

Об авантном дидактическом векторе* и критерии истинности новационного образовательного познания

*От французского *avante* — передовой, и от латинского *vector* — направление

Халаджан Н. Н., академик, Президент Московского Экстерного Гуманитарного университета

Московский экстерный гуманитарный университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИКАЗ

№ 52 от 9 декабря 1999 г.

Векторные противоречия репродуктивной классической педагогики тормозят становление новационного авторизованного образования. Они составляют основу консерватизма этой педагогики, являя собой порочный круг отклонения от развития и тем самым срывают как прогрессивную научную ориентацию школы, так и всеобщий культурный процесс. В связи с этим

ПРИКАЗЫВАЮ:

Актуализовать научно достоверную отработку академических позиций профессуры, а также тщательное научное редактирование учебно-методических пособий, с которыми продуцирующе работают студенты, чтобы преодолеть метафизический догматизм остановленного, обращённого вспять вектора классического обучения, и утвердить вектор авангардного научного познания, и далее, на этой основе структурировать студенческие автаркические или самоосуществляющиеся прогрессивные познавательные достижения.

Следуя логике этих основополагающих постановочных постулатов и аргументов, мы предлагаем исторические и методологические экскурсы как по поводу косного ретроординатного классического образования (1), так и в связи с научно состоятельным авторизованным образованием, его координатами познавательного модернизма или новационности (2). И далее мы формулируем вытекающие из этих материалов константы ортодоксальной отчуждённости классического поучительства и преодолевающей его авторизованной познающей органики (3), формируем искомые принципы критериев истинности образовательного познания (4).

1. Суждения и заблуждения ретрообращённого образования

Современная проклассическая поучающая школа характеризуется безнадёжным и бесконечным отставанием от жизни. Этот факт подтверждается бесконечными и весьма пагубными, удручающими примерами. Особенно опасно, когда она выступает жёстким антагонистом нового авторизованного образования, что и побудило нас к решительному, если не окончательному, объяснению её конфликтной ущербной сути и столь же жёсткому с ней размежеванию. И доводы, здесь в изобилии наличествующие, разоблачают риторический формализм этой школы и практическую рутину временного затягивания, нарушения ею границ информационной рентабельности и меры её физической общественной жизни. Эти обстоятельства самоочевидны, и о них, хотя и тщетно, говорится без умолку.

Между тем вина классической школы не так уж проста. Существуют глубокие исторические и методологические корни, которые злым роком побуждают её к нравственно-историческим противоречиям, может быть, даже коренящимся и действующим в сфере учительского бессознательного, передающимся в генетике межличностного педагогического мышления. И в качестве борьбы с её безотчётным заблуждением нам обязательно нужно назвать этих монстров старого ненаучного представления, идентифицировать их современную ущербность и продвигаться вперёд, строить новое знание на свободной здо-

ровой почве.

Итак буквально тезисно: во-первых, отметим пагубный риторический нонсенс, состоящий в том, что уже в самих словах “учить”, “объяснять”, “наставлять”, “методы обучения”, “опыт обучения” и других им подобных, даже в слове “учитель”, в отличие от “преподаватель” с очевидностью присутствуют и даже главенствуют другие слова и понятия. Эти слова не только разделяют мир на тождественности — на банальных учащихся и некие самосущественные прокрустовы знания, но ещё и противопоставляют их друг другу, превращая последние в объекты, ускользающе неприступные, а учащихся — либо в ничтоже несостоятельных, несмышлённых, по причине чего их и нужно учить, или ловких и смыхлённых ловчих под настойчивой и неизбежной властью гонимого, то бишь ласкового и нежного учителя, использующего даже гуманные ценности морали в качестве “метода” педнасилия, не оставляя ученику ни пяди свобод на выбор.

И ещё в этих словах коренится та существенная познавательная пагубность, что речь-то ведётся о познании лишь того, что уже есть, то бишь старого знания, ведь новое нужно ещё только открывать, продуцировать и в том непосредственно учиться. Но в классической репродуктивной школе ни того, ни другого нового просто нету. И в этом главное её зло. Чему и сопротивляется учащийся, и чем насилует его учитель.* Учебники-то её написаны давно, кстати, даже за естественным порогом старости мысли в её общественном внешкольном бытии — известном избыточном сроке пяти лет (даже сторонняя статистика показывает границы роковых пяти лет — основного срока брачных разводов, ухода со службы, смены технических сооружений и т.д.). Столь же стары планы и контрольные тесты классической школы, да и собственные знания учителя не могут быть новыми, коль скоро продуцировать новое как бы и не его профессия. В общем, куда ни кинь взгляд, кругом порочная, старым повязанная практика современной классической школы, что и зафиксировано и как бы законоположено в её кардинальной терминологии.

*Изобилуют официальные сведения об этом. “Как показывают результаты исследования, проведённые НИИ психологии обучения и социологии образования России, студенты московских вузов прогуливают в среднем каждое третье занятие... 45% опрошенных объясняют, что им неинтересно учиться”. — “Московский комсомолец” от 23.04.1999 года. Или вот высказывание американской учительницы: “...Я иду в школу, как на каторгу. Мало того, что никто не хочет учиться, дети ещё и полностью неуправляемы”. Цитата из американского журнала “Калейдоскоп” № 530, от 18.03.1993 года.

Однако так ли уж повинен во всём этом хороший человек — классический Учитель, с добрыми намерениями ведущий своих барахтающихся учеников, и виновата ли сама по себе школа классическая, конечно же, поговаривающая о связи с насущной жизнью и многое для этого делающая, но бдяще несущая этот свой на самом деле тяжкий наследственный крест. И наследие это исподволь опосредует и благословляет куда более серьёзные издержки дела, которое лишь по иронии судьбы сегодня зовётся просвещением.

Не сразу сегодня открываются эти сведения в достаточной полноте. Лишь подавив тяжкий вздох, мы приводим эти аргументы и факты, которые изнутри, изначально, мы бы сказали, методологически, приводят образование в состояние комы.

Три источника, три составных части ретрооглядного знания, или даже ретрооглядного поклонения, лежат в основе теперь уже буквально классического знания и всяких связанных с ним учреждений. И образованная педагогика хорошо осведомлена о них, нет-нет и вслух проговаривает, только вот следственных связей не выводит, может быть, чтобы не нарушать своего кланового порядка. Невольно мы входим в этот заповедный мир, последовательно оглядывая все эти три классических ретрооглядных столпа.

Первый ретрооглядный столп

Конфуций — Кун-фу-цзы (551–479 до н.э.), знаменитый китайский учёный и педагог, сформулировал основательную школу исповедания прошлого знания. Отправляясь от безусловно верных позиций должностующего почитания великого прошлого людей, он объявил этот опыт единственно авторитетным и достойным познания, чтобы подражать ему ныне и всегда, а столь горячо опекаемое им новейшее общество, увы, не способно к

изменениям в лучшую сторону и внушает непреодолимый исторический пессимизм. Восхищает, что уже в те времена он, пожалуй, исторически первым заговорил о педагогическом методе, выдвинул его принципы и форму. Но и метод его школы был откровенно ретроориентированным: “Обучение единственно верно, — писал Конфуций, — если оно есть обучение историей”. Эта теория была поддержана и широко распространена в Китае и Японии среди слоёв, боящихся социальных перемен, и целиком культивировалась буквально до начала нашего столетия. Но и ныне она официально реализуется, цитируется и всячески модифицируется в классической школе учителями истории, прибавляя к ретрооглядному пороку откровенно антинаучные элементы отношения к историческому познанию. Выдвинув методологически ложное представление о смысле образовательного познания, предлагаемое и тем более воспринимаемое не нравственно— метафорически, а буквально, Конфуций даже обращение к истории толкует превратно, остановленно, сводя лишь к отдельным “удобным для поучения” фактам, как к конечным её константам, таким образом деформируя реальность даже в ретроогляде. Так на многие времена стала властвующей его идея исторической тождественности идеалов человека и общества.

