на поистине метафизический вопрос: каково положение человека в обществе, построенном на принципах *механизма*? Индустриальное общество вполне закономерно породило соответствующую *духовно-нравственную* установку: политические идеологии воспринимают историю как непрерывный процесс индустриализации и роста материального богатства, верят во всемогущество пресловутого «экономического базиса», в «божественный промысел» пресловутой «политической надстройки».

* * *

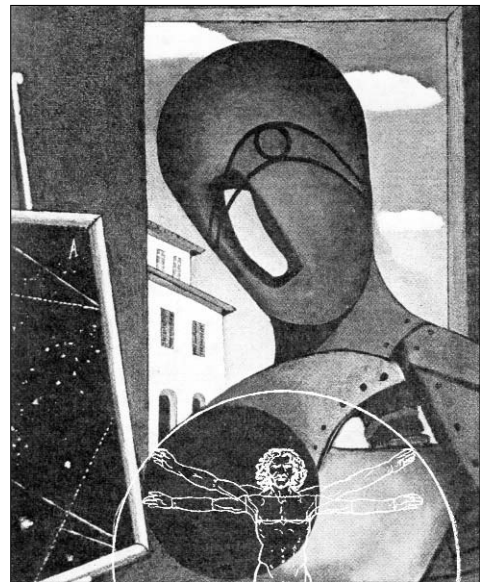
Итак, характеризуя *индустриальную* образовательно-воспитательную систему, мы отмечаем:

- многоступенчатость этой системы (ясли, сад, начальная школа, неполная средняя школа, средняя школа, средние специальные и высшие учебные заведения), единство которой обеспечивается за счёт *формально-механической* связи отдельных ступеней;
- наличие параллельной системы профессионально-технического образования, ориентированной на подготовку работников так называемых «массовых» профессий для индустриальной общественно-экономической и общественно-духовной организации;
- наличие различного рода специальных учебных заведений для «элиты» (богатых или «особо одарённых») и «массы»;
- отрыв образования и воспитания друг от друга — и, таким образом, отрыв умений и навыков от «производства» человека;
- предметно-классную, предметно-курсовую систему организации учебно-воспитательного процесса;
- стандартизацию (унификацию) содержания образования (учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия, единые требования, обязательный государственный компонент и т.п.);
- ориентацию на воспитание стандартно-эталонной «личности» — «политического человека» (*Homo politicus*), технократа-исполнителя (*Homo tecnicus*), массовидного индивида-обывателя (*Homo economicus*);
- аттестацию как универсальное средство «крещения» знаний, умений и навыков, как средство типизации, стандартизации и формализации способностей (учеников, студентов, аспирантов, учителей, преподавателей);
- *государственную* (единую, централизованную) тарифную систему как систему власти чиновника над педагогом, как *средство* превращения педагога в чиновника, в служащего по найму у капитала — частного или государственного (не система для человека, а человек для системы!);



- авторитарно-административный стиль взаимоотношений сверху донизу (и, как следствие, хронические конфликты и противоречия: государственные чиновники — учитель, администрация — ученик, администрация — родители, учитель — родители, учитель — ученик) и потому прямое или косвенное, открытое или скрытое вмешательство извне в сферу духовных связей и отношений;
- отрицание деторождения в качестве первой предпосылки и необходимого условия жизнедеятельности общества и воспитания детей как основного вида социальной деятельности женщины-матери;
- авторитарно-формальный характер брачно-семейных связей и отношений (и как следствие — распад традиционной (!) моногамной семьи, конфликты поколений);
- иерархическую структуру управления учебно-воспитательными заведениями всех типов и отдельными индивидами (воспитателями и воспитуемыми) сверху вниз, имеющую три взаимосвязанных аспекта: *ведомственно-отраслевой* (государство — учебно-воспитательное заведение), *политико-административный* (государство — гражданин), *внутрипроизводственный* (администрация — воспитатели и воспитуемые);
- превращение воспитуемого (ученика, студента) в объект систематических и целенаправленных «воздействий» и «формирований» с целью воспитать (сформировать) у него стандартно-эталонные качества некоего «идеального гражданина атомистически-иерархического общества;
- наличие в учебных планах предметов (дисциплин), допускающих партийное или классовое толкование;
- утверждение, укоренение практики превращения поощрений и наказаний в стимул труда (учёбы) и регулятор поведения;
- господство *объективных* (вещественных) условий учебного труда над *субъективными* (личностными) и, как следствие, взгляд на личность как на *механическую* совокупность тех или иных качеств; торжество идеи *двойственной* природы человека;

- формально-бюрократическое понимание сути коллективизма («я — мы»), коллективного воспитания вообще (принцип: «от коллектива — к личности»);
- формально-бюрократическое понимание сути *патриотизма* как верноподданнических чувств к «своему» (национальному) государству, — полное непонимание того, что патриотизм, как и национальность, любовь, счастье, — нечто для человека святое, глубоко индивидуальное; что истинно *национальное* чувство не поддаётся определению с помощью формально-логических понятий и категорий;
- *монотехнизм* как иллюзорную форму политехнического образования (и как его следствие — отрыв системы образования от потребностей общества, наличие в содержании изучаемых учебных дисциплин огромного объёма знаний (сведений), совершенно неприменимых в практической жизни);
- конвейерный тип *производства ради производства* (производство знаний, умений и навыков — первично, производство человека — вторично) и гигантомании (школы на 1000–3000 ученических мест);
- тип «*частичного*» педагога (преподавателя или «урокодателя») как действующего лица системы образования (учитель — токарь, ученик — обрабатываемая деталь);
- технбюрократические методы обучения (резкая смена ритма урока, упор на методики-технологии, истощение психики детей и т.д.);
- торжество воспитания не *свободного человека культуры* («целостного индивида»), а «*частичного*» индивида, навечно привязанного к строго определённой общественной функции, т.е. торжество человека-функции.





ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И НОВЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ



Зинаида Тарутина,
Институт высшего образования
АПН Украины, г. Киев

Важнейшим процессом современности стал выход стран-лидеров на стадию построения информационного общества, членами которого будут «люди ответственные». Благодаря продолжительному обучению и доступу к объективной информации они откажутся от унаследованного из прошлого стремления постоянно расширять материальное производство, что, в сущности, и создало в современном мире глобальные экологические угрозы. Общество будущего, как свидетельствует опыт стран-лидеров (Дании, Нидерландов, Норвегии, Швеции и др.), должно быть нацелено на экологически безопасное создание и накопление знаний, технологий, на рост компетентности и совершенствование своих членов. Люди будут с глубоким пониманием и ответственностью относиться к назначению человечества — быть гарантом сохранения жизни на Земле.

Гражданам развитых стран понятны и сущность общественных процессов, и движущие причины их развития. Это свидетельствует о значительных достижениях научно-образовательных систем этих стран, о стратегически правильном пути обучения, воспитания и вхождения в социум новых поколений. Несравненно более сложное положение у граждан государств, возникших при распаде СССР, чей менталитет формировался под воздействием контрастных и полярных влияний советской системы обучения и естественных импульсов к государственной независимости, стремлений к самостоятельному ведению хозяйства в собственном доме. Полученные в советские времена навыки деятельности в жёстких рамках грандиозной общественно-производственной пирамиды, сформировавшей в людях комплекс несамостоятельности, мало пригодны для достижения индивидуального и коллек-

Конечно, будущие исследования могут внести существенные коррективы в представленную выше модель индустриальной системы образования (особенно с учётом специфики её национальных разновидностей, например, американской, китайской или японской); но, думается, коррективы коснутся лишь отдельных деталей-нюансов (степень свободы, уровень демократизации, социализации и централизации, а не самой её сути. Но надо честно признаться: осмыслить «анатомию» и «физиологию» индустриальной системы образования и воспитания весьма сложно.

* * *

Верно, что чрезвычайно важна задача разработки научной типологии образовательно-воспитательных систем, поскольку именно в этой плоскости следует искать ответ на жизненно важные вопросы, так непосредственно и удачно сформулированные когда-то французским художником Полем Гогеном: «Откуда мы пришли? Куда идём?»

Предлагаем в качестве гипотезы опыт типологии (классификации) технологических процессов и технологических машин, предложенный академиком Л.Н. Кошкиным (г. Санкт-Петербург), который, как нам представляется, в сугубо методологическом плане может оказаться плодотворным.

Да, такой нетрадиционный подход к проблеме типологии образовательно-воспитательных систем представляется вполне обоснованным. Во-первых, индустриальные системы образования, науки, культуры, здравоохранения, транспорта, связи — это фактически зеркальное отражение *фабрично-заводской* системы в промышленности; функционируют эти системы на основе одних и тех же принципов (непрерывность, прямоточность, параллельность, пропорциональность, ритмичность, специализация). Во-вторых, и в области технико-технологической, и в области педагогической мы фактически имеем дело с одним и тем же отношением: между *субъектом* (активное начало) и *объектом* (пассивное начало). В-третьих, традиционная педагогическая доктрина не только не противится такому подходу, а, напротив, настойчиво «приглашает» к нему, оперируя чисто техническими терминами, понятиями и категориями: «методология», «методика», «техника», «технология», «инструмент», «воздействие», «формирование».

* * *

Переход от одного (низшего) класса технологических процессов к другому (высшему) возможен при совершенствовании материально-энергетических средств техники и технологий. Общая же тенденция развития технологий состоит в объективно-прогрессивной закономерности перехода от низших классов технологических процессов к высшим.

Во всех действующих в настоящее время технологических машинах, несмотря на их конструктивные и иные различия, заложен главный принцип, определяющий сущность машины, — соотношение (соответствие) двух её противоположных функций:



транспортной (перемещение) и *технологической* (воздействие на предмет обработки). В этой связи Л.Н. Кошкин делит все технологические машины на четыре класса:

- 1) машины, в которых транспортное и технологическое движения совершаются *последовательно* во времени и в пространстве;
- 2) машины, в которых отношение между транспортной и технологической функциями представляет собой *единство*;
- 3) машины, в которых транспортные и технологические функции *независимы* и не прерывают одна другую;
- 4) машины, в которых предметы обрабатываются в процессе их *непрерывного массового транспортирования*.

Мировой исторический опыт свидетельствует, что и в истории школы и педагогики также можно наблюдать четыре типа организации учебно-воспитательного процесса и четыре класса педагогических «технологий»:

- 1) педагогика «воздействий» и «формирований»;
- 2) педагогика развития способностей;
- 3) педагогика сотрудничества;
- 4) педагогика свободного воспитания.

