

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ШКОЛА «НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В.А. Ясвин

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
ОТ МОДЕЛИРОВАНИЯ
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ

2-е издание, исправленное и дополненное

МОСКВА

£УУ1

УДК 159.953
ББК 88.53 Я
804

ФЕДЕРАЛЬНАЯ ПРОГРАММА КНИГОИЗДАНИЯ РОССИИ

Рецензент

В.В.Рубцов,

доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО

Ясвин В.А.

Я 804 Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Книга содержит комплексный анализ образовательной среды, ее типов, влияния на формирование личности. В нее включены конкретные методические рекомендации по диагностике, экспертизе, проектированию образовательной среды, а также методика тренинга для педагогов.

Педагогам, школьным психологам, работникам системы образования, преподавателям и студентам педагогических вузов.

ISBN 5-89357-090-1

© в. А.Ясвин, 2001.

© Издательство «Смысл», 2001.

Посвящается замечательному педагогу,
моей супруге Валентине Иосиевне

В МИРЕ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каждый раз, когда берешь в руки новую книгу, вольно или невольно задаешься вопросом: «Кто ее автор? Из какого пространства культуры он пришел? Какие идеи, подходы, схемы анализа стали либо явными опорами исследования, либо архетипами личности исследователя?»

Стоит попробовать во всем этом разобраться, и становится очевидным, что сам стиль мышления Витольда Альбертовича Левина рожден образовательной средой России последнего десятилетия. Имя этой среды, этого мира — мир вариативного образования. Именно в этом мире автор прокладывает свой непростой путь от моделирования — к проектированию образовательных сред. Именно в социально-психологическом климате, возникшем при переходе от парадигмы знаний, умений и навыков — к парадигме вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования, стали востребованы и директором школы, и учителем технологии экспертизы, которая точными мазками выступает перед специалистами по управлению школой, благодаря моделям В.А.Ясвина. Мир вариативного образования как бы превратил школу в реальный спектр возможностей для принятия оригинальных разработок автора книги, стал системой координат для конкретных подходов к моделированию, проектированию и экспертизе школьной жизни.

В связи с этим позволим себе самыми общими штрихами описать тот самый мир вариативного образования, в значительной степени благодаря которому появилась эта книга.

В последнее десятилетие уходящего XX века в России родилась и оформилась **либеральная доктрина вариативного образования**. Идеи вариативного образования, впервые сформулированные нами в 1991 г., в период с 1992 по 1998 гг. активно реализовывались в сфере управления образованием и образовательной политики различными управленцами и учеными (А.Г.Асмолов, В.В.Давыдов, Л.П.Кезина, А.А.Леонтьев, В.В.Рубцов, Е.В.Ткаченко, Е.А.Ямбург и др.). Эти идеи воплотились в определении таких ценностных установок образовательной идеологии России, как переход от унифицированного образования — к вариативному образованию; от школоцентризма — к детоцентризму; от информационной когнитивной педагогики — к ценностной смысловой культурно-исторической педагогике; от культуры полезности — к культуре достоинства; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков — к модели порождения образа мира в совместной деятельности со взрослыми и детьми; от методологии диагностики отбора к методологии диагностики развития.

Целенаправленная либеральная политика вариативного образования в значительной степени способствовала и выделению ряда стратегических направлений развития системы образования России: переход от отдельных альтернативных научных школ — к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития; от монополии государственного образования — к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования; от «безнациональной» унитарной школы — к полиэтнической межкультурной школе толерантности; от предметоцентризма — к образовательным областям при построении вариативных учебных планов образовательных учреждений; от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений — к смешанным линиям развития видов образовательных учреждений в контексте непрерывного образования как социального института жизненного пути личности; от монопольного учебника — к вариативным системам учебников; от информационных технологий — к информационной культуре.

Либеральная доктрина вариативного образования имеет множество как сторонников, так и оппонентов. Вокруг идей вариативного образования, с которыми уже нераз-

ривно связана судьба образования России, идет оживленная полемика. Эти идеи обсуждаются и поддерживаются практиками — учителями многих инновационных школ, руководителями управления образования ряда регионов России. Разработки программ вариативного образования происходят, по выражению академика А.Н.Леонтьева, «в ствол, а не в куст». К числу таких разработок бесспорно принадлежат и идеи, развиваемые В.А.Ясвиным. Они созвучны логике развития вариативного образования. Ведь вариативное образование как раз и представляет собой образование, апробирующее иные необщие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы. В отличие от альтернативного образования, *вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в меняющемся мире. Вариативное образование понимается как процесс расширения возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.*

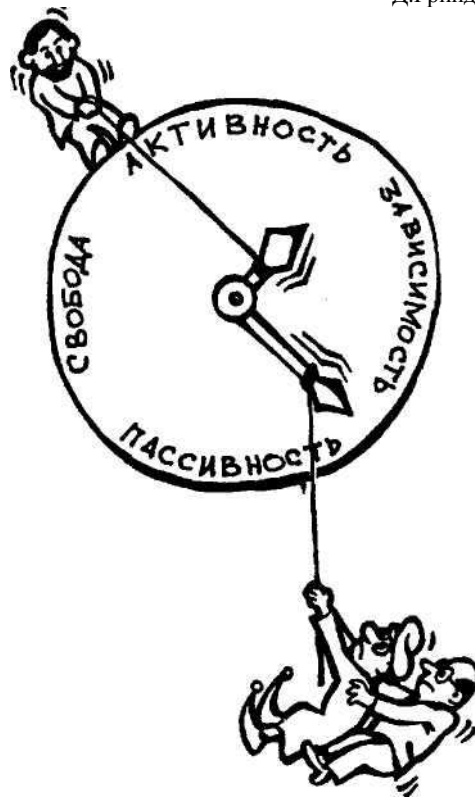
Уверен, что вписанная в круг идей вариативного развивающего мотивационно-смыслового образования книга талантливого педагога и психолога В.А.Ясвина станет надежным подспорьем для многих жителей этого мира, пытающихся отыскать необщие пути к обновлению школьного образования России.

Александр Асмолов

Часть I
МОДЕЛИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Задача моделирования —
находить полезные описания...
Мы не предлагаем Вам ничего истинного,
только полезное.*

Д.Гриндер и Р.Бэндлер



Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение.

Януш Корчак

ГЛАВА I
**ТИПОЛОГИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
КАК МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Представление о понятии «образовательная среда»

Среда человека

Поскольку понятие «образовательная среда» будет постоянно фигурировать в тексте, более того, несет в нем основную смысловую нагрузку, необходимо сразу определить, какое содержание будет вкладываться в это понятие в контексте данной книги. Для этого вначале нами будут кратко рассмотрены представления о *среде человека*, принятые в социальной экологии и психологии; затем — изложены некоторые взгляды педагогов, психологов и чиновников на сущность *образования* и, наконец, на основе синтеза этих взглядов и представлений — сформулировано понятие «образовательная среда», которого мы и будем придерживаться в дальнейшем.