Есть и ещё нечто феноменальное, исповедуемое Конфуцием. В контексте образовательного познания он сформулировал учение о вечной истине “дао”, как праснове морального закона, которое также коренится в прошлом, будучи неким философским оформлением его образовательно— исторической школы. И конечно же, только этим не ограничивается классическая ориентация современной поучающей дидактики: если затухает память первого столпа, извлекаются каноники других, и так — в розницу или оптом, при желании всегда найдётся аргумент в защиту ретропросвещения.

Второй ретрооглядный столп

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770— 1831), известный немецкий философ, певец возведённого в классику греко-римского наследия, содеял нечто напрямую адресованное классической же школе. Крупный учёный, он разработал величественное учение, о котором мы ещё будем говорить в дальнейшем — диалектику, науку о развитии. Оно само по себе составило звёздную культурную эпоху, вызвавшую мощный энтузиазм познания. Однако то, как он применил его к человеческой истории, составило серьёзную ошибку Гегеля.

В качестве вектора или направления развития в его учении была определена спираль. Но дополнена она была неким “проявлением вечного абсолютного духа, к которому всё и всегда возвращается: дух этот всегда в начале и в конце кругового процесса развития!” Тем самым Гегель выдвинул двойственное представление о научности человеческой истории и её познании. И ещё он привёл конкретный “пример истории”, в чём собственно и оформилась методологическая ошибка этого гения. По достоинству справедливо оценив величественное культурное и художественное наследие древних, Гегель ошибочно объявил его высочайшим достижением человечества, над которым оно уже не сможет подняться, но будет лишь, совершая “большой круг развития”, стремиться и приближаться к нему. На самом деле Гегель отказал обществу в естественном непрерывном изменении и развитии, чем он теоретически завершил исторический или ретрооглядный пантеизм Конфуция и что на два столетия методологически приняла и стала усердно восполнять мировая школа, прежде всего художественная, чему в частности отчаянно сопротивлялись русские художники— передвижники. И ныне, в конце XX века, авторитет классического в школе, формально забыв о гегелевском абсолютизме (особенно в ряде культуроведческих дисциплин), граничит с культом, исподволь вытягивая и связанные с ним заблуждения.

Третий ретрооглядный столп

Буквально ветхозаветный, что вёл евреев по пустыне Синайской. Это средневековая образовательная традиция, воспринятая от христианской и православной монастырской школы, колыбели мирового и русского просветительства. Весьма авторитетная воспи-

тательной ролью и в новое время, особенно в начальной школе.

Не оставляет сомнений чрезвычайно великое социально— культурное значение религии и её нравственной школы, во все времена культивирующей благо человеческое и тем сдерживающей, да и во множестве отведшей человеческие бойни. Звёздно культивируя бессмертные образы добродетели, в сферу созидательного образования, познания, самого человеческого прогресса, науки, религия однако не вошла. Но перед нею такой задачи и не ставилось. И потому её этическая образовательная традиция, направленная на познание исторических источников морали, также абсолютизирована, тоже стала лишь ретрооглядной. Даже термин, который был ею взят для поименования её суждений — “**апология**”, стал вселенским символом культа старого.

В широком и универсальном образовательном смысле это весьма конфликтная ситуация, и поныне не имеющая рационального разрешения, лишь метафорически проговариваемая в современной светской классической школе. Но в непроговариваемом обиходе она проникающе граничит с методологией и практикой школьного и особенно внешкольного домашнего воспитания.

Обобщая этот авторитетный и объёмный ретрооглядный опыт, мы констатируем, что современная классическая школа, коль скоро она репродуктивная и поучительская, то она испытывает по меньшей мере метафизический прессинг — воздействующую на неё методологию культа прошлого, тенденциозно обесценивающего настоящее и будущее время, исподволь внушающего исторический пессимизм. И не только самими по себе тремя обобщающими источниками, но ещё и вполне выраженными тремя тенденциозными методологическими принципами толкования истории культуры в прошлом, настоящем и будущем, тем более усугубляющими ретрооглядную дидактику. Вот эти принципы.

1. Идеалы каждого конкретного человека и общества в целом тождественны им самим, и потому неизменны, коренятся в “хорошем” прошлом.

2. Развитие общества, его культуры есть “круговое” движение к прошлому идеалу (по Гегелю) илиновая комбинация, прилаживание, реставрация конечных примеров прошлого (по Конфуцию).

3. Образовательное познание действительности — суть оценка настоящего прошлым (“новое — это хорошо забытое старое”), а будущего — не более как опошлённым нынешним (“чтобы сделать шаг вперёд, нужно сделать три шага назад!”), что тоже есть “цепляющаяся” остановленность.

Тем более кощунственны ретрооглядные образовательные тенденции на фоне развития прогрессивного научного знания, разоблачающего заблуждения классической школы и устанавливающего принципы и систему оптимистического созидания и образования как активной основы подлинного социального прогресса. И мы с воодушевлением констатируем авторизованное образование как утверждающее это новое, подлинно научное педагогическое движение, называя в нём также три, но революционных, констатирующих и возглавивших развитие познавательных состояний. Вот они.

2. Источники и достижения научного формирования авторизованной педагогики

Первая векторная научная революция

По своей методологической и исторической роли она действительно первая, родоначальница научно— познавательного прогресса, представляющая новую традицию в высшей мере сформированной методологии познавательного развития и прогресса, который обращён не в прошлое, а в будущее, вооружающая дидактику подлинно созидательными направлением и инициативой.

Сейчас мы в поисках убедительных параллелей обращаемся к подлинным фактам, породившим самоё науку, научное постижение мира, замечательным и широко известным в естествознании, в культуре, которую восторженно преподаёт сама классическая школа и лишь соотнести их с собственной наукой и делом просвещения она никак не может. По до-

стоинству и весьма умудрённо она перечисляет в своих программах эти факты, но чтобы вооружиться ими самой... Ну точь-в-точь, как в известной шутке: сидят у Бухарской стены умудрённые бородачи и перебирают чётки памяти, а в это время уже сходили рыцари к Храму Господню, уже написано “Происхождение видов”, уже в космос слетали, а они всё перебирают чётки...

Середина XVIII века: русский учёный, педагог и поэт Михаил **Васильевич Ломоносов (1711—1765)**, своей атомно—кинетической концепцией богатырски сдвигает в развитие Материю и всё Мироздание: великое всех времён и народов открытие! Он покончил с неизменностью природы и всех её проявлений, с неспособностью её к изменению и развитию. И с этого момента Земля, вся Солнечная система и весь Космос пришли в движение в отношении самих себя, представив изумлённому многотысячелетнему взору учёных Природу **развивающейся, преодолевающей (“отрицающей”) старое своё состояние!*** И тем было покончено со схоластикой, объявлено, что именно с этого момента, именно такое отношение и понимание Природы есть собственное научное, а всё что было до тех пор, и всё в дальнейшем, если оно не опирается на принцип развития, считается ненаучным. Учёные тогда же применили категориальные сужденческие термины: признающий неизменность “**догматизм**” и придуманный ещё Аристотелем, как устанавливающий ненаучность — “**метафизика**” (с греческого “вненаучность”). В дальнейшем столь же категориально, учёными мира также были определены положение и термин собственно науки, научности. Это взятая у Гегеля в значении изменения и развития его “**диалектика**”. **Как это замечательно в безусловном отношении общества, и, конечно же, системы знания о нём, науки познания —педагогике!** Теперь нам не нужно усилий на разоблачение: по самому существу классическое ретрооглядное образование есть догматическое и метафизическое, то есть ненаучное, вульгарное. А авторизованная дидактика, вся сутью и методами отражённая идеей общественного развития и строящаяся устремлённой к бытийному созиданию, есть безусловно диалектическая, научная прогрессивная школа.