Этим четырём классам педагогических «технологий» соответствуют четыре типа образовательно-воспитательных систем, отличающиеся друг от друга отношениями и между *субъектом* (воспитателем) и *объектом* (воспитуемым).

Для образовательно-воспитательной системы первого типа характерно полное господство объекта над субъектом, объективного (вещественного) компонента учебно-воспитательного процесса над субъективным (личностным), организованно-рационального над органически-иррациональным. При этом сверхмощные объекты — государственные учреждения, организации, циркуляры, инструкции, предписания становятся могущественным средством управления *людьми*. Именно они обучают и воспитывают граждан, решая при этом одну и ту же сверхзадачу: что «нужно» и чего «не нужно» знать, уметь, иметь, хотеть, понимать, осознавать, любить, чувствовать человеку, что он «поймёт» и чего «не поймёт»; что есть «ценность», а что таковой не является; что соответствует, а что не соответствует целям, интересам и потребностям общества (государства) и каждого индивида (гражданина). При этом всякий раз государственное выдаётся за общественное, формальное за содержательное, иллюзорное (политико-идеологическое) за действительное. И как результат: роль педагогики сведена к функциям неких «приводных ремней» (передаточного механизма) от *государственной идеологии* к гражданину, а учитель (воспитатель) выступает в роли особой разновидности чиновника — служащего по найму у государства (государственная тарифная система).

Из такой стратегии образования и воспитания логически следует, что любые сугубо *субъективные* свойства воспитуемых суть помехи, препятствия, которые надо во что бы то ни стало преодолеть, вытравить, искоренить. Педагогике «воздействий» и «формирований» имманентно необходим пластичный материал, некий мягкий воск, пресловутый «чистый лист бумаги»,

тивного успеха. Наученные в СССР субординации и выполнению приказов, наши современники так и не сформировали комплекс гражданских умений и навыков эффективной деятельности в быстропеременных и плохо прогнозируемых условиях.

Политические и административные элиты вновь образованных государств, в руки которых в момент восстановления независимости попали все рычаги власти, понятия не имели о теориях и достижениях футурологов и социологов из развитых стран, поэтому не смогли осознать высшие законы современного всепланетного развития. Вероятно, что именно это стало причиной ошибочных стратегических решений о введении в экономике основ «дикого рынка» и «ценового саморегулирования». Наши страны пошли не вперёд — к высокой социальной организации демократических информационных обществ, а назад — к начальной стадии формирования социальных основ индустриально-капиталистических обществ.

Ошибочность этого выбора осознаётся медленно. В средствах массовой информации трудно найти обстоятельный и понятный широкому кругу анализ процессов и явлений, происходящих в современном обществе. Одни исследователи акцентируют внимание на теме «терроризм», другие — на «глобализации», третьи ратуют за «зелёную революцию» и «возврат к истокам».

Воспитание «ответственного гражданина» и предоставление ему перспективной гражданско-производственной компетентности образца нового столетия — сложная проблема для всего человечества. Среди главных причин — инерционность образовательных систем, которые формировались и совершенствовались внутри индустриальных социумов и сохраняют высокую приспособленность к удовлетворению запросов их граждан.

Сложившееся положение осложняет «информационный взрыв» последних лет. С началом первой промышленной революции сумма научных знаний человечества удваивалась в среднем каждые 15–20 лет. Но в конце XX столетия этот темп увеличился ещё вдвое, а на важнейших направлениях — в информатике, молекулярной биологии, науках о человеке — значительно больше. С 1990 года появилось свыше 90% всей важной научной информации о человеке. В этой области ускорение развития продолжается — не проходит и недели без сообщений о достижениях молодых наук о человеке. Трудно переоценить значение этих открытий для систем обучения и воспитания в странах, которые стремятся построить демократическое общество. Они способны значительно расширить



возможности традиционных наук, изменить подходы к организации учебно-воспитательного процесса, выбору его средств и методов. Теоретические исследования и педагогические эксперименты свидетельствуют, что открытия в генетике, этологии, био- химии, теории информации, нейро- и молекулярной биологии могут эффективно способствовать успешному решению наиболее сложных проблем воспитания и социализации новых поколений. Например, достижения физиологии и биологии в сфере детального исследования эволюции и перестройки структур мозга у детей и подростков, а также определяющих законов мозговой деятельности, очень перспективны в разработке эффективных методик борьбы с возникновением и обострением разнообразных фобий и маний (в первую очередь наркомании).

В качестве примера рассмотрим последние открытия нейрофизиологов, имеющие важное значение при выборе стратегии и тактики гражданского образования детей и молодёжи. Дело в том, что несколько групп научных работников (в частности, Американского национального института ментального здоровья и Монреальского неврологического института) получили первые надёжные доказательства того, как именно и в каких зонах происходит перестройка структур мозга подростков 10–12 лет. Был использован безопасный для тканей мозга магнитно-резонансный исследовательский метод наблюдения роста коры и других зон головного мозга у подростков. Подтвердилось предположение о том, что зона нижних уровней коры, ответственная за такие базовые функции, как сенсорика и моторика, действительно стабилизируется в раннем детстве и не испытывает заметных преобразований во время подросткового кризиса. А вот теменная и лобная зоны коры, которые специализируются на зрительно-пространственных восприятиях, функциях самоконтроля, выполнении задач прогнозов и планирования, растут и перестраиваются в возрастном интервале 10–12 лет (непосредственно перед пубертационной фазой). Как известно, эти части полушарий мозга ответственны за критичность и социальные оценки.