Несмотря на необычайно широкое употребление (а, вероятнее всего, благодаря этому) понятие «*среда*» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как *окружение*. Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и др. «Чаше всего *под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека*» {Маркович, 1991, с. 41}. При анализе системы «человек — среда» положение человека («субъекта», «организма») рассматривается как центральное. Как отмечает Г.П.Щедровицкий (1993), во взаимоотношении организма со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость для организма. Среда человека охватывает комплекс *природных* (физических, химических, биологических) и *социальных* факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. В Европейском экономическом сообществе, например, принят термин «окружение» (среда), под которым подразумевается совокупность элементов, при сложении своих отношений составляющих **пространство и условия жизни** человека. Можно привести еще целый ряд подобных определений.

В методологическом плане представляется чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж.Гибсона (1988). Если в приводимых ранее определениях среды используются такие понятия, как «условия», «влияния», «факторы», то есть некие *воздействия «активной» среды на «пассивного» человека* (хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной

среды!), то Гибсон, вводя категорию **возможности**, подчеркивает *активное начало* субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону). Возможность — мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Например, если для взрослого человека наличие табурета создает возможность на него сесть, то для ребенка (или карлика) наличие табурета создает возможность положить на него что-то или рисовать на нем, как на столе. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (*Введение к Стокгольмской декларации*, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 г.).

Интересно, что **человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды**, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями. Как подчеркивает Д.Ж.Маркович: «Каждый из нас поэтому и человек и среда, что зависит от угла зрения. В связи с чем и говорится, что социальное (общественное) поведение возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему важно изучать влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду» (1991, с. 53). Особая роль социальной общности как среды человека отмечается также В.В.Рубцовым (1997): «Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда — это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах». Межчеловеческие отношения могут складываться в отношения взаимной

терпимости и сотрудничества; превосходства и эксплуатации; подавления и подчинения или же заботы и поддержки. Во всех этих случаях личность будет находиться в совершенно различной социальной среде, соответственно по-разному будет проходить и процесс ее развития и становления. Таким образом, для дальнейшего анализа нам будет достаточно понимания, что среда человека — это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. С психолого-педагогической точки зрения, на наш взгляд, перспективно рассмотрение предоставляемых средой возможностей развития личности, о чем подробнее будет сказано ниже.

Образование и среда образования

Существуют различные взгляды на содержание термина «образование». Так, например, В.В.Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» (1997, с. 5—6). И.Я.Лернер констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, *представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире* (имеются многие другие близкие определения)» (1995, с. 6). Данное понимание сущности образования точно соответствует семантике этого слова. «Слово "образование" охватывает такие семантические поля: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное. По отношению к привычному словоупотреблению типа "школьное образование", "народное образование", "система образования" и пр. оно превратилось в номинализацию, за которой уже почти не проглядывает первичный смысл разворачивающегося процесса» (Доценко, 1996, с. 295).

Действительно, в Законе Российской Федерации «Об образовании» акцент поставлен более прагматично: под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» (в редакции Федерального закона Российской Федерации от 13 января 1996 года №12-ФЗ).

Анализируя использование термина «образование» Э.Н.Гусинский говорит о «следующих основных общеупотребительных значениях этого слова:

— образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

— образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения, с другой;

— образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре» (1994, с. 10).

Различные значения слова «образование» рассматриваются также И.В.Богдановым:

«Когда мы говорим об образовании, то можем иметь в виду:

— отпечаток на человеке следов обучающих и воспитательных технологий, практик и ситуаций, через которые он прошел в ходе своей жизни;

— образование как особую сферу, существующую в обществе наряду с другими сферами: хозяйства, управления, проектирования и тому подобными, и обеспечивающую

воспроизводство этого общества, подготовку новых его членов. Такое принципиально иное представление идет не от человека, а от общественной системы;

— образование как особый метод в педагогической работе (например, в отличие от технологизированной подготовки)¹;

— образование как особый исторический тип культурного содержания» (1996, с. 17).

Используя в дальнейшем прилагательное «образовательная» в словосочетании «образовательная среда», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом *специально организованного целенаправленного формирования личности* по определенному образцу.

При этом важно иметь в виду, что этот «образец» всегда носит социально обусловленный характер. Как отмечает К.Д.Ушинский: «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» (1988, с. 228).

Итак, под *образовательной средой* (или средой образования) мы будем понимать *систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.*

Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «*семейная среда*», «*школьная среда*» и т.п.

¹ Дальнейшие разъяснения автора показывают, что под «подготовкой» он имеет в виду формирование человека по четко заданным параметрам, а под «образованием» — «создание особой образовательной среды с возможными различными траекториями людей в этой среде».

Метод типологизации образовательной среды

Типология «воспитывающей среды» Януша Корчака

Проблема оптимальной организации мира человеческого детства была приоритетной для Корчака на протяжении всей его педагогической деятельности. Построение теоретической модели такой организации он считал ключом к преобразованию всей системы отношений между взрослыми и детьми в интересах развития личности ребенка. Важнейшей исследовательской задачей, в контексте построения своей педагогической системы, Корчак считал доскональное изучение условий и характера социальной среды, в которой воспитывается ребенок. На основе многолетнего опыта собственной практической воспитательной работы и педагогических исследований им была предложена типология «воспитывающей среды», которая носит, на наш взгляд, эвристический характер и может рассматриваться в качестве методологической основы для предполагаемого далее сравнительного анализа типов образовательной среды в истори-ко-педагогическом контексте.

В главной педагогической работе Корчака «Как любить ребенка», впервые изданной в 1919 году в Варшаве, дается характеристика четырех типов «воспитывающей среды»: «догматической», «идейной», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры».

Догматическая среда

Догматическая среда характеризуется следующим образом: «Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие и ясность, вытекающая из твердости, ооще-

ния прочности и устойчивости, уверенности в себе, в своей правоте. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык. Благоразумие, доходящее до пассивности, одностороннего незамечания прав и правд, которых не передала традиция, не освятил авторитет, не закрепил механически шаблон поступков... Догматом могут быть земля, костел, отчизна, добродетель и грех; могут быть: наука, общественно-политическая работа, богатство, борьба, а также Бог — Бог как герой, божок или кукла. Не во что, а как веришь» (1990, с. 27—28).

В качестве *примера* организации догматической среды в наиболее ярко выраженной форме можно привести прежде всего монастырь и армию. Безусловно, семья с крепкими религиозными традициями также формирует воспитывающую среду догматического типа. Именно такая среда является основой психологической «обработки» адептов различных сектантских течений и группировок.

Характеризуя догматическую среду, Корчак удивительно точно, на наш взгляд, предвосхищает два основных корня армейской «дедовщины», ставшей проблемой отечественных Вооруженных Сил: уверенность в себе, переходящую в своеволие, и простоту, переходящую в грубость. Корчак подчеркивает, что в этом случае данная среда перестает выполнять свою воспитывающую функцию, превращаясь в инструмент, просто разрушающий личность.