* В дальнейшем Гегель это оформит в высшем третьем законе диалектического развития, как “отрицания отрицания”.

Вторая векторная научная революция

К этому времени были и другие революционные события в науке. Но в смысле вектора научного познания это была действительно вторая великая революция. Её на рубеже XX века возвестил русский учёный и педагог **Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907)**. Идеи динамической атомистики, изложенные им в “периодическом законе”, приводят учёный мир к отказу от “пассивной к изменямости изначальной предельности” мира, к пониманию того, что атом — столь же активная к развитию величина и область, как и макроскопические тела и системы. Эти новые знания окончательно изгоняют метафизику из учения об элементарных видах и формах бытия как конечных и неизменяемых его основаниях. Они характеризуют динамическое и научное единство мира и дают нам прекрасную социальную аналогию.

Для нас значение этой революции особенно существенно, так как она актуализирует и преодолевает генеральный оплот культа педагогической ретрооглядности. Это — проговариваемый или только мыслимый, но неотступно присутствующий в классической дидактике постулат о насущной сформированности человеческой данности, то есть человека, выступающего неким “инертным социальным атомом” общества и его культуры, а ребёнок, следовательно, — конкретный “объект” обучения. Этот постулат профанирует реальность неограниченных ресурсов и непрерывности человеческого саморазвития, а также и дело позитивного образования, как исключительно вытекающего из авторизованных способностей и действий активного обучающегося субъекта. Впрочем, классическая поучающая школа уже давно догадывается об этом своём кризисе, говорит и пишет, что ученик у неё уже ходит в “субъектах”. Но дело к лучшему от этого не меняется, кроме перемены слов, нужно радикально изменить её репродуктивный и поучающе авторитарный метод.

Третья векторная научная революция

Она дала ещё более удивительные методологические знания о естественном мире, и ещё более замечательные аналогии миру социальному. Открытие квантовой кинетики — французский физик **Луи де Бройль (1892–1987)**, существование и природа элементарных материальных частиц — польский физик **Мариан Смолуховский (1872–1917)**, закон сохранения и превращения энергии — немецкий естествоиспытатель и врач **Юлиус Роберт Майер (1814–1878)** явили науке стопроцентную физическую реальность гегелевской материалистической диалектики. Её категориальная “возможность” как генеральный ресурс изменения и развития из области абстрактной гипотетики перешла в физическую реальность!

Напомним не физикам, что это та самая безусловно существующая форма материи, действительность которой реальна и определима исключительно из её возможности.

Одновременно произошла генеральная методологическая корректура всего дела и смысла науки: фокальный центр её интересов и значений из области критериев процессуального развития сместился в область поиска генерально существенного — возможностей развития. И столь же продуктивной оказалось её рефлексия в сферу образования, где так же генеральным и, главное, научно обоснованным и достоверным становится буквально тенденциозная, возможностная ориентация на познание. Познание, не столько стремящееся достичь полноты действительного, стремительно устаревающего и сковывающего познающего субъекта, сколько обращённое к **образовательному открытию возможного**, всегда более многокоординатного, и значит представляющего познающему субъекту высшую, генеральную социальную ценность — выбор — **как подлинное и единственное пространство свободы!** А это возможно и достижимо только творческим образованием и совершенно недоступно образованию классическому — репродуктивному, авторитарному.

Нет слов большего восхищения этой овеществлённой романтикой, где и когда Человек возвышается до подлинного Творца — и Знания, и Самого Себя, и своей Культуры. И мы, также удовлетворённые новыми возможностями, здесь как бы подводим черту наших векторных приключений, выходим к свету действительного и должного продуктивного авторизованного образования. Так подведём методологическое резюме.

3. Выводные векторные константы старой и новой школы

В конце первого раздела мы итожили ретрооглядный ненаучный педагогический опыт. Теперь итогово обнимаем опыт новационный, научный: три звёздных пункта прогресса школы простимулировали нам три векторные научные революции! В достижениях первой научной революции мы обрели константы научного основания педагогики как познания развивающегося естественного мира природы и общества; во второй — саморазвивающегося в познании человека; а в третьей — критерии определяющего возможного в познании как общеметодологическое основание прогрессивного научного и созидательного образования.

Видя примеры и ресурсы развития, прогресса не в прошлом, а в насущном и перспективном опыте, именно в его противоречиях и возможностях развития, и тем самым обретая действительно научное его осознание мы водим в педагогический обиход подлинную гегелевскую диалектику. Совершенно справедлива и последовательно, то есть долженствующе по существу, мы определяем ретрооглядную классическую школу как метафизическую, догматическую. Учения, реализуемые ею, последовательно и методологично культивируют инертность к развитию: Конфуцием в его дидактике — инертность человека; Гегелем в его идеализации прошлого — инертность общества; апологией — инертность самого бытия. А авторизованную школу справедливо определяем по новационно — творческому её характеру и делу — диалектической, научной! Мы во всеуслышание постулируем эти категории и приглашаем к развёрнутому формулированию и делу новой великой научной революции, теперь уже действительно в святая святых — образовании!

4. Принципы критериев цели и формы прогрессивного авторизованного образования

Теперь нам нужны критерии образовательного познания как творчества, а также критерии его истинности.

Попробуем пояснить наши цели и средства продвижения к ним, хотя нижепоименованными аргументами можно пренебречь сразу перейти к определению заданных понятий. Тем более, что слишком уж очевиден риторический смысл этих пояснений: наши с вами педагогическая опытность избыточна, чтобы столь витиевато пробиваться к истине. И всё-таки мы изложим эти дотошные соображения.

Существенны все факторы составляющие образовательный процесс: психика, интеллект, культура, эрудиция, и навыки познавательной деятельности обоих его участников — и учителя, и ученика. К этому прибавляются материальные ресурсы — специально выделяемые время, литература, видеосредства, электронные накопители информации и селекторы, связь. Наконец весьма существенны множественные методические средства дидактики. На фоне такого обилия позитивных факторов выделять и идеализировать что-либо отдельное — дело весьма условное. Да и не сразу в этом карнавале образования можно почувствовать и уловить предмет, смысл, цели определения иерархии составляющих и тем более актуализовать нечто как абсолютное, кардинальное.

И всё-таки мы делаем эти шаги, ставим такой вопрос: что же есть самое главное, буквально одно — единое, но определяющее собой абсолютно всё остальное, наполняющее его должествующим содержанием и смыслом? Может быть, достаточное уже для того, чтобы лаконизировать наши педагогические помыслы и речи, уметь мыслить и действовать от главного к главному, тем более открыть это главное. И вот, что конкретно мы полагаем сделать.

Пролог к восхождению

Выше мы многократно касались темы ценностей содержания и форм продуктивного образования, и теперь нам предстоит их методологически обобщить. Например, мы высоко оценили такие свойства тождественно отражаемого мира, как его вселенский динамизм и самообновление, как преемственность генеративных возможностей, а равно и рациональность такого познания как научно состоятельного.

