

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

А.Э. Шпаков

Во времена быстротекущих преобразований, нововведений и реформ в отечественном образовании сохранение и укрепление культуры научного мышления представляет собой работу чрезвычайной важности. Основу и важнейшую особенность научного мышления составляет рационализм, то есть критическая дискуссия с исключительной целью выявления истины. Истина даётся не легко. На этом пути нужна и изобретательность в критике уже существующих теорий, и умение формулировать новые продуктивные гипотезы.

Серьёзные критические дискуссии всегда трудны. Их участники должны отчётливо понимать, что победа в таком споре — ничто, в то время, как малейшее прояснение какой-либо проблемы или ничтожнейшее продвижение к более ясному пониманию своей или чужой позиции — величайший успех. Победу в дискуссии, которая ни в малейшей степени не помогла никому из участников уточнить, или изменить свои взгляды, следует рассматривать, как полнейшую неудачу. Цель научной дискуссии не в том, чтобы заставить противника перейти в другую веру. Вполне достаточно, что бы все участники почувствовали, что научились видеть вещи в но-

вом свете или хотя бы немного приблизились к истине¹.

Серия сборников «Исследования гуманитарных систем», несомненно, полезна как по содержанию обсуждаемых научных проблем, так и по форме дискуссии. Сама идея обсуждения центральной статьи, служит укреплению рационалистической традиции — критической дискуссии ради приближения к истине, без чего наука, вообще и существовать не может.

Успех дискуссии во многом определяется масштабом личности её участников. Спор среди невежд истины не рождает. Чем лучше участники понимают друг друга, чем яснее мировоззренческие позиции, эстетические и нравственные ориентиры, тем понятнее собеседник, тем плодотворнее дискуссия.

Научное мировоззрение не представляет собой картину космоса, раскрывающуюся в своих вечных и неизблемых чертах перед изучающим её, сторонним и независимым человеческим разумом. Научное мировоззрение есть создание и выражение человеческого духа, такое же, как мировоззрение религиозное, искусство, этика, социальная жизнь, фи-

¹ Поннеп К. Логика и рост научного познания. М.: Прогресс, 1983.

лософия или созерцание². Наука, к примеру, не порождает этику, но сама научная мысль должна быть направляема конкретной личностью в системе ясных нравственных координат.

Автор центральной, выставленной на обсуждение статьи «Соотношение структурных и процессуальных компонентов образовательной системы», в самом её начале высказывает личную эстетическую мысль, не менее интересную для обсуждения, чем и всё основное содержание статьи: «Полагаю, что Пушкину и Бродскому, как гениям, может, и не нужно было знать законы и правила стихосложения с их хореем и амфибрахиями. <...> Образовательный процесс сродни художественно-поэтическому. Талантливые учителя способны «сочинить» выдающийся урок-импровизацию. Для этого нужно быть педагогом-художником. Но не все ведь художники. Есть хорошие ремесленники. А педагогу — ремесленнику необходимо знать закономерности образовательных систем и процессов».

По моему крайнему разумению, противопоставление художественного творчества ремеслу не только неверно, но и опасно, ибо оно порождает болезненные образы так называемого «современного искусства». Ни художественного, ни научного, ни педагогического творчества без ремесла никогда не было, нет, и быть не может. Лев Николаевич Толстой — несомненный русский художественный гений дал чрезвычайно точное определение искусству: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно, известными ему внешними знаками передаёт другим испытываемые им чувства, а другие люди за-

ражаются этими чувствами и переживают их». Из определения следует, что собственные эстетические мысли и чувства, художник может передать своим читателям, слушателям, зрителям только посредством «известных внешних знаков», то есть того, что принято называть языком искусства. Для достижения своих эстетических целей художник должен обладать точностью, творческой активностью и развитым воображением. Точность это и есть, как минимум владение ремеслом. То есть тем, что принято называть профессионализмом. Однако точность, в полном смысле, не только ремесло. К примеру, есть музыканты виртуозы, и некоторые из них выходят на сцену, чтобы показать, как трудно было им учиться в музыкальной школе. Такие выступления отражают гордость овладения техникой игры на музыкальных инструментах. Это бывает интересно, но это ещё не искусство.