Личность ребенка, воспитывающегося в догматической среде, по мнению автора, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Идейная среда

Идейная среда: «Сила ее не в твердости духа, а в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно вершишь. Творишь сам, не дожидаясь. Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы. Нет благоразумия — есть жар души, энтузиазм. Сдерживающим началом здесь — отвращение к грязи, моральный эстетизм. Бывает, здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Терпимость тут не половинчатость убеждений, а уважение к человеческой мысли, радость, что свободная мысль парит на разных уровнях и в разных направлениях — сталкиваясь, снижая полет и вздымая — наполняет собой просторы. Отважный сам, ты жадно ловишь отзвуки чужих молотов и с любопытством ждешь завтрашнего дня, его новых восторгов, недоумений, знаний, заблуждений, борьбы, сомнений, утверждений и отрицаний» (с. 28).

Идейная среда формируется, *например*, в различных творческих группах, особенно на стадии их первоначального становления и развития. Это может быть и музыкальный ансамбль, и конструкторское бюро, и команда КВН. Важнейшее условие формирования именно идейной среды — отсутствие в творческой группе авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения, игнорируя или жестко критикуя мнения других. Как только появляется такой человек или кто-то из членов группы начинает выказывать нетерпимость к позициям своих соратников, идейная среда перестает существовать, трансформируясь в какой-либо другой тип среды. Как поется в одной из песен известного исполнителя Александра Галича: «Бойтесь, люди, того, кто придет и скажет: Я знаю, как надо!» Идейная среда — самая хрупкая и неустойчивая, о чем свидетельствуют, в частности, нередкие распады различных творческих коллективов, так успешно начинавших свою деятельность.

В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Среда безмятежного потребления

Среда безмятежного потребления: «Душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта, трезвости сколько надо, самосознание, какое добывается без труда. Нет *упорства* ни в желании сохранить, продержаться, ни в стремлении достичь, найти. Ребенок живет в атмосфере внутреннего благополучия и ленивой, консервативной привычки, снисходительности к современным течениям, среди привлекательной простоты. Здесь он может быть всем, чем он хочет: сам — из книжек, бесед, встреч и жизненных впечатлений — ткет себе основу мировоззрения, сам выбирает путь» (с. 28). Корчак подчеркивает, что в среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, не рассматривается как место в жизни, не является самоцелью, а лишь средством для обеспечения себе удобств, желательных условий.

В качестве характерного *примера* среды безмятежного потребления может служить образ жизни значительной части провинциального русского дворянства XIX века, каким он описан классиками русской литературы: «обломовщина», «маниловщина» и т.п. Интересно отметить, что при обсуждении проблемы образовательной среды на семинарских занятиях студенты часто приводят мир студенческого общежития как «очевидный» пример типичной среды безмятежного потребления.

По мнению Корчака, в подобной воспитывающей среде формируется *личность*, которая, в принципе, всегда довольна тем что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напря-

жению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире, как улитка скрывается в своей раковине.

Среда внешнего лоска и карьеры

Наконец, среда внешнего лоска и карьеры: «Опять выступает упорство, но оно вызвано к жизни холодным расчетом, а не духовными потребностями. Ибо нет здесь места для полноты содержания, есть одна лукавая форма — искусная эксплуатация чужих ценностей, приукрашивание зияющей пустоты. Лозунги, на которых можно заработать. Этикет, которому надо покоряться. Не достоинства, а ловкая самореклама. Жизнь не как труд и отдых, а вынюхивание и обхаживание. Ненасытное тщеславие, хищность, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь детей не любят и не воспитывают, здесь их только оценивают, теряют на них или зарабатывают, покупают и продают» (с. 29).

При чтении данных строк книги Корчака в качестве *примера* вспоминаются картины из жизни столичного дворянского салона Анны Павловны, богато представленные в «Войне и мире» Л.Н.Толстого. Слушатели наших семинаров часто отождествляют данный тип среды с жизнью «новых русских», однако мы не беремся судить, действительно ли справедливо их мнение или же отражает соответствующий социальный стереотип.

Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, — фальшь и лицемерие — «искусная игра» и «точно пригнанная маска», стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т.п.

Таким образом, согласно типологии Корчака, **догматическая** среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка; **идейная** — свободного и активного;

безмятежного потребления — свободного, однако, пассивного, **карьерная среда** — активного, но зависимого.

«Школьные типы» Петра Францевича Лесгафта

На фоне господствующего в отечественной педагогике конца XIX века мнения о «врожденных дурных наклонностях неисправимо испорченных детей» Лесгафтом была написана книга «Семейное воспитание ребенка и его значение», где были «представлены главные типы детей, которые приходится наблюдать при появлении их в школе и по возможности выяснена связь, существующая между наблюдаемыми типичными проявлениями и условиями, при которых дети развиваются в семье» (1991, с. 4). Именно анализ Лесгафтом связи определенного типа личностного развития с соответствующим типом педагогической среды представляет особенный интерес в контексте рассматриваемой нами проблемы. Лесгафтом было выделено шесть «школьных типов»: «лицемерный», «честолюбивый», «добродушный», «забитый-мягкий», «забитый-злостный», «угнетенный», а также рассматривался в качестве педагогически желательного «нормальный тип (представляемый в идеале)».

Из подробных и обстоятельных описаний, характеристик каждого «школьного типа», представленных автором, приведем здесь только небольшие, наиболее емкие, на наш взгляд, фрагменты, отражающие сущность данных типов и, кроме того, невольно побуждающие к их сопоставлению с теми или иными типами «воспитывающей среды» Януша Корчака.

Лицемерный тип

«Ребенок лицемерного типа повторяет то, что видит, всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегнуть деятельности более трудной, то есть свя-

занной с трудом и усердием. Он легко усваивает только то, что сильнее на него влияет, и в особенности все внешние проявления окружающих. Лица этого типа отличаются, следовательно, непосредственно-подражательными (или имитационно-реальными) действиями. Способ их деятельности всегда бывает практически-опытный; они стараются хитростью и лаской обойти все затруднения, не особенно огорчаясь и неудачей. Отношение к истине только внешнее, заучены одни общие правила и шаблоны» (с. 96). Лесгафт отмечает также, что детям этого типа свойственно подхалимство и заискивание перед педагогами, доносительство. В то же время, по отношению к детям более низкого происхождения они бывают грубы, хвастливы. Такие школьники склонны к мелкому воровству, симулированию болезни и т.д. Практически всегда они нелюбимы товарищами и одиноки.

Анализируя свои наблюдения за *средой*, которая способствует формированию подобной личности, Лесгафт приходит к выводу, что «развитию такого типа более всего способствуют: ложь и лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка, чисто практическое направление домашней жизни, постоянный мелкий расчет и стремление к легкой наживе, отсутствие всякой заботы о детях, оставленных на собственном их попечении или на произвол судьбы; всякая ложь и лицемерие, требуемые от детей, а также соблюдение различных внешних обрядов, значение которых не объяснено ребенку или даже не доступно его пониманию; отсутствие условий, возбуждающих внимание ребенка и вызывающих его на размышление, или даже старание окружающих устранить такие рассуждения; удовлетворение тех желаний ребенка, исполнения которых он стремится достичь лаской, смиренным видом и выпрашиванием; участие ребенка во всевозможных расчетах и развлечениях взрослых» (с. 14).

Лесгафт определяет лицемерный тип как тип с «деятельно-повышенными проявлениями», то есть с высокой степе-

ную личностной *активности* и, в то же время, как «отраженно (рефлекторно) опытный», имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, *высокой зависимости* поведения ребенка от референтных взрослых, другими словами, доминирование внешнего локуса личностного контроля.