И в тоже время наше внимание обращается к главному для нас персонажу одновременно и природы и общества — к образуемому человеку. Это активное к саморазвитию существо и в нём естественно появляется социальная форма единого всеобщего процесса. Действия, включающего рефлексии достижения свободы и самоосуществления, равно интеллектуально направляемые образовательным интересом к возможностной продуктивности, творению, созидательности, так же естественно оцениваемые нами как научно состоятельные формы возможностей прогрессивного познания. И теперь совершенно самоочевидно не только сущностное единство, но и сопричастности этих двух сторон человеческого бытия, выражающих, воплощающих и определяющих друг друга. И нам надлежит как само собой разумеющееся методологически соединить эти стороны, установить в совершаемом ими образовании собственную их биосоциальную целостность, вернуть человеку его “аз есмь” (“ich bin”, “i am” ...) — историческую интеллектуальную подлинность! Или поменьшей мере выявить главное в их взаимной связи — определить их истинные критерии. Здесь нам надлежит обратиться к научным началам чудесного происхождения и развития мира, и конечно же, милой нашему сердцу его части — человека, большого и маленького, нашего ученика.

Генеративное откровение космоса

Мы не случайно так серьёзно отнеслись к третьей векторной научной революции. Обратим внимание на самое её острейшее, так называемый возможностно-причинный пункт развития тел. Естественно, всякому очередному телесному состоянию вещества, характеризующемуся как новое, в силу чего оно и составляет факт и момент развития этих тел, с необ-

ходимостью требуется некий прирост, но не количественный, ибо тогда будет только движение к увеличению, а именно качественный, то есть производство развивающе нового. И вот каким образом в действительности это совершается.

Прежде всего это органичный процесс, и, следовательно, его передовой отправной пункт есть **глубинная физическая жизнь элементарных частиц***, лишь **возможностное телесное бытие которых есть единственная форма их существования. И являются миру они из нетелесного вещества, излучаемые порождающими их материальными телами энергии — единственной носительницы телесных возможностей генеративного происхождения нового вещества, как непрерывно автопродуцируемых единиц нового состояния материи****. Лексический арсенал ещё не дал нам терминов, чтобы более точно назвать это, и различие между телесным и энергией мы приводим в условных выражениях.

Также обратим внимание, что прирост развития происходит не за счёт собственного телесного членения или принятия кусков вещества от других тел. Нет, качественное изменение как непосредственное развитие совершается только из ресурсов собственного энергетического генерирования и накопления или передачи элементарных частиц возможностного существования, что, собственно, уже и будет продуктивным видом как преодоления старого противоречащего состояния, так и генеративного развивающего производства нового.

*В дальнейшем мы будем их называть просто частицами.

**Для желающих более детально оценить эту ситуацию, поясним. Физика уже давно пользуется понятием природы и структуры элементарных частиц как потенциальных возможностей. Обнаруживаются и регистрируются эти возможности приразложения какой— либо силы (вектора) по правилу параллелограмма, как результирующее множество этой силы. При определённых генеративных условиях эти возможности переходят в действительность: “рождаются” частицы, обнаруживая свою реальность, а равно и подтверждая своё возможностное существование внутри родившей их силы в её составляющих долях.

Всё даёт нам примеры этого. Вот вегетативное (отросковое) размножение растений, клонирование* есть количественное умножение или движение вещества, вида, то есть повторение, репродуктивное тиражирование его сути и формы, но остановленное в своём качественном состоянии, не являющееся фактом развития. И, конечно, не нового, не прогрессивного, а наоборот, отстающего, устаревающего, дряхлеющего и умирающего. А генеративное размножение есть изначально возможностное отрицающее развитие, движение к новому в отношении самих себя и растений, и других видов, и человека.

*Клоны от греч. klonos — движение.

Обобщая на новом витке наши знания, можно заключить, что автопродуцирование частиц есть единственный способ развивающего приращения вещества и космоса, и нашей планеты, которая тоже развивается, воспроизводит себя не с помощью своих или чьих-либо осколков, а собственными генеративными энергетическими частицами. И человечество воспроизводится из таких же собственных возможностных частиц, но не дублируя, не клонируя себя, а генеративно творя совершенно новых других. Но из самих себя и отрицающих себя. И всё совокупное социальное развитие есть то же самое — энергетическое творение собственных новых частиц отрицающих возможного. Отсюда только и происходят все большие и малые возможности творения человеческого ума, в том числе и великие произведения поэзии, науки, культуры. Вспомним к слову известную шутку русского драматурга Виктора Сергеевича Розова. У него как— то спросили, из чего он слагает образы и приключения своих удивительных героев, на что драматург проницательно ответил: “Из себя!”

Но как же происходит всё это человеческое? Представим себе наконец специальное рассмотрение о человеке и его интеллекте. Зададимся конкретным вопросом: как генеративно возникает его физически возможное явление, но из телесного небытия, и каково оно в социальном человеческом, личностном, и потому интеллектуальном оформлении или разрешении, буквально, из какой творящей энергии происходит он и каково его возможно новационное реноме? И какова здесь роль школы?!

Происхождение Человека и его интеллекта

Увы, наш разрешительный экскурс и здесь восходит от праначал, которые на основании уже известного нам, показывают, что яйцеклетка будущего человека **не есть телесная частица его родителей, она для них инородна, противоположна им, отрицает их.** Родители дали ей только свою универсальную генеративную энергию, рафинированную (квантованную) энергетическими же возможного бытия частицами. И потому они не доноры, а родители*. А яйцеклетка происходит и формируется из этих частиц как уже совершенно другое уникальное, самостоятельное от родителей существо**, как и будущий из неё человек, и его характер, и его интеллект. Это только клоны происходят из телесных частиц своих доноров, и потому они даже не копии их буквально, а абсолютное их продолжение, “Тиражные экземпляры”, они абсолютно естественно сохраняют и телесные, и личностные, в том числе интеллектуальные характеристики и способности своих доноров. Заметьте: не родителей! Что же касается преемствующего таким образом интеллекта, который так же есть в определяюще главном тиражная копия, то социально, исторически, это означает остановленность, консервацию конкретной, стремительно устаревающей типологии человеческого мышления. Нечто описанное в криминальной литературе и означенное словом “зомби”, если вкладывать в него указание на отсутствие у таковых особей собственного сознания, что и даёт уничижительность их прозвищу. Ещё в этой литературе означено характеристикой “зомби” то, что те раблепски подчиняются интеллектуальным и поведенческим командам неких диктаторов...

*Мы специально не пользуемся биологической терминологией, чтобы не увязнуть во множественности её вторичных по сути вещных форм, которых в свою очередь на уровне определяюще исходных частиц так же есть лишь физические варианты. А нам важно не потерять генеральный тезис истоков уникальности происхождения нового человека, и что также ждёт именно здесь собственно биологических открытий. Смотрите, например, литературу по биэлектрике генетической аттракции: Биофизика клетки. — М., 1963; *Браунштейн А.Е.* Процессы и ферменты клеточного метаболизма. — М., 1987; *Винчестер А.М.* Основы современной биологии. — М., 1967; *Левин А., Сикевич Ф.* Структура и функции клетки. — М., 1971; *Пасынский А.Г.* Биофизическая химия. — М., *Скулачев В.П.* Энергетика биологических мембран. — М., 1989, и другие.