Даже самое виртуозное владение языком искусства при отсутствии глубины мысли и эстетического чувства, не порождает и мало-мальски значимого произведения. Действительно выдающиеся музыканты, такие, как Владимир Горовиц, Святослав Рихтер или Максим Федотов никак не затрагивают наше внимание техникой исполнения музыкальных шедевров. Музыка льётся свободно и легко, создавая счастливое ощущение того, что без неё мир вообще никогда не существовал. Искусство бывает лишь тогда, когда на его языке есть что сказать. Точность во всей своей полноте означает точное соответствие владения ремеслом масштабу и глубине личности автора.

Знание правил стихосложения, методик преподавания различных дисциплин или приёмов риторики особенно необходимы на этапе освоения, столь необходимого для творчества, ремесла, так же, как, например, освоение техни-

² Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2004.

ки русского рукопашного боя. Достижение профессионального уровня владения ремеслом приводит к появлению полезных навыков, позволяющих иной раз и не думать о ямбах, хорях и амфибрахиях.

Дискуссия с обезличенным оппонентом не имеет ни смысла, ни интереса. Понимание особенностей мировоззрения, эстетического чувства участников научной дискуссии облегчает ход обсуждения и повышает интерес к изучаемой проблеме. Несколько неожиданно, для моего восприятия поэтической действительности, Андрей Александрович поставил в один ряд с А.С. Пушкиным И.А. Бродского. При всём уважении к нобелевскому лауреату, Александр Сергеевич стоит в ряду с Гомером, У. Шекспиром, М.В. Ломоносовым, Г.Р. Державиным, Н.В. Гоголем, Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым, М.А. Шолоховым. Очаровательный же мир поэзии И.А. Бродского, в большей мере ассоциируется с творческим пространством О.Э. Мандельштама, Б.Л. Пастернака, А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой. Однако, личные эстетические пристрастия всё же не могут быть предметом научной дискуссии.

Обратимся к содержательному полю дискуссии вокруг заданного текста, которое определено пятью принципиальными вопросами.

Вопрос № 1 «Корректен ли перенос теории П.К. Анохина о функциональности систем на теорию образовательных систем?».

Теория функциональных систем П.К. Анохина давно и успешно применяется в физиологии высшей нервной деятельности и центральной нервной системы. Для удовлетворения своих потребностей в условиях постоянной динамики внешней среды организму необходимо ставить перед собою определённые за-

дачи и добиваться намеченного результата. Именно полезный результат — решающий фактор поведения и для его достижения в нервной системе формируется группа взаимосвязанных нейронов — *функциональная система*. Сколько нервных клеток будет включено в эту систему, какой уровень активности этих клеток необходим в данный момент, какие взаимосвязи должны возникнуть между ними — всё это определяется намечаемым результатом. Следовательно, важнейшая задача деятельности системы — **выявление и оценка полученных результатов**³.

Выпуск 2 серии «Исследования гуманитарных систем» был посвящён доминантности систем и её видам. Теория П.К. Анохина вполне перекликается с учением о доминанте А.А. Ухтомского, который писал о том, что доминанту естественно назвать «органом поведения». Это чрезвычайно важный орган жизнедеятельности центральной нервной системы. Этот орган подвижен как в пространстве, так и во времени. Обычно с понятием «орган» наша мысль связывает нечто морфологически отлитое, постоянное, с постоянными статическими характеристиками. Однако, это совершенно не обязательно. **Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определённое достижение**⁴.

Касательно первого вопроса, поставленного для нашей дискуссии, вряд ли следует говорить о «переносе» одной теории на другую. Прямой перенос несёт в себе ощущение доктринёрства — по нынешним временам, весьма распространённой болезнью интеллекта, то есть некритическое следование доктри-

³ Физиология человека / Под ред. Н.В. Зимкина. М.: Физкультура и спорт, 1975.

⁴ Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002

не, не учитывающей живую реальность. В отношении же применения теории П.К. Анохина, а ещё лучше методологии системного подхода во всём его многообразии, и со всем его мощнейшим потенциалом для изучения и практического осуществления образовательных процессов — что уж и говорить — это просто жизненно необходимо. Чрезвычайная актуальность применения теории функциональных систем в теории и практике современной русской педагогики определено её центральным понятием «**результат**».