Это открытие существенным образом изменило устоявшиеся и внесённые во все учебники по физиологии взгляды на формирование мозга в разных стадиях жизни человека. Действительно, в первые месяцы и годы жизни происходит очень быстрое увеличение массы мозга и сложности его структур. В возрасте пяти лет мозг ребёнка достигает 95% объёма мозга взрослого человека. Невольно возникал соблазн предположить, что

на котором социальный заказчик (государство) пишет свои «письмена». Одним словом, в рамках такого типа образовательной-воспитательной системы воспитанник — нечто *стандартно-унифицированное, среднестатистическое*, некий «сосуд-резервуар», который систематически и целенаправленно заполняется. Соответственно, цель образования и воспитания — формирование пресловутой *«всесторонне развитой личности»*, а на самом деле — соответствующего «винтика» атомистически-иерархического общества.

Приоритет знаний, умений и навыков в сочетании с развитой системой «добродетельной» и наказующей юстиции (система поощрений и наказаний) считается чем-то само собой разумеющимся, а за ведущую область культуры «само собой» принимаются *естествознание и техника*, причём без их ценностных гуманитарных компонентов. Другие же области культуры подаются под *политико-идеологическим* углом зрения, причём насильственно подогнанным под *естественнонаучную* парадигму: она — образец для подражания. Иначе говоря, культура в этом типе педагогики сводится к цивилизации, а мёртвый механизм выдаётся за живой. Идеальный результат такого воспитания — *пассивный, неодоухотворённый, массовый*, но зато идеально соответствующий требованиям производительных сил *индустриального* типа технократ-исполнитель.

Для образовательно-воспитательной системы второго типа характерно формально равноправное отношение между субъектом и объектом, хотя на самом деле и здесь господство *вещественного* компонента над *личностным* становится определяющим. Тем не менее на место формирования воздействием *извне* здесь ставится *самоформирование* личности. Уделяется значительное внимание индивидуальным качествам воспитуемых, их природным задаткам и способностям. Считается, что *свобода выбора* (учебного материала, форм обучения, учителей, преподавателей, сферы будущей профессиональной деятельности и т. п.) имеет существенное значение.

Педагог влияет на воспитанника своими человеческими качествами, а учебные дисциплины, которые он ведёт, для него самого — открытая система в динамике, во множественности концепций, стилей, взглядов, образцов, умонастроений. Ведущим методом обучения становится *диалог* между воспитателем и воспитуемым, учёт интересов, потребностей, мотивов деятельности, природных задатков учащихся (студентов). Приоритет отдаётся перемене *способов* жизнедеятельности, подвижности воли и силе характера, избирательности, личной инициативе каждого, а превыше всего ставится творчество как самоцель.

И тем не менее культура и здесь сводится к цивилизации, а мёртвый механизм выдаётся за живой. Соответственно, спрос определяет предложение: подготовка *человека-функции* (узкого специалиста) становится «альфой» и «омегой» общественной идеологии и образовательной политики. Идеальный итог такого воспитания — абсолютно пригодный для развития рыночной



экономики либерального образца эгоист-потребитель, не признающий безусловных ценностей *духовной* культуры, но зато способный воспринимать как *свои собственные массовые* цели и идеалы (конкуренция на рынке труда, культ денег и вещей, политическая демократия, индустрия развлечений, свобода денег и капитала и т.п.).

Для образовательно-воспитательной системы третьего типа характерно *субъект-субъектное* отношение между воспитателем и воспитуемым, а следовательно, их относительно равноправное сотрудничество и партнёрство. *Педагогика сотрудничества* признаёт, что принцип *природосообразности* (природосоответствия) есть не что иное, как основной закон педагогики, а классно-урочная система всецело принадлежит прошлому.

Содержанием образования здесь становится *культура*, (Solo — чту, потом возделываю, обрабатываю, развиваю то, что чту, отсюда — *cultum*; в дальнейшем определении — *культура*). Как отмечал русский философ, мыслитель и мистик В.В. Розанов, «в этом точном значении *культура есть синтез всего желаемого в истории*, из неё ничто не исключается, в неё одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, *весь склад личной и общественной жизни*. Всё это, насколько оно зиждется, возрастает, навивает на человека одну черту сложности за другой, обогащая его сердце, возвышая ум, укрепляя волю. И напротив, насколько это разрушается, с человека сходит одна черта за другой, пока он не останется прост, обнажён от всего, как тогда, когда вышел из лоно природы».

Для образовательной системы четвёртого типа характерно *выявление творческих дарований человека*, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития. Да, в этом случае *самоцелью* становится *целостность* развития человека, т.е. развитие всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу (так называемым «стандартам образования»). *Самоформирование* (самоосуществление, самореализация, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, самовоспитание) личности становится здесь основой учебно-воспитательной практики. «Свобода, прихотливая изменчивость форм, теснота внутреннего общения, всегда личного, никогда общего; впечатления, тянущиеся, непрерываемые, ложащиеся друг возле друга, повинувшись родству своему, а не удобству совмещения со времени, наконец, *«избранный учитель и свободно избравший его ученик»*... не это ли рассвет просвещения, новая юность его, которая возможна, которая ожидает нас?» Это — слова В.В. Розанова.