**Кстати, на том же основании отторгаемое (рождаемое) организмом матери как чуждого ей тела!

Как же всё это поразительно совпадает с классической школой, репродуктивно от себя клонирующей знания, ценностные установки, характеры и их совокупность — в интеллект своих (!) учеников, и далее методично определяющей за них их личные жизненные ориентации и поступки; таким образом она усердно тиражирует реальных зомби, теперь уже без кавычек. А интеллект человека весьма способен к развитию. Выдающийся русский невролог, психиатр и психолог Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927), изучая мозг Д.И. Менделеева, ожидающе обнаружил его чрезвычайную физическую развитость и, обобщая давние свои многосторонние наблюдения, заявил, что мозг и сознание современного человека способны стремительно эволюционировать.

Да, вместо того чтобы продуцировать действительно новые интеллекты и культуру, то есть побуждать и активизировать индивидуальный энергетизм учащихся к собственному продуцированию — авторизованному творчеству возможностей частиц нового знания, и тем способствовать их непосредственному развитию, классическая школа добросовестно тиражирует свой собственный интеллект, адекватную себе культуру.

Как же не просто её ученикам сопротивляться, и всё равно искалеченными, пробиваться к крохам нового. А классическая репродуктивная школа из поколения в поколение продолжает антигуманное дело — зомбировать миллионы и миллионы людей, по сути духовно калеча всё человечество, непрерывно срывая его прогресс, эволюцию как вида, вместо него обрекая людей на недостойное их способностям прозябание. И потом с выростом, её ученики, этого же домогаясь, тиражирует её от себя копии своим детям, новым ученикам... Только стремительно и непрерывно будут развиваться орудия разрушения Планеты и Человечества.

Всё то же можно сказать и о репродуктивном отражении мира классической школой, о её метафизическом клонирующем отношении к нему. Этот самый отражаемый ею мир она

оценивает в познании как донора, как представление его остановленных кусков так называемым школьным временным порогом, а не в подлинном развитии, то есть не в возможных частицах его непрерывного прогресса, и таким образом не участвует в непосредственном научном познании его и отвлекает от подлинного познания главных персонажей будущего бытия — своих учеников. И это окончательно замыкает порочный круг её классической школы — неправомерного образовательного положения.

Авторизованная школа как материнство происхождения мира

Отвечая на наш давний вопрос, можно заключить, что всё многообразное школьное богатство образовательных средств имеет рациональный смысл только в одном случае — если оно обслуживает творчество. Во всех других случаях оно ущербно, служит фальсификации человека, закабаления ею. Можно заключить, что образование настоящее, естественное есть исключительно продуктивное творчество, формируемое из встречных возможностей познающего человека и развивающегося мира. А классическое репродуктивное поучительство есть вне закона, то бишь вне естественного, научного закона развития!

И уже приступая к формулированию критериев авторизованной образовательной методологии, нам надлежит точно так же, как мы воссоединяли биологическое и социальное в человеке, воссоздать акт единства двух сторон научного образовательного познания. Нам надлежит воссоединить познающий интеллект человека с познаваемым развитием мира — и природы, и общества. Фактологически и процессуально соединить их генеративные к производству новой частицы возможного, которые далее, в сознании и поступках познающего интеллекта, обретают значение и свойства двойственной действительности, и таким образом одновременно “рождаются” и новым миром, и новым знанием его. Реализуясь в творческом познании как в космическом горниле, как минимум ускорителе (ведь нужен же зачем-то человеческий интеллект космосу!), одновременно, именно в актах рождения человеческого познания, продуцируясь новыми возможностями мира, они, эти частицы, легализуются естественными (объективными) его потенциями к материальному бытию, то есть, обретая в человеческом познании свою действительность и ускорение. Таким образом, только и исключительно благодаря познающему интеллекту происходит значительная, порой самая существенная для человека, естественная часть новаций объективного развития мира. Как не родился бы без него весь огромный мир реальных замечательных вещей, вошедших в человеческую жизнь, в коих совместно воплотились объективные частицы возможно нарождающихся Планеты и Космоса, и частицы энергии гениального прозрения ума постигающих и воспроизводящих вселенную людей.

Если не произойдёт акт творческого познания, то и не явится естественная новизна мира, его новая действительность, либо отложится до следующего познания или не состоится никогда. И бессмысленны упования на всемогущие НИИ, они не сопоставимо малы в сравнении с миром и человеческими массами, вовлекаемыми продуктивным образованием в научное творчество, где генеративное познание и ориентация на его реализацию становятся буквально их образом жизни. История изобилует сотнями тысяч таких примеров, идущих правда, далеко не от образования классического, а вопреки ему, от не загубленной познавательной человеческой инициативы и творческой сметки.

Назовём самые восхитительные. Они же — примеры не репродуктивного, а творческого отношения к наблюдаемым явлениям мира, когда банальные сами по себе факты открывают генеративно мощную познавательную и созидательную действительность.

...Несколько лет назад эстонский мальчик, восьмиклассник, обратил внимание на совпадение радиоэфира и явил миру космическое открытие — волновую природу свечения Северного сияния. И родился новый цикл положительного развития, состоялся новый виток его спирали. Русский студент, скучая на лекции, прочитывал газетный очерк скитаний челюскинцев. И глядя на кривую линии дрейфа их льдины, тут же открыл неизвестный остров в Ледовитом океане. Совершился ещё один позитивный цикл. Знаменитый

английский врач Эдуард Дженнер оценил защищённость доярок коров от оспы и создал одноимённую прививку. Это ещё один цикл. Знаменитый немецкий врач и педагог Юлиус Роберт Майер отметил широко до него известный факт изменения цвета крови на экваторе и открыл закон сохранения и превращения энергии, жёстко преследуемый ортодоксальной профессурой... Ещё одна мощная спираль развития... Это люди, их интеллект, рождают не только знания, но и новые явления действительности: эстонец — новое интеллектуальное пространство; московский студент — новую ойкумену; Дженнер — новый иммунитет; Майер — новый метод познания. Для познавательного продуцирования мира необходимо навсегда выйти из стереотипа косности репродуктивной школы, объединять педагогические усилия в отношении продуктивного авторизованного образования.

Психологический коррелят

И ещё один, теперь уже психологический парадокс и аргумент различия условий, в которых проявляется репродуктивная и продуктивная дидактика. Так человек, интеллект которого сформирован репродуктивной дидактикой и который принял её стереотипы мышления, не способен не только продуцировать новое, но даже понять, а то и увидеть новое, уже явленное ему реализованной действительностью. И дело здесь в том, что в отношении к действительности, по меткому замечанию русского психолога Льва Семёновича Выготского, интеллект человека определяюще формируется в двух противоположных векторных сигнально-рецептивных ориентациях памяти. Основу противоположности определяет двухкоординатная функция памяти человека: доминирующе ориентированная во вне (произвольная экстерииоризация*) — творческая, и другая, доминирующая вектором во внутрь (непроизвольная интерииоризация**) — репродуктивная. Этим кардинально определяются полярно различные интеллектуальные, в том числе познавательные и поведенческие позиции и психологические стереотипы людей.

*Экстерьер от латинск. *exterior* — внешний.

**Интерьер от франц. *interieur* — внутренний.

Особенности живой реализации каждого вида памяти расшифровываются: в экстериио — как реконструкция прошлого знания в настоящем, с активной тенденциозной ориентацией на новые значения и связи настоящего. А в интериио — как исключительное воспроизведение старого знания, то есть пассивное его репродуктивное воспроизведение в памятных образах — эталонах.