Автор, обсуждаемой нами центральной статьи, в своих выступлениях на различных форумах и в печатных работах, обращает внимание на неудержимую тягу к новизне, устойчиво сложившейся в ходе реформ системы образования России. Например, если в 90-е годы учителей-новаторов считали по пальцам, и их знала вся страна, то с 2006 года вдруг ежегодно в России появляется по 3000 инновационных школ. Таким образом, темп нововведений таков, что нечего и думать дожидаться их результатов (реформы)⁵. Получается, что движение — всё, конечная цель — ничто.

Преобразования — дело вполне обычное, можно сказать традиционное и может быть даже полезное, если жёстко нацелено на результат. Если же связь преобразований с результатом отсутствует, если, тем более, частота преобразований в единицу времени в принципе не предполагает получения какого-либо результата, то стремление к новизне превращается в опасный болезненный симптом слабоумия, во всеразрушающую зависимость подобную игровой, алкогольной или наркотической.

Новые учителя, художники, учёные не лучше тех, кто был до нас. Каждое последующее поколение, каждая новорождённая этническая или государственная система сталкивается с одними и теми же законами и принципами устройства мира. Разным людям всякий раз приходится решать одни и те же проблемы — вот и вся новизна. Ушедшие поколения свои задачи худо-бедно решили и ушли в свои могилы. Нам, в нашей реальной жизни, снова приходится решать те же задачи, но уже применительно к себе. Если нам хватит совести и ума освоить опыт наших предков, то качество нашей как духовной, так и материальной жизни будет высоким. Если же нет, то никакого качества не будет вообще. Экономика и политика определяют нашу жизнь только в той мере, в которой помогаю приблизиться к Истине: ближе — лучше, дальше — хуже. К чему мы направляем своё сознание, то и приближаем к себе. В этом смысле один из догматов «*религии прогресса*» (удачный термин Л.Н. Гумилёва⁶) о том, что каждое последующее поколение живёт лучше (прогрессивнее) предыдущего только потому, что оно живёт позже, выглядит досадным суеверием (суетная, не обоснованная вера).

Суетное стремление к новизне, несомненно, связано с ударными темпами формирования и развития информационно-коммуникационной среды — ещё одной беды, во многом, определяющей динамику распространения болезненных состояний психики современного человека. Увеличение объёма информации, её алгоритмизация привели к тому, что информационно-коммуникационная среда стала самостоятельной структурой, навязывающей пользователю свой стиль общения. Направление этого дик-

⁵ Хагуров Т.А. Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества. М: Институт социологии РАН, 2014.

⁶ Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М.: АСТ, 2007

тата весьма легко определить по его плодам. Плоды же состоят в том, что информационно-коммуникационная среда останавливает в развитии пользователя на уровне компьютерного Маугли. Происходит это от того, что у Маугли нет времени для рефлексии, то есть временного отстранения от источников информации, в периоды которого происходит таинство формирования личности; нет времени для общения с непосредственным окружением. Кроме того, по мнению С.А. Луткова и М.М. Шварцмана, информационно-коммуникационная среда содержит более 95% совершенно ненужной информации⁷. Ненужная информация вредна. Так уж мы устроены, что, если попытаемся сделать глоток воды одновременно со вздохом, то непременно поперхнёмся, или, того хуже, утонем в стакане воды. Похоже, дело обстоит и с информацией: *одновременное её поглощение и осмысление невозможно*. Эти действия должны быть последовательны одно за другим; одно, за другим. Может, кто и попытается всё делать одновременно, но испытание собственного разума на прочность дело сугубо личное. Чем больше поток информации, тем меньше времени на её осмысление. Человек, безвозвратно погружающийся в бесконечный шквал информационного потока, в принципе теряет саму возможность самостоятельного мышления. Он просто вообще не знает, что такое думать. Возникает, к сожалению, всё более и более многочисленный тип, прежде всего молодых людей, привыкших действовать или бездействовать в строгом соответствии с содержанием направленного на них потока информации. При этом полностью утерян этап крити-

ческого осмысления этого потока. Характерный пример — смута в Малороссии: «Кто не скачет, тот москаль!». Если изменить содержание информационного потока, то изрядная доля тех же людей вполне уверенно на следующий же день осудит всё то, за что ещё вчера готовы были чуть ли не жизнь свою положить.