В *индустриальной* системе образования заложено противоречие между принципом *Равенства* (принципом классно-урочной системы) и принципом *Свободы* (принципом природосообразности или природосоответствия). И *первопричину* неизбежно грядущих изменений во внутреннем строе «школьного царства» следует искать в самих фактах земной действительности, которые нагляд-

в дальнейшем в мозгу не происходит ничего существенного, что детский или подростковый мозг является вполне взрослым, уступая последнему лишь в объёме индивидуального опыта и впечатлений.

На этой сугубо «карифметической» основе у многих лиц заинтересованных в ускорении формирования личности и социальных навыков школьников, в развитии их гражданской компетентности в раннем возрасте, возникло неодолимое желание «передвинуть» такие дисциплины, как этика, социальное воспитание, философия, основы высшей математики и др. из старшей средней школы в начальную. Возражения учителей и специалистов по возрастной психологии отвергались, а первый класс «инновационно» становился похожим на институт.

Открытие факта глубокой перестройки структур и функций мозга в возрастном интервале 10–12 лет должно убедить «инноваторов» и «ускорителей детского развития» раз и навсегда отказаться от рассматривания ребёнка 5–10 лет как «на 95% взрослого человека». Это в свою очередь должно привести к запрещению опасных и непродуктивных экспериментов по перенесению методов и содержания обучения, характерных для старшей средней школы и вузов, в систему начального и основного образования. Мозг 10–12-летних подростков нельзя считать сформированным. Он незрелый и отличается повышенной чувствительностью к социально-ролевой и другой информации, к эмпатически-эмоциональным впечатлениям.

Педагоги и родители, как и все лица, которые ежедневно сталкиваются с разнообразными проявлениями так называемого «подросткового кризиса», испытывают большую потребность в информации об особенностях развития структур мозга подростков 10–12 лет. Надеемся, нейрофизиологи смогут предоставить им дополнительную информацию, которая окажется полезной при выборе очередности использования в школах разных предметов и дисциплин, а также при формировании у детей и подростков знаний и навыков гражданина демократического и правового социума.

Вполне возможно, что новейшие открытия наук о человеке помогут создать более эффективные и приспособленные к возможностям и особенностям подростков методы защиты от девиантного или антисоциального поведения, обострения маний и зависимостей, и в первую очередь — наркомании и алкоголизма. Механическое перенесение представлений из мира взрослых в мир детей и подростков, применение «взрослых» доводов и сентенций для изменения их убеждений — совершенно



нецелесообразный путь. Именно это и подтверждают факты низкой эффективности в подростковой среде «пропаганды» взрослых, призванных «бороться» с алко- и наркозависимостью, с развитием разнообразных маний.

Сегодня необходимо более эффективно формировать новую цивилизационную компетентность молодёжи и взрослых. К сожалению, современные нормативные учебники для основной и старшей средней школ по физиологии и биологии человека не содержат данных о последних научных достижениях, необходимых для формирования основ новой биоэтики и приобретения учащимися знаний и навыков выполнения обязанностей гражданина правового демократического государства в условиях нарастания психоэмоциональных нагрузок и ухудшения состояния окружающей среды. Но более всего огорчает незначительный объём и низкий научный уровень включённой в программы средних и высших школ информации о методах и средствах обеспечения эффективной жизнедеятельности человека, особенности влияния на него современной окружающей среды, причинах появления стрессового напряжения. Школьные учебники не содержат материалов о путях преодоления трудностей в понимании собственного состояния и действий окружающих людей, а также о самых необходимых правилах поддержания гармонии своего внутреннего мира.

Обобщая сказанное, можно утверждать: формирование гражданской позиции, эмоциональной зрелости, валеологической составной современной цивилизационной компетентности и других основ перспективной системы ценностей (биоэтики, толерантности и пр.) в современных системах первичного образования происходит неудовлетворительно. Исправить положение можно, предоставив ученикам и студентам более полные и современные знания о человеке и естественных основах его индивидуального и коллективного поведения. Наиболее перспективны здесь курсы современного интегрированного природоведения в начальной и основной школе и экологии в старших классах средней школы. Эти предметы ещё не стали нормативными, поэтому необходимо продолжать совершенствовать их содержание и методику изложения. ■

но-практически и более чем убедительно свидетельствуют: **индустриальная** система образования запуталась в неразрешимых противоречиях, избавиться от которых она бессильна.