Одним словом, последние видят только то, что они знают. Как замечает швейцарский психолог, создатель операционной концепции интеллекта Жан Пиаже (1896–1980), ребёнок, которому в колыбели показывают новую игрушку, может не только неадекватно отреагировать на неё, но просто её и не увидеть. Она отсутствует у него в памяти, тем более, что у него есть старые игрушки. Или взглянув на небо, взрослый человек может увидеть только то, что он знает; он как бы на самом деле глядит не на небо, а лишь в свою память, тем более, если она у него “интериио”. А о том, как подлинно видит “старый” предмет в его связях и значениях носитель экстерииопамяти, мы уже знаем из опыта вышеназванных четырёх открывателей; разумеется, таковая познавательная природа всех без исключения открытий и изобретений.

Предлагается, что экстарииовид имеет уже физическое* и биологическое начало как рефлекс открытости, незавершённости, которой далее может быть стихийно или воспитуемо развит. Второй же, интерииовид также от физики и биологии, но уже рефлекс избыточности, закрытости; репродуктивное воспитание закрепляет его, что прямо и непосредственно воспроизводит классическая репродуктивная школа. В итоге происходит психологическое торможение, когда ориентация на возможностное новое полностью исключается, приспособительная интеллектуальная эволюция оборачивается репродуктивной изоляцией. Можно понять, откуда берутся Куновские парадигмы** “непонимание гениев современниками”, ожидания, когда последние “вымрут”. Эти современники отлично окончили классическую репродуктивную школу. Но к сожалению так продолжается добрые две тысячи лет.

* Как естественные физические материалы: атомно открытые —электрики, токопроводящие (проводники), и закрытые —диэлектрики, токонепроводящие (изоляторы).

** 15— 30— летние периоды жизни поколений, необходимые для общественного осознания очередных значительных новаций, —концепция, сформулированная американским историком науки Томасом Куном (р. 1922).

Нам понятно, что в зависимости от типа школ, в любом случае —от предшествующей генетики, формируется и усиливается адекватная субъективная установочная ориентация: у репродуктивной школы актуальной становится произвольность интериальная, консервативная, срывающая прогресс, а у продуктивной, авторизованной школы актуальна произвольность экстериальная —открытая, творческая, созидательная. Давайте защитим лучшие человеческие созидательные способности! Давайте защитим Человека и Человечество!

Творчество, как феномен познающего сознания

Что же такое —познавать “действительность в её значениях и связях”? Тем более в педагогических значениях творчества! Это последний наш аналитический вопрос.

Современные теория и практика творчества основательно свидетельствуют, что оно достигаемо доступно, и универсально воспитуемо, что ему можно научиться, но не средствами репродукции, что в данном случае более точно называется копиизмом, а только творчеством же. И тогда это возникающий в противоположность копиизму некий “универсальный поэтизм”*, и его выражение —новационный образ, основу которого составляет экстраполянт, поисковый разброс (мы помним: “внешние отношения и связи”!), а это уже прецедент и мера рождения возможностного нового явления, и знания его!

* От греческого *poietike* —творчество.

Существует специальная психологическая теория поэтизма, согласно которой поэтический или творческий образ сознания возникает только и исключительно актом поискового отношения к предметам. Как ситуации естественного или инициированного мыслительного **поискового разброса и переноса** формальных или существенных связывающих его значений (цвета ли, звука ли, слова ли, графических или динамических символов ли и т.д.). И ещё степенью его, поискового разброса, развитости или развёрнутости вовлечённых в значение связи актуальных объектов —социальных или природных, биологических или технических, и других —в их соотносимой контрастности, конфликте, схожести, совершенстве, и далее в зависимости от широты или дальности, глубины этого разброса. Реализация этого отношения и получила название “образное” или “художественно-образное”. На самом деле точно такое же формируется на “технически (хозяйственно, экономически и т.п.) — образное”, “научно-образное” и так далее, основанное на экстраполяции или поисковом разбросе тех или иных “отраслевых” значений, как актуализация их новых отношений и связей.

Например, непосредственно в поэзии:

“...Луна, как сыр голландский”,

“Луна, как щит варяжский” — у М.Ю. Лермонтова;

“...Берёзки— девушки” — у С.А. Есенина;

“...Зарницы вздымали рога по— оленьи,

И с сена вставали, и брали из рук...” — у Б.Л. Пастернака.

То же самое происходит во всех видах художественного творчества, в том числе и в двойственных актах его преемственности. Как артист, когда он читает или демонстрирует степень новой образной или поэтической прочитанности им драматургической роли, тем и творит или сотворит заданный ему авторизованный урок поэтизма. Поисковый разброс отождествляется в его сознании и зрителей, слушателей, которые также вторично или третейски сотворят свои образные новации. Больше того, существует эстетическое учение, что произведение искусства таковым является только в сознании зрителей, где оно завершается как программа сотворчества, вне которого оно умирает. А Г.В.Ф. Гегель по этому поводу так же образно, но категорически высказался, что “статуя, опущенная на

морское дно, перестаёт быть искусством”!

И точно так в областях естествознания или техники, экономики, политики, в разбросе хозяйственных, технических, химических, биологических и других значений и связей! Как уже известных нам поисковых разбросах у эстонского мальчика, московского студента, Э. Дженнера, Ю.Р. Майера... Можно с уверенностью заключить, что творчество в своём главном категориальном определении есть универсальный акт, когда образы памяти познавательно или деятельно редактируются новым состоянием действительности в её значениях и связях, как объективные возможности дальнейшего развития — сигнально овеществлённые “частицы” рождения нового социального и природного мира (наша невольная метафоричность связана с несовершенством современной научной терминологии), и которые таким образом могут быть освоены, прогрессивно реализованы, или, если этого не состоится, то человечество пропустит ещё один шанс своего и мирового развития.

Категории цели и истинности образования

Очевидно, что мы рассматривали физические, биологические, психологические, социальные, исторические и операционно педагогические явления и процессы исключительно в самых существенных их проявлениях в контексте актуального для нас образовательного познания. И мы воочию установили, что интеллектуальное человеческое научение есть творчество — то единое, что определяет и смысл образовательного дела, и всё что для этого рационально имеется и нужно делать, и что необходимо произвольно от него ожидать. Причём, безусловно заботясь о творчестве учеников наших, самим учителям в не меньшей мере нужно быть творчески прогрессивными людьми. Не поработавшая заблуждениями прошлого, а достигая свободы в выборе возможного будущего. При этом уважать и поощрять высокую значительность творчества в себе, понимая свою профессию как дело “вечного студента”, образуя учащегося, воспринимать это собственной проблемой познания и вместе с ним династически преемственно совершать его авторизованно, как единый, непрерывающийся творческий процесс.

Это и есть продуцирующий процесс не репродуктивного донорства как передачи “телесных” кусков старой информации, а регенерация интеллектуальной энергии. Мы помним закон сохранения и превращения энергии (!), который есть не какая-то далёкая от нас абстракция, а самая существенная суть нашего собственного существования и процесса познания в частности. Тем более, что словами “образование человека” мы обнимаем не только его формирующийся интеллект, но буквально само его физическое возникновение и социальное развитие. Как же возрастает от этого ответственность образователя: не помешать, а поспособствовать молодому человеку, побудить и направлять его к самоосуществлению, к авторизованному творческому, оптимистическому образу жизни, с выработкой стойкого “рефлекса свободы”, определяющего познавательную и универсальную социальную состоятельность*. Отсюда и настоятельная необходимость вывести познавательную суть человека, обнаружить где и когда он значителен исключительно своими интеллектуальными желаниями, интересами и счастлив, состоятелен, когда сам их достигает. Так оформляется изначально существенный для нас тезис о том, что спасение и прогресс человечества — только в широком, вседоступно развёрнутом продуктивном образовательном познании. И вместе всё это подводит к тому, что здесь с самого начала инициативно пронизывают, определяют и устанавливают правила уже очевидная прикладная педагогическая цель и собирательный методологический критерий истинности образовательного познания, что по сути своей и есть прецедент и мера возможности нового знания. А в социально-диалектическом смысле это означает, что в авторизованной школе учитель совершает профессиональный и гражданский подвиг: в образовательном процессе он отрицает себя в своих учениках как продуктах развития, а в классической школе он лишь копирует себя в них, в силу естественного сопротивления последних, как в кривом зеркале.