Честолюбивый тип

«Сильно развивающееся чувство превосходства является всегда самым главным возбуждающим моментом, под влиянием которого и в зависимости от которого совершаются все действия ребенка честолюбивого типа. Отсюда гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность и постоянное стремление первенствовать и властвовать над другими. Скромные серьезные занятия, не ведущие к отличиям, не привлекают молодых людей этого типа; они их избегают. Для них деятельность возможна только при надежде на внешний успех, являющийся прибавочным возбудителем» (с. 96—97). Для честолюбивых школьников характерно сдержанное спокойствие, уверенность в себе. Они могут настойчиво и упорно заниматься наедине, чтобы потом блеснуть перед окружающими своими знаниями, при этом охотно помогая товарищам. Наказания, особенно несправедливые, приводят их к апатии, толкая порой на грань самоубийства. Такие дети не имеют, как правило, собственного мнения, но любят блеснуть эрудицией, используя изречения известных авторов и выдавая их порой за свои мысли. Избрав для себя главное дело, они полностью на нем сосредотачиваются, подчиняя ему все остальное, используя для этого других людей, чтобы когда-нибудь получить признание и успех.

Среда, которая способствует формированию честолюбивого типа, по мнению Лесгафта, всегда характеризуется таким условием, как «постоянное постороннее возбуждение ребенка к занятиям либо соревнованием, либо словесным

или материальным поощрением его. Как в том, так и в другом случае возбуждают у ребенка чувствования, которые и подстрекают его к занятиям; это главная характерная черта, замечаемая при развитии честолюбивого типа» (с. 22).

Лесгафт относит честолюбивый тип, как и лицемерный, к *активному* («с деятельно-повышенными проявлениями») типу. Честолюбивый тип классифицируется им также как «подражательно-рассудочный», при этом подразумевается, что его активность обуславливается как *зависимостью* от других людей («подражательно»), так и, в отличие от лицемерного, значительной степенью личностной самостоятельности («рассудочный»); продолжает преобладать внешний локус контроля, но степень его значительно ниже, чем у лицемерного типа.

Добродушный тип

«**В** добродушном типе развита главным образом аналитическая деятельность: ребенок привык рассуждать над каждым новым явлением и при дальнейшем своем развитии приучается мыслить более отвлеченным образом. При недостатке знаний мыслительная деятельность его легко принимает характер фантазии. Умственная деятельность его сосредоточена по преимуществу над выявлением личности человека, над разбором и выяснением собственных проявлений и над отношением этих проявлений к своим действиям и ко всему окружающему. Поэтому деятельность лиц этого типа отличается всегда большой самостоятельностью и правдивостью. Но деятельность поддерживается, пока существует умственный интерес, пока возможно рассуждение или существует взятое на себя обязательство. Недостаток этого типа — несоответствие между умственным и физическим трудом, а именно преобладание первого; отсюда недостаток возбуждений или стимулов со стороны активно-физических (мышечных) органов тела и вследствие этого известная сте-

пень апатии, или, как обыкновенно говорят, лень... Всякое принуждение к занятиям и несправедливость или произвол неминуемо отталкивают ребенка этого типа от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе» (с. 97). Дети добродушного типа также отличаются внешней скромностью, но, в то же время, внутренней критичностью и независимостью суждений; они охотно принимают участие в различных спорах, причем не для того, чтобы блеснуть остроумием, а для установления истины.

Лесгафт выделяет следующие условия *среды*, которые способствуют формированию подобного типа: «тихая, спокойная, в особенности деревенская жизнь с самого рождения на свет; любящая, добрая мать или другое близкое ребенку лицо, отсутствие всякой похвалы и внешности, действующей на чувствования, а также отсутствие всяких мер наказания или преследования ребенка. Ребенок, напротив того, пользуется полной свободой; ко всем его нуждам и требованиям относятся со вниманием и удовлетворяют их, насколько это возможно и насколько позволяют обстоятельства; в противном случае всегда объясняют ему причину отказа. Ребенок никогда не подвергается никаким произвольным действиям или насилию; он всегда знает причину тех требований, которые ему ставят... Ему ничего не навязывают, не втолковывают, не вбивают, а только возможно просто выясняют и отвечают на его же вопросы, а в случае незнания или неумения объяснить прямо сознаются в этом» (с. 34—35).

Несмотря на неоднократное четкое подчеркивание общей *пассивности* ребенка добродушного типа («апатия», «лень»), Лесгафт, тем не менее, относит его к категории типов «с деятельностно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется ученым как «разумно-самостоятельный», то есть акцентируется преобладание в нем *личностной свободы и самостоятельности*,

проявление которых ограничивается «сферой разума»; во всяком случае, внутренний локус контроля в данном типе достаточно ярко выражен.

Мягко-забитый тип

«Холодный и равнодушный, он в сущности никого не любит, а только, так сказать, прицепляется к кому-нибудь и не отходит от него ни на шаг точно так же, как раньше не отходил ни на шаг от матери или от няни. Оставленный один, он и впоследствии совершенно теряется. Величайшее горе, какое только может быть у этого ребенка, — это очутиться в таком положении, где он предоставлен самому себе, своим собственным силам, где нет никакой посторонней помощи и заботы. Выражаясь гиперболически, можно сказать, что он умрет с голода, сидя около каравая хлеба, если ему никто не укажет, как отрезать... Все неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, и он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи... Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было показано, потому что действовать он может только по имитации и по указанию... В школе он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут, стараясь запомнить и приготовить только так и настолько, насколько требует учитель. Стоит только уменьшить требования или понизить бдительность за ним, и он окажется ленивым и нерадивым учеником. Смирный, боязливый и даже трусливый при строгом обращении с ним, он делается капризным и подражательно-требовательным (манипулятором — В.Я.) при противоположных условиях... Оставшись без надзора, он будет неумерен во всем, что ему нравится и что производит на него более сильное впечатление» (с. 46—47).

Лесгафт также подчеркивает: «Самодовольство и ложная самонадеянность ребенка мягко-забитого типа составля-

ют, несомненно, прямое следствие апатии и отсутствия желания расширять и проверять свою деятельность. Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований» (с. 52).

По наблюдениям Лесгафта, такой тип личности формируется главным образом *в закрытых учебных заведениях*, в первую очередь женских. «Появляется такой тип во всех тех случаях, когда всякая деятельность ребенка предупреждается, когда все для него готово и он никогда не возбуждается к рассуждению и к самостоятельному распоряжению своим временем и своими действиями... Постоянные регламентации, строгое исполнение известных, по шаблону заученных обрядов и внешних выражений приличия, отсутствие какой-либо самостоятельности и заботы о своих нуждах, механическое чисто внешнее отношение со всем своим занятием и к окружающим лицам, равнодушие и служебное отношение лиц, с которыми им приходится иметь дело, — все это неминуемо должно содействовать появлению самых резких форм этого типа...