Ограниченность горизонтов *традиционно-политической* («научной») педагогики обнаруживается не только в господстве рационализма, механицизма, технократизма, формализма и субъективизма, но и в порочности самих **принципов** внутренней организации школьной жизни, аналогичных тем принципам (непрерывность, параллельность, прямоточность, пропорциональность, ритмичность, специализация), на которых базируется внутренняя организация современной *фабрично-заводской* промышленности, общественных производительных сил **индустриального** типа вообще. Такая внутренняя организация индустриальной образовательно-воспитательной системы с силой естественного закона порождает соответствующие **духовно-нравственные** установки и в современной педагогической мысли. Пробным камнем для любых философских, педагогических и психологических теорий становится вопрос о цели образования. В чём она? В том, чтобы сделать человека счастливым. Тогда сразу же возникает вопрос: а что такое счастье? Известно, что, пожалуй, нет другого понятия, на которое люди смотрели бы так различно, как на счастье: у *каждого* человека своё представление о счастье, ибо это представление есть прямой результат *духовно-нравственной* сущности человека, т.е. продукт многочисленных условий, бесконечно разнообразных для *каждого* индивида. Кроме того, современное индустриальное общество с его систематическим и иерархическим разделением труда, сложной и дифференцированной социальной структурой не позволяет вывести и некую «формулу счастья» для *среднего* человека нации и всего человечества, ибо этот «среднестатистический» человек — абстрактный, а потому не встречающийся в действительности социальный тип.

Не приблизит нас к истине и утверждение, что цель образования в том, чтобы сделать человека **лучше** и **совершеннее**, так как у *каждого* собственный взгляд на человеческое совершенство. Не приближает нас к истине и *политико-идеологический* подход, когда целью образования провозглашается ориентация на некий *абстрактно-идеальный* образец для подражания. Ориентация цели образования на какой-то **исторический идеал** неосуществима практически; неосуществима именно потому, что *разные* во всех отношениях эпохи, нации, народы, классы, социальные группы и отдельно взятые индивиды «говорят на *разных* языках», т.е. отличаются друг от друга исключительно по всем основным характеристикам.

Общественный идеал будущего, как известно, — **свободное** образование, но с учётом следующих аксиом:

свобода не *от* чего-либо (хаотическая «свобода»), а свобода *для* чего-либо, т.е. **свобода деятельности**;

человеческая свобода ограничена пределами сознания и воли каждого индивида: как только человек выбрал то или иное решение, он уже не свободен (хотя свободен в самом акте выбора), ина-



че говоря, свобода — понятие не метафизическое (научно-рационалистическое), а *психологическое*, т.е. нельзя говорить о свободе или несвободе воли, но можно говорить о свободе или несвободе *Души*, причём о свободе ограниченной (например, правом, моралью, традициями);

быть (жить), а не *иметь* (существовать).

Таким образом, важно преодолеть традиционно-рационалистическое (в сущности, спекулятивно-анархистское) воззрение на сущность *свободы* как на *отсутствие ограничений* и свободы выбора в частности («нравится данный учебный предмет — изучаю его; не нравится — не изучаю»), а также на сущность *равенства* как на равенство *результатов* той или иной деятельности. На наш взгляд, *истинная* Свобода — это наличие жизненного пространства для реализации *внутренних* (сущностных) сил *каждой* личности, а *истинное* Равенство — это математическая формула «Я = Я», что в «переводе» на доступный даже для дошкольника язык означает: *каждый человек равен самому себе!* Иначе говоря, истинная Свобода — это отсутствие каких бы то ни было *иерархий*, а подлинное Равенство — это отсутствие всякой *унификации!*

Как нам представляется, для гуманистической педагогики чрезвычайно важно понимание того, что каждый индивид есть некий великий мир — *микрокосм*, т.е. диалектическое единство (тождество) природного и социального, рационального и иррационального, которые в каждом человеке взаимодополняют и взаимопронизывают друг друга, а поэтому не могут жить и обходиться друг без друга. В этой связи признание Фауста, что «две души живут во мне и обе не в ладах друг с другом», имеет, на наш взгляд, глубочайший *педагогический* смысл — оно раскрывает тайну человеческой души. Внутренняя ценность этого откровения в том, что в нём скрыт некий намёк, некое мистическое начало, указывающее путь к *истинному* образованию и воспитанию. Иначе говоря, это не только начало мистическое, но и начало реалисти-

ческое («*мистический реализм*») — откровение Бога человеку и ответное откровение человека Богу. Две души, которые живут в *каждой* человеческой личности и которые не в ладах друг с другом, — это, с нашей точки зрения, душа *либерала* и душа *социалиста*, душа *природная* и душа *общественная*, душа *Свободы* и душа *Равенства*, душа *Аполлона* и душа *Диониса* (Ф. Ницше). Поэтому мы полагаем, что *педагогика* *вовсе не наука, а искусство раскрытия внутренних (сущностных) сил в каждой человеческой личности*, а ещё шире — *искусство пробуждения человеческих душ к вечной жизни, богочеловеческому единению, творчеству и созиданию.*

* * *

Думается, настало время понять и признать, что рационалистический разум по бесплодию своему не может родить *истинную* Педагогику — *искусство* воспитательной деятельности, ибо искусство, как и всё живое и творческое, зарождается и творится *вовсе не в головах людей*, а в *Душах* человеческих. Поэтому мы полагаем, что механистическое мирозерцание, в основе которого — восприятие окружающего мира как *механизма*, всецело принадлежит прошлому — на смену ему должно прийти *органическое* восприятие действительности, некий «*организм идей*», рождающихся в недрах досознательного (бессознательного). И как резюме: необходима новая философия образования и воспитания, являющаяся по своей сути *новой парадигмой образования* — исторической альтернативой пресловутой «научной педагогике» с её идеалом, в сущности, *абстрактного* человека.