*Чтобы пояснить этот психологический феномен, обычно предлагают пример ценностного контраста ощущения: вы идёте к себе домой и задаёте вопрос: “Как бы я себя чувствовал, если бы сейчас шёл в чужой дом?” Увы, второе состояние “ожидания” значительно менее комфортное. А первое ваше состояние и есть великая социальная ценность — неявно реализуемый “рефлекс свободы”! Точно такие же процессы совершаются и в образовании, — процессы формирующие главные факторы противоположных установочных и поведенческих ориентиров, активности продуктивного или репродуктивного отношения “у себя дома или в гостях” (мол, в чужой монастырь со своим уставом не ходят.) Система социальных или деятельных координат формируется как существенная, но не постоянная, изменчивая субъективно— предметная ориентация или “ожидание”. Абстрактность предмета этой системы всякий раз нечто представляет, и тогда он становится содержательно или объективно координируемый как “предлагаемые обстоятельства”. Например, вы актуализуете социальный объект, тогда, соответственно, его “ожидание” становится тем или иным социальным фактором; то есть сам объект (как субъективно актуальный предмет!) и опосредует отношение к нему. И точно так реализуются позитивные или негативные информационное, программное, образовательное, научное и другие ожидания.

Теперь мы итожим наши знания о коренных основаниях новой авторизованной школы, основных познавательных принципах и категориях методологии её образования:

1. Любой вид образования достигает научности при условии его авантности, то есть продуктивного обращения к возможностям реальной действительности, и в той мере истинности, насколько его школа актуализует генеративные способности интеллекта учащегося к познанию реальных связей и отношений этой же, ему современной действительности, как условия оперативной легализации созидательных потенций развивающегося мира, и готовя себя к жизни в них.

2. Наиболее адекватна этим условиям, прогрессивно их адаптирует к академическим программным отраслевым и уровневым значениям и развивает примерным образом авторизованная творческая школа Московского Экстерного гуманитарного университета.

3. Критерием образовательного творчества, как специального вида универсально любого “поэтизма”, служит дидактически целевая актуализация поискового разброса реальных связей и отношений заданной современной действительности, в фокально— образном наполнении реестра программы конкретной академической дисциплины и учебного плана в целом.

4. Критерий истинности образовательного познания есть контролируемо подлинное оперирование возможностями.

Теперь мы вправе говорить о реальности и возможности перспективного научного образования в авторизованной его методологии и дидактике, и осуществлять его в тех или иных формах как прогрессивный социальный институт, как историческую ступень универсального общественного прогресса, как образовательное и отраслевое научное творчество и мастерство новой демократической школы и истины, как определяющий критерии авторизованного познания. Всякое же ненаучное проклассическое репродуктивное образование и его методы, за исключением специальных прикладных случаев, должно быть прекращено как исчерпавшее свою миссию и далее служащее символом соевой социальной противоположности.

Специальные служебные формы репродуктивной методике

Дополним обсуждение проблем методологии авторизованного образования методическим пояснением по вопросу частного присутствия в его школе продуктивных и репродуктивных приёмов других методик.

Непосредственно в системе организации авторизованного образования мы устанавливаем некоторые частные области, где применяются преимущественно продуктивные по последующей роли педагогические формы от классического репродуктивного опыта.

Отражая и обслуживая многообразие объектов и целей образования, в новой авторизованной школе исключительно в конкретной прикладной необходимости остаются, сохраняются педагогически правомерными и репродуктивные приёмы обучения, которые специально определяются, планируются и осуществляются частной или служебной

репродидактикой. Это откровенно формальное научение, включающее такие виды как “механическое” заучивание каких-либо объёмов информации, для их рефлекторного (“автоматического”) воспроизведения, например, таблицы умножения, других таблиц, мнемонических и сюжетных программных систем, а также “черновое” заучивание поэтических, литературных (прозаических), драматических текстов, ролей, программ физических действий и т.д., если это необходимо выучить лишь для запоминания конкретно заданной формы, и только в её формальном значении, лишь в силу традиции именуемых “знаниями”. Непосредственное же познание этих репродуктивных форм как целеположенного продуктивного знания (“откровения”) совершается исключительно авторизованно, то есть творчески. И лишь формализация их значения, заучивание совершаются педорепродуктивно, совместно с учителем или, если самостоятельно, то авторепродуктивно. Уже наполняясь понятийным содержанием и становясь подлинными знаниями, эти формы субъективно вводятся в автодидактический образовательный или выразительный оперативный продуцирующий процесс. Например в реальном познании как творчестве: в анализе или производстве какого-либо вычисления, движении (мыслительном или физическом) по маршруту, исполнении ролей, декламации и т.д. Методологически эти рефлекторные педагогические формы и навыки, или способы и значения, закрепляются в репродидактике и в свободном производственном или литературном их употреблении, фигурируют как “стогнальные стереотипы” или “даотипы”, а формы, знания и навыки, продуцируемые авторизованной дидактикой, как свободно, так и в стереотипичных условиях, закрепляются соответственно как “аутотипы”.

Дополняют педагогическую палитру авторизованной школы промежуточные дидактические формы, реализуемые комбинаторно между репродуктивными и продуктивными методами, куда входит множество образнодинамических методик, таких, как функциональные и ролевые игры, памятные и дискурсивные тесты и др. В большей или меньшей мере они включают элементы творчества, восходящие от чисто репродуктивной дидактики, и в высшем своём состоянии переходящие полностью в авторизованную формулу. Репродуктивные методы научения применяются лишь в дошкольном воспитании и в начальной школе.

Эпилог к бесконечности

И закончим мы, восходя к бесконечности, весьма серьёзной фразой о социальном положении образования: вдобавок ко всему вздорному, если не сказать преступному, классическая поучающая школа ещё и чрезвычайно дорого обходится обществу. Описание её непристойности во множестве публикуются уже с начала XX столетия. В новейшей педагогической литературе это её состояние прописывается в конкретных значениях:

1. Обучающе дискомфортна.
2. Растянута во времени.
3. Чрезмерно стоимостно дорога.
4. Её выпускники ни лично, ни эрудицией не готовы к непосредственному полноценному участию в общественной жизни, чтобы достойно реализовать себя...

На этом фоне авторизованное образование демонстрирует значительные достижения:

1. Вместо 10—12 проклассических лет оно определяет 6 лет совместно на начальное и среднее обучение и 3 года на высшее образование вместе с магистерской степенью. Итого это означает **9 образовательных лет** вместо 22—х, то есть с экономией 13—ти самых дорогих, соответствующих продуктивному социальному формированию юношеских лет.