Во всех этих случаях причины, содействующие развитию мягко-забитого типа, сводятся везде к одному и тому же. Предупреждение всякой самостоятельной деятельности ребенка, уничтожение всякой инициативы, всякого почина со стороны ребенка, отсутствие и заботливое устранение условий для развития умственной деятельности — вот главные моменты, которые будут содействовать развитию всех наблюдаемых здесь явлений» (с. 49—50).

Согласно классификации Лесгафта, данный тип относится к категории типов «с инертно-угнетенными проявлениями», то есть школьники данного типа, прежде всего, характеризуются как *пассивные*. В то же время, мягко-забитый тип Лесгафт рассматривает как «рефлекторно-опытный», подчеркивая этим характерную для него *зависимость* от взрослых. Активность личности носит здесь ответный

(«рефлекторный») характер, такие школьники полагаются во всем на взрослых, то есть преобладание у них внешнего локуса контроля совершенно очевидно.

Злостно-забитый тип

«Тип злостно-забитый, всегда ожесточенный, отличается своей подозрительностью, самолюбием и рефлекторными проявлениями, часто очень резкими. Сознательная деятельность более всего сосредоточена над личной защитой» (с. 98). И далее: «К своим занятиям он относится очень вяло и без собственной инициативы, даже охотно от них отделяется, а иногда впадает в какое-то инертное состояние, в котором он или совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, или только после применения самых сильных мер, но эти последние еще более ухудшают его состояние, еще более притупляют его... Внешние формы и обрядность составляют его единственное умственное достояние, которого он твердо держится. Мало-помалу такой ребенок принимает внешний вид и шаблонную форму данного (учебного — В.Я.) заведения, делается пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в свой личный мир, который он как будто охраняет проявлением мелкого самолюбия. При более резко выраженной форме этого типа ребенок старается сделать всегда как раз противоположное тому, что от него требуется. Он как будто принимает все меры, чтобы на него обращали внимание, призывали к порядку, и выискивает случай, чтобы иметь возможность отказаться от исполнения каких-либо требований...

Подозрительность, резкость и угловатость действий, замкнутость, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявления мелкого самолюбия и резкие выходки, сменяющие апатичную жизнь, стесненную мерами и правилами^{ми} — вот те крупные черты, которые характеризуют молодых

людей злостно-забитого типа... В жизни злостно-забитый тип является в одном случае, признаваемом обыкновенно за лучший, в виде подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения... В другом случае злостно-забитый тип явится в виде самого отъявленного врага общества, мстящего беспощадно этому последнему за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены и которыми были отравлены раньше все его детство, а затем и вся остальная жизнь» (с. 56—58).

Среда, которая обуславливает формирование подобного типа личности, также обладает целым рядом специфических особенностей. «Причины, содействующие проявлению и развитию такого типа в семье, будут главным образом: запрещение рассуждать, применение различных насильственных мер для понуждения и укрощения ребенка и всякие несправедливые и произвольные требования. (...) Лицо, воспитывающее такого ребенка, обыкновенно держится в отношении него того правила, что его не следует баловать, а главное, не следует пропускать какого-либо из его проступков без наказания...

Вообще, здесь играют главную роль настойчивые, постоянные, безотчетные и произвольные преследования, вызываемые большей частью личным раздражением, оскорбление личности ребенка и унижение его перед другими и перед товарищами, в особенности же перед чужими и нелюбимыми лицами. Развитию этого типа также много содействует строгое распределение времени ребенка с обязательными занятиями и невозможностью самостоятельно распоряжаться даже своими играми и развлечениями, строгие и постоянные взыскания за всякое нарушение установленных правил, или так называемых порядков, при отсутствии всякой любви и доброго отношения к ребенку. К этому еще часто присоединяется неумелое, грубое или служебное (формальное — *В.Я.*) отношение к делу со стороны воспитате-

лей и наставников, полное их незнание с нравами и потребностями детей и преследование всякого проявления их личности, их дум и рассуждений» (с. 58—59).

Злостно-забитый тип Лесгафт также относит к категории *пассивных* («с инертно-угнетенными проявлениями») типов, характеризуя его как «подражательно-рассудочный», имея в виду большее, по сравнению с мягко-забитым типом, проявление самостоятельности ребенка, наблюдаемое, однако, на фоне доминирующей *зависимости* его активности от требований окружающих (внешний локус контроля).

Угнетенный тип

«Во всех отношениях отличается своей замечательной скромностью, что и составляет один из самых характеристических его признаков. Такой ребенок, кроме того, весьма трудолюбив; он постоянно чем-либо занят и всегда вполне сосредоточен над своим делом. Он отдален от своих товарищей, отыскивает себе более спокойный уголок, чтобы наедине воспользоваться временем для своих работ. Он никогда не выходит вперед, а всегда остается позади, в последних рядах, и внимательно следит за всеми происходящими в классе занятиями. В играх и развлечениях товарищей он обыкновенно не принимает никакого участия... отличается большой искренностью и откровенностью, всегда и везде видит свои недостатки и неумение и во всех неудачах обвиняет себя... внешних проявлений и движений вообще у него очень мало...

Все свои растительные потребности он может довести до крайне малых пределов и удовлетвориться, например, очень скромными количествами пищи и питья. Не находя обыкновенно у себя никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы и самостоятельности, не всегда и не скоро решаясь на новое для него дело, в особенности если оно требует некоторой

самоуверенности и предприимчивости... Он всегда очень стесняется при обращении к другим, в особенности если это вызвано личными требованиями или нуждой... Материальный расчет или личная выгода никогда не ложится в основании его действий; он им всегда чужд...

В жизни он не изменяется, а остается верен себе. Он здесь не является слепым исполнителем и немым тружеником, а напротив, наблюдательность и опытность его, развиваясь все более, позволяют ему всегда видоизменить свою деятельность и быть часто опытным творцом... Правдивость никогда не позволяет ему быть слепым орудием других и подчиняться их требованиям; такое подчинение может быть только в отношении его личных интересов, но не нравственных качеств, которые у него неподкупны и тверды» (с.73—76).

Лесгафт констатирует, что *средой* формирования данного типа личности чаще всего служит бедная семья, «в которой добрые и трудолюбивые родители все делят со своими детьми и всегда отдают им лучшую часть... В этом случае нет применения каких-либо оскорбляющих ребенка мер; он видит во всех неблагоприятных обстоятельствах какую-то неотразимую необходимость, которой и покоряется... При этом он много остается наедине; окружающие его не свободны; они находятся при деле и потому не могут предупредить всех случайностей и не в состоянии всегда устранить их неблагоприятного действия, так что он сам научается избегать их, узнавая из опыта их последствия» (с. 76—78).

По классификации Лесгафта, угнетенный тип рассматривается как «разумно-исполнительный с инертно-угнетенными проявлениями», то есть как *самостоятельный* (внутренний локус контроля), но в то же время *крайне пассивный*.

Проведенное Лесгафтом исследование позволило ему прийти к *выводу* о том, что «типребенка представляет *прямое и непосредственное следствие условий, в которых он*

жил и воспитывался» (с. 100), другими словами, образовательная среда выступает как основополагающий системный фактор, регулирующий проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, например таких как его темперамент.