Дать каждому человеку *деятельность*, которая бы наполняла его Душу и могла бы наполнять её вечно, — вот истинная цель подлинного образования, потому что цель эта — сама жизнь. Следовательно, главной и конечной целью истинного образования может быть только формирование в каждом человеке *образа человеческого*, так как государство, сред-



Можно ли установить надбавку работнику в трудовом договоре и что это за собой влечёт?

Надбавка работнику образовательного учреждения может быть установлена как в трудовом договоре, так и отдельным приказом. В последнем случае может быть указан срок, на который устанавливается надбавка. В трудовом договоре устанавливаемая надбавка рассматривается в качестве существенного условия трудового договора, регулирующего оплату труда. При этом следует иметь в виду, что изменение существенных условий трудового договора по инициативе работодателя согласно ст. 73 ТК РФ допускается лишь по причинам, связанным с изменением организационных или технологических условий труда при продолжении работником работы без изменения трудовой функции. Поэтому на практике снять такую надбавку с работника будет достаточно сложно.

А.Б. Вифлеемский,
О.В. Чиркина

ства производства, предметы потребления и т.п. — существуют только для человека. В самом же человеке цель образования и воспитания составляет его Душа, для которой существует тело. Цель образования и воспитания Души — дать ей вечную, по возможности, бесконечную и всепоглощающую деятельность, т.е. дать труд человеку — труд *душевный, свободный, наполняющий Душу*, а также дать средства к выполнению этого труда (учебники, учебные пособия, учебные планы и программы, компьютеры и компьютерные программы, видеоматериалы, учебно-наглядные материалы и т.п.). Эта цель нужна для того, чтобы постоянно наполнять *свободное пространство человеческой Души*, свойственной ей стремление к деятельности; чтобы, постоянно достигаемая, она никогда не могла быть достигнута, ибо для человека важнее иметь и достигать цель, чем достичь её.

И как резюме: пусть *каждый* человек борется и соревнуется с *самим собою* и ищет идеалы в *самом себе*, познаёт *себя* как Человека в условиях такой общественно-экономической и общественно-духовной организации, которая открывает *каждому* индивиду необходимое жизненное пространство для свободного развития его сущностных (жизненных) сил, когда *частный* интерес отдельного человека совпадает с *общечеловеческими* целями и интересами!

* * *

Для практического осуществления вышеописанного идеала общественно-индивидуального образования важно понять, что свобода выбора у человека общественного *всегда только кажущаяся, так как на самом деле вовсе не он, а содержание образования выбирает его!* Ученик (студент) только предоставляет свои способности и природные наклонности для выбора; сам же он должен уловить своим умом то, что говорит ему его *собственная* Природа! Во власти же учителя (преподавателя) выявить природные дарования ученика (студента) и устранить препятствия, которые

мешают ему проявить свои природные наклонности, дарования, таланты.

В этой связи вновь обратимся к методу аналогии.

Выдающийся немецкий агрохимик Юстус Либих отмечал, что и у земледельца свобода выбора всегда только кажущаяся, «так как на самом деле вовсе не он, а поле само выбирает растения, подходящие для него; сельский хозяин только предоставляет их полю для выбора, сам же он должен лишь уловить своим умом то, что говорит ему его поле. Во власти земледельца — лишь выявить то, чего недостаёт полю, и устранить препятствия, которые мешают последнему окупить вложенный в него труд».

Думается, сравнение земледельца с педагогом, а ученика с полем поистине прекрасно. Не потому ли на всей нашей многострадальной планете истощается плодородие почв и *духовно-нравственные* силы человека, что и в индустриальной системе земледелия, и в индустриальной системе образования находится в забвении один и тот же великий жизненный принцип — принцип *природосообразности* (природосоответствия)?! Не потому ли низки урожаи на ниве земледельческой, что животноводство — *первично*, а растениеводство — *вторично*, вследствие чего о научно обоснованных севооборотах не может быть и речи? Не потому ли низки «урожаи» на ниве педагогической, что и здесь всё поставлено с ног на голову: учитель — *субъект*, а ученик — всего лишь *объект*?

* * *

В свете вышеизложенного сформулируем некоторые взаимосвязанные, взаимодополняющие и взаимопроникающие идеи и в то же время конечные цели преобразований ныне существующей образовательно-воспитательной системы:

Воспитание человека *духовного* — конечная цель всякого *истинного* образования. Содержанием образования должна быть *культура*, предметный мир культуры — от технологических процессов современной промышленности до человеческой психики.



Необходимо поставить с головы на ноги два краеугольных постулата педагогики:

а) ученик (студент) — *субъект*, а весь окружающий его мир (природный и социальный), который он ощущает, воспринимает, изучает, осмысливает, преобразует (теоретически и практически), — *объект*, тогда как учитель (преподаватель) всего лишь ему *помогает*;

б) образование (умственное, нравственное, физическое, психическое, правовое, историческое, патриотическое, эстетическое, экологическое) — *цель*, тогда как воспитание (памяти, внимания, воображения, воли, рассудка, эмоций, привычек, навыков, умений, эстетических чувств) — всего лишь *средство*!

Конечная цель: преодоление «образованщины» как социального явления и социального типа «образованца» как её порождения, т.е. высший синтез (тождество, единство, слияние) образования и воспитания.