Новизна, по сути — это продукт смерти. Земная жизнь каждого из нас ограничена датами рождения и смерти. Конечность нашего пребывания в мире и порождает ощущение новизны. Ребёнок родился и увидел солнышко. Это для него ново и прекрасно, но и до его рождения солнце сияло миллионам людей, сияло оно и до сотворения человека. Первый раз увидел горы или море — новое, великолепно! Но и до него и это море, и эти горы видели, любили, воспевали тысячи людей. Первый раз влюбился или что-то умное прочитал; первый раз напился и упал. Не ты первый, не ты и последний. Нет никаких сомнений в том, что образовательная система должна возбуждать в каждой конкретной личности любовь к познанию, живой интерес к новому — новому для себя лично или для своего поколения. Но только эгоизм как крайняя степень слабоумия может породить несусветные попытки представить новизну собственных впечатлений и открытий даже значительного числа ныне живущих людей, новизною вселенской и универсальной. «Что было, то и будет, и что делалось, то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем. Бывает нечто, о чём говорят: «Смотри, вот, это новое»; но это было уже в веках, бывших прежде нас» (Еккл. 1: 9–10).

Одно только обращение к понятию «результат» приводит к разнообразным и полезным размышлениям на тему о современном образовании в России. Актуальность результата как центрально-

⁷ Цит. по: Доманский Е. Информационное общество и образование: мифология и реальность // Народное образование. №2. 2008. С.261-267.

го понятия теории функциональных систем является серьёзной предпосылкой развития системного мышления в педагогике — формирования области знаний, которую можно определить как «системная педагогика». Это понятие тем более полезно, что являет собою противоположность педагогике «бессистемной».

Системность науки определяют её цели и задачи, методология и методы исследований, и, что очень важно — манера, стиль мышления самих исследователей. Царящее в педагогике разнообразие образовательных систем, методов и методик, позволяет предположить, что одним из важнейших оснований целостности педагогической науки должна стать общая методология как ясное учение о принципах построения, формах и способах научного познания.

На роль общепедагогической методологии, как видно из обсуждаемой нами статьи, совершенно правомерно и уверенно претендует системный подход, известный ещё со времён выхода в свет в 1962 году «Общей теории систем» Л. фон Берталанфи⁸. Системный подход неоднократно показал свою эффективность в различных областях точных, естественных и гуманитарных знаний. Достаточно вспомнить, например, созданную Л.Н. Гумилёвым теорию этногенеза или обратить своё просвещённое внимание на динамично развивающиеся системные исследования в области генетики и экологии.

Предложенные для обсуждения вопросы №№ 2 и 3 интересно объединить для совместного обсуждения. Оба вопроса направлены на уточнение места, предлагаемой А.А. Остапенко, образовательной системы в сложившемся пространстве педагогических знаний.

Вопросы № 2 и № 3: «Насколько предложенные определения вписываются в сложившийся научный контекст и проясняют/запутывают педагогическую теорию?», «Что уточняет и что выхолащивает (примитивизирует) предложенная в тексте графическая схематическая наглядность?».

Интонация и сама формулировка этих двух вопросов свидетельствуют о глубоким пониманием автором фундаментального принципа: нет такой теории, которую нельзя запутать ещё сильнее. Однако же сам автор не торопится идти проторенным путём, то есть зачем-то плывёт против течений современных образовательных реалий. Предложенные определения вполне вписываются в сложившийся научный контекст, ясны и понятны, более того, никак не запутывают педагогическую теорию. Графическая схематичность уместна и вполне соответствует своей основной роли — описанию предложенной концепции в наиболее общих и главных чертах.

В тех случаях, когда мы предпринимаем попытку изучить объект через взаимосвязь заранее выделенных в нём элементов, мы занимаемся системным анализом. В этом случае изучаемые объекты принято называть системами. Очевидно, системы поддаются классификации. Причём принципы, лежащие в основе классификации, могут быть выбраны произвольным образом, то есть любая классификация по сути своей субъективна и зависит от типа решаемых задач. Хорошей иллюстрацией в этом смысле является выдуманная Хорхе Луисом Борхесом классификация животных: «Животные подразделяются на: а) принадлежащих императору; б) набальзамированных; в) дрессированных; г) молочных поросят; д) сирен; е) сказочных; ж) бродячих собак; з) включённых в данную классификацию; и) дрожащих, как сумас-

⁸ Bertalanffy L. von, General System Theory — A Critical Review // General Systems. 1962. Vol. VII / P. 1-20.