Нормальный тип

Лесгафт описывает также идеальный с его точки зрения, «нормальный тип» ребенка. Такой ребенок «постоянно развивает как умственные свои способности, так и физическую деятельность, потому что приучается достигать всего ему необходимого собственными силами и по возможности участием в деятельности той среды, в которой он растет. В состоянии бодрствования он постоянно активно деятелен» (с. 98—99). Таким образом, в качестве главных характеристик идеального типа ребенка можно рассматривать *самостоятельность* и *активность*.

Далее с помощью метода моделирования образовательной среды нами будет рассмотрено соотношение между типами «воспитывающей среды» Я.Корчака и «школьными типами» П.Ф.Лесгафта.

Метод моделирования образовательной среды

Модель и научное моделирование

Термин «**модель**» происходит от латинского «*modulus*» — *мера*. Моделью принято называть *образец, эталон* чего-либо (модельная обувь, модель в литейном производстве). Моделью называют также и уменьшенное или увеличенное *подобие* реальных объектов (модель корабля, модель кристаллической решетки). В среде художников моделью называют *натурщика*. Математики называют моделью *знаковую систему*, описывающую определенный процесс. В медицине под мо-

делью понимают картину человеческой болезни, изучаемую на экспериментальном животном и т.д.

Одно из первых определений понятия «модель» принадлежит Г.Клаусу: «... под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» (1963, с. 262). В более поздних определениях акценты ставятся уже на моделировании «скрытых внутренних свойств» объекта (В.М.Глушков, Ю.А.Гастев и др.).

В определении А.А.Братко (1969) значение слова «модель» приближается по смыслу к слову «аналог», т.к. на практике под моделью обычно понимают искусственную конструкцию или знаковую систему, используемую в качестве *аналога* природного или социального предмета или явления: «... под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т.д.), аналогичное другому явлению (предмету, процессу, ситуации и т.п.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно» (с. 10).

Выделяется три основных типа моделей: физические, вещественно-математические и логико-математические.

Физические модели, как правило, имеют физическую, химическую или биологическую природу, сходную с природой изучаемого оригинала, сохраняют геометрическое подобие оригиналу и отличаются лишь размерами, скоростью течения исследуемых явлений, иногда материалом: аэродинамические испытания модели самолета, исследование злокачественных новообразований на лабораторных животных и т.д.

Вещественно-математические модели имеют отличную от прототипов физическую, химическую или биологическую природу, но допускают одинаковое с оригиналом математическое описание: электромеханические, гидротепловые модели и т.д.

В логико-математических моделях физическая, химическая или биологическая природа оригинала и модели уже не играет никакой роли. Здесь важны только абстрактные логические и математические свойства. При логико-математическом, то есть знаковом, моделировании исчезает возможность экспериментирования (как это было возможно при физическом и вещественно-математическом моделировании), а новые знания об интересующем объекте могут быть получены только путем логических и математических выводов.

Логико-математическое моделирование используется для решения следующих проблем {Хорафас, 1967):

- 1) для предсказания последствий изменения образа действий, условий или методов в ситуации, когда осуществление такого изменения в реальности связано с каким-либо риском или затратами средств;
- 2) как средство изучения сложных систем с целью их совершенствования и более эффективного использования;
- 3) как средство ознакомления с системами или условиями, которые, возможно, пока еще не существуют в реальной действительности;
- 4) для проверки или демонстрации новой идеи, системы или метода;
- 5) как средство предсказания будущего и обеспечения таким образом основы для планирования, прогнозирования и проектирования.

Очевидно, что все указанные проблемы актуальны для психолого-педагогического проектирования такой сложной социальной системы, как образовательная среда.

Следует отметить, что одним из основных недостатков логико-математических (знаковых) моделей является трудность учета в них качественных показателей объекта. Основные требования к логико-математической модели: простота в обращении и понятность для пользователей; представительность во всем диапазоне возможного использова-

ния; достаточная сложность для отражения изучаемой системы (Братко, 1969).

В наиболее общем виде можно сказать, что **научное моделирование** — это *метод исследования различных объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности.*

Д.Хорафас (1967) лаконично определяет моделирование как динамическую аналогию. В более развернутом виде эта мысль сформулирована А.А.Братко, который определяет моделирование как «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» (1969, с. 18).

Принципиальной особенностью метода моделирования, отличающей его от других методов научного познания, можно считать *опосредованное* изучение объекта, проводимое с помощью исследования другого объекта, аналогичного первому. При этом *аналогия* рассматривается как существенная связь между этими объектами, основанная на сходстве ключевых признаков отношений между ними. Сходство между объектами по случайным признакам не может считаться аналогией.

Смысл моделирования заключается в возможности получить информацию о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели. Этот метод основан на способности человеческого мышления к абстрактному сопоставлению свойств различных объектов, то есть к установлению аналогий.

«Под аналогией мы понимаем все возможные степени сходства любых объектов (систем) во всех или некоторых существенных качествах (признаках, связях, отношениях и т. д.), а под умозаключением по аналогии — вывод о некоторых качествах одного объекта, сделанный на основании кон-

статации наличия этих качеств у другого объекта, аналогичного первому. Хотя умозаключения по аналогии дают обычно лишь относительные истины, их роль в познании весьма значительна. Они приводят к образованию гипотез, которые при дополнительной проверке и доказательстве превращаются в ценные научные сведения...

Проведенные аналогии между двумя объектами, в частности между естественной и какой-нибудь искусственно созданной системой или конструкцией, как раз и является моделированием. О моделировании можно говорить только в том случае, когда между объектами установлено отношение типа эквивалентности, когда один из них подвергается исследованию как имитация (модель, аналог) другого, и полученные при этом данные могут служить посылками для вывода о другом» (*Браттко, 1969, с. 22*).

С философской точки зрения моделирование есть прием упрощения и схематизации, что облегчает процесс познания действительности. С помощью моделирования могут исследоваться как уже относительно изученные объекты, так и явления, подлежащие изучению; как конкретные объекты, так и абстрактные категории. Метод моделирования применяется как для исследования структуры объекта — *структурное моделирование*, так и для исследования протекающих в нем процессов — *функциональное моделирование*.

Выделяется *предметное и знаковое моделирование*. При предметном моделировании для исследования используется модель, воспроизводящая основные физические, динамические или функциональные характеристики изучаемого реального объекта. При знаковом моделировании моделями могут служить схемы, чертежи, формулы и т.п.

Для научного анализа столь *сложной и многомерной социальной реальности, как образовательная среда*, нами будет использована векторная, то есть логико-математическая **модель** и, соответственно, **метод знакового функционального моделирования**.

При этом необходимо иметь в виду, что возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал носит ограниченный характер. Предполагается, что модель отображает основные характеристики исследуемой реальности, неизбежно внося в образ этой реальности ряд допустимых упрощений. Даже самая лучшая модель практически может заменить прототип лишь в какой-нибудь одной его функции или свойстве.

Степень допустимости упрощений зависит от соответствующей гипотезы, на основе которой создается данная модель. В качестве такой гипотезы нами рассматривается предположение, основанное на анализе типологии «воспитывающей среды» Я.Корчака, что *тип образовательной среды определяется, прежде всего, теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости)*. Другими словами, для построения модели образовательной среды и отнесения ее к определенному типу необходима диагностика обеспечения в данной среде комплекса *возможностей* для развития свободной и активной личности.