Уничтожение самой основы для *валовых* (количественных) подходов к организации учебно-воспитательного процесса (а такие подходы в традиционно-индустриальной системе образования господствуют) — создание образовательно-воспитательной модели, ориентированной только и исключительно на *качественные* показатели (уровень образованности и мера цивилизованности).

Уничтожение *затратного* характера образовательно-воспитательной системы (ныне существующая система образования имеет исключительно *затратный* характер; она, образно говоря, является *эксплуатирующей* и *расточительной* по определению). Создание подлинно *противозатратной*, *восстанавливающей* и *развивающей* образовательно-воспитательной модели — не за счёт всякого рода «ликвидаций», «сокращений», «совершенствований», «рационализаций», а в силу логики организации самой образовательно-воспитательной системы!

Преодоление *абстрактно-научной* направленности образовательно-воспитательной системы — первейшая предпосылка и необходимое условие подлинной *ин-*

дивидуализации и последовательной *гуманизации* учебно-воспитательного процесса. Конечная цель: воспитание *свободного человека современной культуры*!

Решительное и последовательное разграничение (размежевание) *учёного* (научно-абстрактного) и *реального* (профессионально-специального) направлений в образовании (ныне существующая система образования уже с детского сада фактически готовит будущих учёных, но ими становятся, увы, лишь немногие).

Подготовка нового *исторического типа учителя* (профессиональные знания, умения и навыки — первичное, *специальные* знания, умения и навыки — вторичное, а не наоборот!) — первейшая предпосылка и необходимое условие действительных (структурных) преобразований.

Уничтожение противоречий между *принципом Равенства* (формой — принципом классно-урочной системы) и *принципом Свободы* (содержанием — принципом природосообразности или природосоответствия), частными (индивидуальными) и всеобщими (общественными, общечеловеческими) потребностями, целями и интересами — центральное звено подлинно структурных преобразований школьного строя (*от механизма — к организму*).

Уничтожение *границ и перегородок* между отдельными ступенями образовательно-воспитательной системы с целью создать условия и предпосылки для подлинно *непрерывного* (перманентного) образования каждого и всех.

Превращение отметки из всесильного и всемогущего *Господина* образовательно-воспитательной системы в её покорного и послушного *Слугу*, в некую «смазку», которая помогает легко и плавно вращаться «колёсам» *общественного* и *индивидуального* образования.

Многомерная оценочная система — архимедов рычаг структурных преобразований.

Педагогика есть не что иное, как прикладная антропология.

Коллективное воспитание (принцип: «от личности — к коллективу», а не наоборот!).



Распространяется ли доплата за категорию, если работник аттестован по должности руководителя школы, заместителя директора на часы преподавательской работы? Распространяется ли категория заведующей детским садом на должность воспитателя?

Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утверждённое приказом Министерства образования РФ от 26.06.2000 № 1908, не предусматривает каких-либо льгот при проведении аттестации, в том числе и распространении полученной категории по одной должности на оплату по другой.

В письме Министерства образования РФ от 14.12.2000 № 22-06-1375 даны рекомендации по распространению квалификационной категории, полученной работником по одной из должностей на другую. Например, категория учителя-предметника школы на воспитателя.

В регионах могут быть приняты нормативные акты, предусматривающие различные льготы в порядке аттестации педагогических и руководящих работников. Например, в Нижегородской области в ежегодных приказах о порядке проведения аттестации в текущем учебном году устанавливается льгота о распространении имеющейся категории по должности руководителя на часы преподавательской работы и на часы занятий в кружках. Тот же порядок распространяется и на заведующих детскими садами.

А.Б. Вифлеемский, О.В. Чиркина

Конечная цель действительных преобразований — превращение образовательно-воспитательной системы в *активный* компонент общественных производительных сил, а следовательно, в локомотив человеческой истории.

* * *

Главный же вывод, который следует из всего вышеизложенного, состоит в следующем.

В широком историческом плане необходим переход от *индустриальной* системы образования (образовательно-воспитательные системы I и II типов) к системе *постиндустриальной* («постконвейерной», «штучной»), которая (логически, исторически) соответствует образовательно-воспитательным системам III и IV типов. При этом образовательно-воспитательная система III типа является (логически, исторически) *переходной* моделью и вследствие этого в значительной мере остаётся «царством *необходимости*» («царством Кесаря»), так как свободное развитие индивидов ограничено здесь объективными требованиями общественных производительных сил *индустриального* типа, т.е. реальными общественными потребностями — общественным спросом на работников соответствующих профессий и специальностей.

По обратную её сторону находится образовательно-воспитательная система IV типа, в которой абсолютное выявление творческих дарований человека, свободное развитие всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу, становится *самоцелью*. Это и будет истинное «царство Свободы» («царство Духа»), которое, однако, может расцвести только на собственном базисе, т.е. на базисе образовательно-воспитательной системы III типа — её исторической предпосылки.

г. Минск



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Управление качеством образовательных процессов

Бермус А.Г.

Проблема управления качеством образования стала в последние годы одной из наиболее обсуждаемых. Очевидно, что этому способствовало изменение государственной политики в сфере образования, происходящее в последние годы, однако, есть основания полагать, что оформление проблемы качества образования как одного из центральных феноменов современного педагогического сознания есть следствие глубинных процессов в российском социуме и культуре, имеющих несравненно большие временные масштабы.