шедшие; к) неисчислимы; л) нарисованных самой лучшей верблюжьей кисточкой; м) других; и) тех, которые только что разбили цветочную вазу; о) тех, которые издавна напоминают мух»⁹.

Возможно, выделить две группы систем: естественные и конструируемые. В случае конструируемых систем предметом исследования является не сам изучаемый объект, а некоторый набор сколь угодно большого числа взаимосвязанных параметров, изменяющихся во времени, выделенных или заданных на этом объекте. Естественные системы, в отличие от систем конструируемых, не обладают никакими априорно заданными внешними параметрами — любые параметры и характеристики проявляются исключительно в процессе измерения, в зависимости от выбранной методологии исследования. Никакой выделенный набор характеристик не может исчерпывающим образом описать естественную систему, то есть объект в его субстанциональной целостности. С другой стороны, любую естественную систему всегда можно интерпретировать как конструируемую. Что, собственно говоря, и происходит, когда к изучению естественных систем применяют методы традиционного системного анализа.

Путь научного познания состоит не столько в прогрессировании от одной теории к другой, сколько в движении от менее глубокой к более глубокой проблеме¹⁰. Значение новых определений, схем, графиков и, в целом, конструирование новых для нынешнего времени образовательных систем не столько в том, что они лучше или удачнее старых, а в том, насколько они приближают

нас к объективно существующей реальности, воздействовать на которую, быть частью которой призвана практическая педагогика.

При умелой реализации системного подхода в исследованиях образовательной реальности, непременно откроются хорошие возможности прогнозирования изучаемых явлений, возможности видеть необходимый уровень обобщения полученных экспериментальных данных. Экспериментальные данные в любом случае означают «результат», без чего не может быть ни теории, ни практики.

От вопросов № 2 и 3 логично перейти к вопросу № 5, а обсуждением вопроса № 4 завершить наш небольшой полемический текст.

Вопрос № 5: «Насколько корректно в теории педагогических систем Н.В. Кузьминой заменять функциональные компоненты процессуальными?»

Ответ достаточно прост и понятен: единственное условие корректности замены функциональных компонентов на компоненты процессуальные, в теории педагогических систем Н.В. Кузьминой — это личное желание Н.В. Кузьминой, обусловленное изменением её видения исследуемой области педагогики. Однако Андрей Александрович Остапенко пишет: «Чтобы не позволять себе дерзость ревизии десятилетиями отшлифованной теории образовательной системы Нины Васильевны Кузьминой, будем считать, что мы строим наши размышления отчасти на иной основе — на идее функциональной системы П.К. Анохина, которую он понимал. Как объединение, или совокупность структур и процессов для получения полезного результата. Поэтому в отличии от Н.В. Кузьминой мы полагаем, что функциональная система образования состоит из структурных и процессуальных (а не из структурных и функциональных) компонентов». В та-

⁹ Борхес Х.Л. Собрание сочинений. Т.2. Новые исследования. Произведения 1942-1969 гг. М.: Амфора, 2000.

¹⁰ Поннер К. Логика и рост научного познания. М.: Прогресс, 1983.

ком случае, вольному воля, но практика (результат) — критерий истины.

Вопрос № 5 понуждает задержать внимание на понятиях «функциональных» и «процессуальных» компонентов. Если выделены процессуальные и функциональные компоненты систем, то, что собой представляют не функциональные и не процессуальные компоненты? Вполне могут быть неработающие структуры или структуры, имитирующие процессы. Этим никого не удивишь и никому не нужно объяснять, что наличие таких атрофированных компонентов или действующих в целях только собственного размножения в биологии не означает ничего, кроме злокачественной опухоли. Такие компоненты подлежат обязательному удалению.

Не исключено, что вполне продуктивным может быть не замена одного понятия на другое, а исследование их взаимоотношений. Например, система состоит из элементов. Каждый элемент наделён определённым спектром функциональных возможностей. В зависимости от цели, поставленной перед системой, возникает доминанта как орган (временное сочетание сил, способное достичь поставленной цели). Каждый элемент возникшей доминанты выполняет одну из возможных своих **функций**. Согласованное функционирование элементов порождает **процесс**, приводящий к заданному результату. Важно понимать, что процесс, в данном случае — это эмерджентное свойство системы, то есть свойство целого, не сводимое к свойствам частей. Однако, проблема целостности в системном анализе — это предмет отдельных серьёзных дискуссий. Такая дискуссия в педагогике тем более актуальна, поскольку для человека предмет её можно определить не иначе как путь стяжания целомудрия (целостность в мудрости) — высшей ступени в иерархии всех

возможных результатов действия образовательных систем.