Методика векторного моделирования образовательной среды

Разработанная нами методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: *ось «свобода— зависимость»* и *ось «активность — пассивность»*. Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка и

три вопроса — возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости») один пункт. На основании эмпирических педагогических характеристик личности ребенка, приводимых в работах Корчака и Лесгафта, «активность» понимается *в данном случае* как наличие таких свойств как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «пассивность» — как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как «нулевая активность»; «свобода» связывается *здесь* с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, внутренним локусом контроля и т.п.; наконец, «зависимость» понимается как приспособленчество, рефлексорность поведения, связывается с внешним локусом контроля и т.п.

По итогам всех ответов на диагностические вопросы в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать данную образовательную среду.

Диагностические вопросы и интерпретация ответов

Для оси «свобода — зависимость»:

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?

а) личности; б) общества (группы).

Констатация приоритета личностных интересов и ценностей над общественными интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, — соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; в случае констатации приоритета общественных интересов — присваивается балл по шкале «зависимость».

2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?

а) воспитатель к ребенку; б) ребенок к воспитателю.

Если отмечается, что в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда воспитатель подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление воспитателей к такому положению), то это также интерпретируется как возможность свободного развития ребенка, — соответственно, присваивается балл по шкале «свобода»; если же констатируется, что ребенок вынужден приспосабливаться к своим воспитателям, то присваивается балл по шкале «зависимость».

3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?

а) индивидуальная; б) коллективная (групповая).

Ориентация образовательной среды на индивидуальную форму воспитания интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития самостоятельного ребенка, — присваивается балл по шкале «свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания присваивается балл по шкале «зависимость».

Для оси «активность — пассивность»:

4. Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка?

а) да; б) нет.

Отсутствие наказаний рассматривается в качестве условия, способствующего развитию активности ребенка, — присваивается балл по шкале «активность», при наличии в данной образовательной среде системы наказаний (используемой как прямо, так и опосредованно) — присваивается балл по шкале «пассивность».

5. Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы?

а) да; б) нет.

Если в рассматриваемой образовательной среде можно констатировать положительное подкрепление инициативы ребенка (как сознательное, так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности, присваивается балл по шкале «активность»; если же проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то присваивается балл по шкале «пассивность».

6. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?

а) да; б) нет.

В случае, когда в образовательной среде существуют условия, при которых творчество ребенка стимулируется или может быть оценено, такая среда рассматривается как способствующая развитию активности, — присваивается балл по шкале «активность»; если же творческие проявления ребенка игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и не оцененными — присваивается балл по шкале «пассивность».

На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов (рис. 1): «*догматическая образовательная среда*», способствующая развитию *пассивности* и *зависимости* ребенка («догматическая воспитывающая среда» по Я.Корчаку); «*карьерная образовательная среда*», способствующая развитию *активности*, но и *зависимости* ребенка («среда внешнего лоска и карьеры» по Я.Корчаку); «*безмятежная образовательная среда*», способствующая *свободному* развитию, но и обуславливающая формирование *пассивности* ребенка («среда безмятежного потребления» по Я.Корчаку); наконец, «*творческая образовательная среда*», способствующая *свободному* развитию *активного* ребенка («идейная воспитывающая среда» по Я.Корчаку).



Рис. 1. Система координат для векторного моделирования образовательной среды

Построение вектора

Таким образом, путем простейшего математического построения может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (по три в каждом из четырех секторов системы координат), моделирующих определенный тип образовательной среды (рис. 2).

Например, анализируя какую-либо образовательную среду, мы получаем по три балла по шкале «зависимости» и шкале «активности» и по ноль баллов по шкале «свободы» и шкале «пассивности» (рис. 3 А), — такая образовательная среда может быть обозначена как «типичная карьерная образовательная среда».

В другом примере мы получаем один балл по шкале «свободы», два балла по шкале «зависимости»^А три балла по шкале «активности» и ноль баллов по шкале «пассивности». Поскольку баллы, полученные на оси «свобода — зависимость», распределились по разным шкалам, необходимо получить их сумму с учетом знака каждого балла («+» или «-»): $-1 + 2 = +1$, то есть в итоге в расчет идет один балл по шкале «зависимости» (рис. 3 Б). Такой вектор моделирует

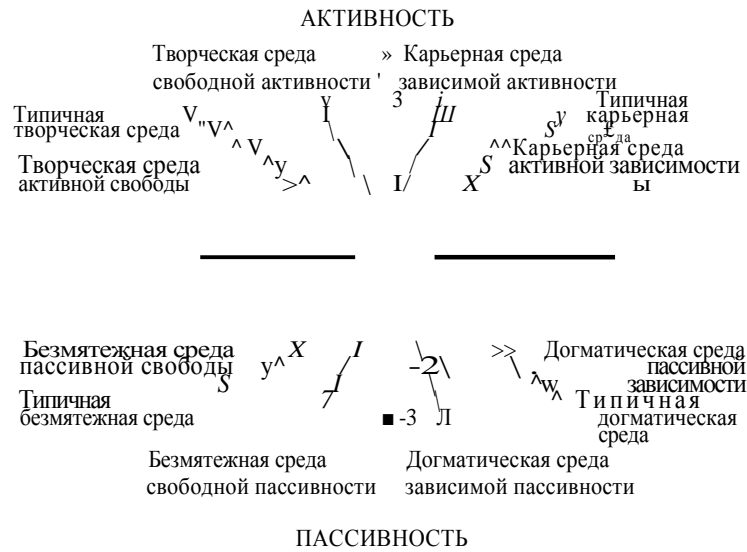


Рис. 2. Полный спектр возможных векторных моделей образовательной среды

«карьерную» образовательную среду, стимулирующую высокую активность и предполагающую небольшую степень зависимости. Эта образовательная среда может быть обозначена как «карьерная образовательная среда зависимой активности».

Возможен также вариант, когда мы получаем ноль баллов по шкале «свободы», три балла по шкале «зависимости», два балла по шкале «активности» и один балл по шкале «пассивности». Поскольку баллы, полученные на оси «активность — пассивность», распределились по разным шкалам, необходимо получить их сумму с учетом знака каждого балла («+» или «-»): $+2 -1 = +1$, то есть в итоге в расчет идет один балл по шкале «активности» (рис. 3 В). Теперь,

соответствующий вектор моделирует «карьерную» образовательную среду, способствующую развитию высокой степени зависимости и малой степени активности — «карьерная образовательная среда активной зависимости». Аналогичная картина возможного построения моделирующих векторов может быть получена в каждом секторе системы координат.

Наконец, могут быть получены два балла по шкале «свободы» и один балл — по шкале «зависимости»: $+2 - 1 = +1$, а также два балла по шкале «активности» и один балл — по шкале «пассивности»: $+2 - 1 = +1$.