2. Качество авторизованного образования значительно выше и фундаментальнее классического:

а) здесь **проблемно—аналитические методы, культ собственного творчества ученика и авторитета объективной истины, полное отрицание компиляции.** Отсюда **взрывное овладение знанием, возможность не только не уменьшить, а ещё вдвое уве-**

личить сравнимое с классической школой количество учебных предметов, но и втрое обеспечить их фундаментальность, с органичной квалификационной практикой, формирование устойчивого творческого интеллекта;

б) нравственный и деятельный комфорт индивидуального обучения; объём усвоения столь увеличенного образовательного материала — более 90% учебных программ и совокупного учебного плана.

3. В сравнении с проклассическим, стоимость такого авторизованного образования — более чем в 60 раз уменьшается!

Это новое образование уже есть, существует более 30 лет! В данном случае мы описываем опыт системы Московского Экстерного гуманитарного университета и его колледжей; здесь в настоящее время авторизованно обучаются более 100 тысяч человек...

Как непосредственно развёртывается это образование смотрите прилагаемую библиографию.

5. Положение Приказа обсудить на методологическом семинаре МЭГУ, довести до сведения всех членов Университета, опубликовать в журнале “Вестник МЭГУ”.

Библиографическое приложение основной литературы по авторизованной дидактике

Борисов К.Г. Авторизованная школа в образовательных программах ООН = The authorized school in educational programs. м.: Изд-во МЭГУ, 1999.

Голота А.И. Авторизованная школа: естественная логика становления и обоснования = The personality factor in scientific cognition and the authorized education // Вестник МЭГУ. 1997 № 1(7).

Голота А.И. Наука авторизованного университета: Опыт МЭГУ = Science at the authorized university: meuh experience // Вестник МЭГУ. 1993. №1(3).

Голота А.И. Научные факты, их место и роль в авторизованном познании и обучении — Scientific facts, their place and role in the authorized cognition and education // Вестник МЭГУ. 1996. № 2(6).

Голота А.И. Феномен организационной деятельности: вопросы теории авторизованного образования = The phenomenon of organizational activity: issues of the theory of the authorized education // вестник МЭГУ. 1994. №2.

Голота А.И. Философия авторизованного образования = the philosophy of the authorized education. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Иванов Ю.Ю. Авторизованная начальная и средняя школа: взгляд в настоящее и будущее = The authorized elementary and secondary school: a glimpse into the present and the future // Вестник мэгу. 1995 №1(3).

Иванов Ю.Ю. Авторизованная педагогика = Authorized pedagogy: Курс профессиональной аттестации. Книга академического авторизованного изложения / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1999.

Иванов Ю.Ю. Авторизованное образование получает международное признание = The authorized education receives an international acclaim // Вестник МЭГУ. 1995. № 2(4).

Иванов Ю.Ю. Исторические корни авторизованной школы = The historical roots of the the authorized school М.: Изд-во МЭГУ, 1999.

Иванов Ю.Ю. Академическая структура МЭГУ = Meuh academic structure / В соавт. с В.А. Чудиновым // Вестник МЭГУ. 1994. № 2.

Иванов Ю.Ю. Образовательная система МЭГУ = Meuh educational system / В соавт. с Н.Н.Халаджаном и др. — М.: Изд-во МЭГУ, 1994.

Иванов Ю.Ю. Программные принципы подготовки и совершенствования кадров для авторизованной школы = Policy principles of training and development of staff for the authorized school // Вестник МЭГУ. 1998. № 1(9).

Иванов Ю.Ю. Российские предтечи идеи авторизованных образовательных реформ = The rus-sion precursors of the idea.of authorized educational reforms // Вестник МЭГУ. 1997. №2Г8).

Халаджан Г.А. Академический каталог научной и учебно-методической литературы московского экстерного гуманитарного университета = The academic catalogue of scientific and educational and methods literature of moscow external university of the humanities / в соавт. с Н.Н. Халаджаном, А.М. Чукаевым. А.: Изд-во МЭГУ, 1995.

Халаджан Г.А. Литературное моделирование авторизованного академического процесса The literary modeling of the authorized academic process. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Халаджан Г.А. Необходимое условие успеха авторизованной реформы школы = The fundamental factor in the success of the authorized school reform. Материалы Первой международной научно-практической конференции “Мировые инициативы авторизованной реформы образования” (Лугано, Швейцария, октябрь 1997 г.) // Вестник МЭГУ. 1997. № 2(8).

Халаджан Г.А. Учебно-методическая литература авторизованного университета = The educational and methods literature of the authorized university / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Халаджан М.Н. Декларация авторизованной школы = Declaration of the authorized school / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Халаджан М.Н. Книга молодого человека: этический кодекс авторизованной личности = a Young man's book: the ethical code of the authorized personality / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1997.

Халаджан М.Н. Манифест авторизованного возрождения средней общеобразовательной школы = Manifesto of the authorized revival of secondary education / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1996.

Халаджан М.Н. Методические инновации московского экстерного гуманитарного университета = The methodics innovations of the moscow external university of the humanities / В соавт. с Н.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1999.

Халаджан М.Н. Социально-экономические приоритеты авторизованной школы. — М.: изд-во МЭГУ, 1998 = The socio — economic priorities of the authorized school. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Халаджан Н.Н. Авторизованное образование. Методы и опыт организации авторизованной школы = The authorized education. The Methods and the Experience of Organizing an Authorized School. М.: Изд-во МЭГУ, 1992.

Халаджан Н.Н. Аутоинженеринг = Autoengineering: Фундаментальный курс творческой ориентации личности. М.: Изд-во МЭГУ, 1995.

Халаджан Н.Н. Манифест авторизованного образования = Manifesto of the authorized education. М.: Изд-во МЭГУ, 1993.

Халаджан Н.Н. Масс-педиа МЭГУ: академическое воззвание ко всем правительствам и народам мира. = Meun mass-pedia a pedagogical appeal. М.: Изд-во МЭГУ, 1999.

Халаджан Н.Н. Организация авторизованного учебного процесса высшей школы = The organization of the authorized educational process

Халаджан Н.Н. Организационно-управленческая и научно-образовательная система московского экстерного гуманитарного университета = The organizational-educational system of moscow external university of the humanities / В соавт. с Т.Л. Шавыкиной, Е.Б. Якушиной. М.: Изд-во МЭГУ, 1996.

Халаджан Н.Н. Теория и методы авторизованного образования = The theory and methods of the authorized education М.: Изд-во МЭГУ, 1998.

Халаджан Н.Н. Трибуна авторизованного диплома МЭГУ = The tribune of meuh authorized diploma: Положение “Об организации адекватной авторизованному статусу МЭГУ трибунной аттестационной защиты”. М.: Изд-во МЭГУ, 1994.

Шавыкина Т.Л. Авторизованный экстернат, его содержание и организационные формы = The authorized external education, its contents and organizational forms // Вестник МЭГУ. 1994. №2.

Шавыкина Т.Л. Главное звено авторизованной педагогики = The main unit of authorized

pedagogy // Вестник МЭГУ. 1998. № 2(8).

Шавыкина Т.Л. Научная школа мэгу = Meuh scientific school М.: Изд-во МЭГУ, 1996.

Шавыкина Т.Л. Приглашает авторизованный университет = The authorized university invites you / В соавт. с Н.Н. Халаджаном, М.Н. Халаджаном. М.: Изд-во МЭГУ, 1995.

Шавыкина Т.Л. Положение об авторизованной аспирантуре и докторантуре = The regulation on the authorized postgraduate and doctoral courses М.: Изд-во МЭГУ, 1992.

Шавыкина Т.Л. Система организации и управления авторизованной школой = The system of the organization and administration of the authorized school. М.: Изд-во МЭГУ, 1998.