В завершении дискуссии, остаётся затронуть **вопрос № 4**: «Насколько продуктивна предлагаемая модель соотношения структур и процессов в образовательной системе и возможны ли её прикладные варианты?»

Продуктивность предлагаемой модели образовательной системы может быть рассмотрена в двух взаимосвязанных контекстах. Во-первых, продуктивность модели в контексте развития системной педагогики, то есть степени приближения наших знаний к образовательной реальности. Во-вторых, в контексте результативности применения модели в реальной педагогической практике. В обоих случаях ответ положительный.

Создание процессуальной модели образовательной системы находится в ключе классической научной логики. Пытаясь разобраться в каком-либо сложном процессе или явлении, конечно же, следует уловить в нём какие-нибудь постоянства, от которых можно было бы оттолкнуться в своём дальнейшем анализе. Следуя этой логике, автор и задал пять своих структурно-процессуальных компонентов. Модель продуктивна ещё и потому, что она сформирована на основе применения системного подхода и предполагает своей центральной категорией «результат», что особенно актуально в современном образовательном пространстве России.

Практическая педагогика ежегодно приводит к различным, но вполне конкретным результатам. Это видно по конкретным детям и взрослым. Это реальные личности, которые: а) овладели или не овладели свободой мышления; б) любят предмет своей учёбы, работы, своего творчества, или их интересует только документ об окончании школы, вуза и туманный прогноз будущего заработка;

в) в различной степени наполняют себя добродетелями и пороками. Положительные результаты в практической педагогике может быть достигнут разными путями и на базе различных доминант в зависимости от особенностей учителей, учеников, отражающих всё разнообразие современной российской действительности. Если в области построения образовательных систем центральной категорией является «результат», то в прикладной педагогике центральной фигурой и главным условием достижение достойного результата является учитель, его масштаб личности и сама возможность проявления этого масштаба в его профессиональной деятельности. Несомненно, важно то, **чему** учить, **как** учить, **для чего** учить и **кого** учить; но важнее всего то, **у кого** учиться. Каков бы ни был масштаб личности учителя, если этот масштаб вообще есть, то результат может быть положительным. Если же учитель обезличен, то результат тоже будет, но будет плачевным.

Андрей Александрович хорошо понимает роль личности учителя как главенствующего фактора целостности образовательной реальности. Об этом свидетельствует ещё одна, ясно выраженная этическая эмоция в тексте, обсуждаемой нами статьи: «Особенно режет ухо слово «гностицизм», вызывающее у меня ассоциацию с гностицизмом, как с не самым воодушевляющим религиозным течением и порождёнными им гностическими сектами». Ересь гностиков ещё апостол Павел называет лжеименным

знанием (1. Тим. 6: 20). В своём сочинении «Против ересей» св. Ириной Лионской определяет представителей гностической ереси «ложно называемыми гностиками», ибо они извратили и узурпировали понятие «гнозис» (ведение, познание, знание), оторвав его от веры и любви. В отличие от лжегнозиса православное знание, объёмлющее в себе познание Бога, вещей божественных и человеческих, немислимо вне теснейшей сопряжённости с верой и любовью. Истинное христианское знание неразрывно связано с нравственным усовершенствованием личности¹¹.

Так уж устроена человеческая природа, что невозможно нам достичь значимых результатов в тех областях, заниматься которыми мы не любим, и в результате этих занятий не верим. Каждый шаг познания должен непременно сопровождаться укреплением любви и веры, неуклонным движением к высочайшим нравственным образцам и идеалам.

В заключение от души благодарю Андрея Александровича Остапенко за предоставленную возможность участия в обсуждении проблемы соотношения структурных и процессуальных компонентов образовательных систем, понудившему меня выделить время на подготовку полемики текста и провести это время с пользой и удовольствием.

11 *Василий Великий, свт.* Творения. Т.1. М.: Сибирская благовонница. 2008.