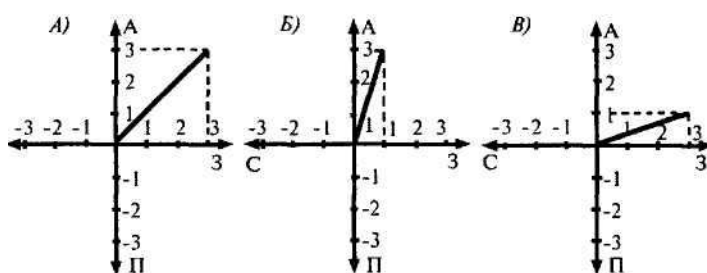


Рис. 3. Примеры построения моделирующих векторов в зависимости от ответов на диагностические вопросы.

«Общественный ветер»

Очевидно, что за исключением редких случаев полной изоляции личности от широких социальных контактов (монастырь, секта, деревенская глушь и т.п.) на характер ее развития помимо доминирующей воспитывающей среды семьи или образовательного учреждения, то есть *среды функционирования структуры*, будут оказывать влияние те или иные взаимодействия с другими людьми, с обществом в целом, то есть *среды обитания*. В реальной жизненной ситуации на развитие личности ребенка оказывает влияние, как прави-

не один тип образовательной среды, а несколько, в частности, неизбежно сказывается «влияние улицы». Попробуем смоделировать действие такого влияния.

Чтобы определить направление вектора широкого общественного влияния на характер развития личности, мы провели простейший, но широкомасштабный опрос самых разных людей (в России и Латвии). Мы спрашивали: «Окружающие люди, общество в целом, создают условия для повышения уровня Вашей личностной свободы или зависимости; активности или пассивности?» Подавляющее большинство наших собеседников, не ограничиваясь формальным ответом, в итоге своих рассуждений на эту тему отмечали, что окружающая их *социальная среда способствует развитию зависимости и пассивности*, что свобода и активность личности почти всегда проявляются не «благодаря», а «вопреки» условиям социальной среды, что «в жизни приходится добиваться и пробиваться», преодолевая сопротивление общества, а вот если ты зависишь и пассивен, то «люди тебя не давят», «оставляют в покое» и даже «могут пожалеть и в чем-то помочь», то есть дать положительное подкрепление нашей зависимой и пассивной позиции.

Основываясь на, увы, пессимистических данных нашего опроса, находя их, однако, не лишенными здравого смысла, мы ввели в нашу методику моделирования вектор влияния широкой социальной среды, назвав его «общественный ветер». Итак, общественный ветер «дует» в направлении зависимости и пассивности, совпадая в этом с вектором, моделирующим догматическую среду, что тоже вовсе не кажется странным. Люди, сформировавшиеся в догматической среде, вольно или невольно продолжают ее продуцировать.

Определив (с соответствующей степенью условности, как это нами неоднократно подчеркивалось) направление влияния широкой социальной среды, мы встаем перед проблемой определения «силы общественного ветра», то есть перед необходимостью как-то обозначить, — насколько век-

тор общественного влияния смещает (сдвигает) результат действия основной образовательной среды в указанном направлении. Здесь мы не нашли ничего лучшего, чем *условно* считать, что в результате действия «общественного ветра» сформированная личность может быть отнесена к смежному с ее основной образовательной средой типу в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности (рис. 4). Полученный путем такого смещения вектор рассматривается как «вектор личности», сформированной в данной образовательной среде.

На одном из проводимых нами семинаров студентка из Абхазии (с очаровательным именем Наргиза и с не менее очаровательным акцентом) попросила проинтерпретировать ее жизненную ситуацию на основе векторного анализа среды: «Почему мне так трудно заставить себя заниматься?» Она отметила, что у себя на родине ее детство прошло в *догматической семейной среде*. Затем поступив в университет она попала в *безмятежную среду студенческого общежития* (такая оценка студенческой среды была подтверждена одобрительным гулом других студентов, участников семинара). Когда мы вначале построили вектор догматической среды, а далее от его конца достроили вектор безмятежной среды, то стало очевидным, что в итоге, хотя и значительно *увеличилась степень личностной свободы*, в то же время *резко увеличилась и степень ее пассивности*. Другими словами, пока девушку контролировали и заставляли что-то делать, она еще проявляла и какую-то собственную активность, но когда внешнее влияние практически исчезло, потребовались собственные личностные ресурсы для поддержания активности, она оказалась к этому не готова. Возможно нечто подобное произошло и с нашим обществом в целом: сформированные в догматической среде, мы, «получив долгожданную свободу», оказались личностно к ней не подготовленными — нам не хватило активности, чтобы использовать эту свободу для созидания (как это происходит в творческой, «идейной» среде), и мы оказались просто пассивными «безмятежными потребителями».

Далее с помощью методики векторного моделирования образовательной среды будут соотнесены «типы воспитывающей среды» Я.Корчака и «школьные типы» П.Ф.Лесгафта.

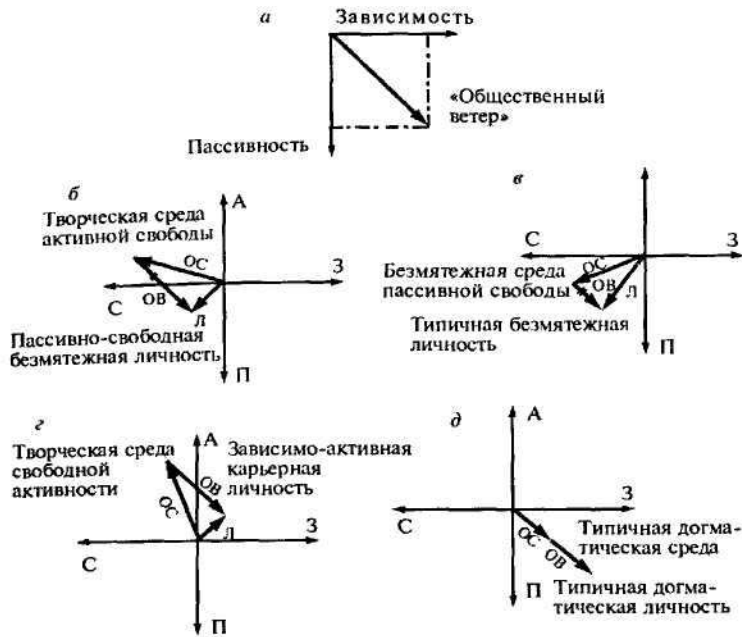


Рис. 4. *a* — Вектор влияния широкой социальной среды («общественный ветер»); *б, в, г, д* — примеры динамического функционального моделирования типа личности (Л), формирующейся в определенном типе образовательной среды (ОС) с учетом влияния «общественного ветра» (ОВ)

Соотношение «типов воспитывающей среды» Я.Корчака и «школьных типов» П.Ф.Лесгафта на основе векторного моделирования

Даже поверхностный взгляд на соотношение типологий среды Корчака и Лесгафта показывает определенную их сопряженность. Так, описание Лесгафтом особенностей среды, в которой происходит формирование «честолюбивого» и «лице-

мерного» типов, ясно свидетельствует, что речь идет о «среде внешнего лоска и карьеры». Среда, способствующая формированию «мягко-забитого» и «злостно-забитого» типов, соответствует «догматической среде», а «добродушного» и «угнетенного» — «среде безмятежного потребления».

Более того, подробный анализ, проведенный с помощью методики векторного моделирования образовательной среды, позволяет четко распределить «школьные типы» в данной системе координат (рис. 5).

Более подробно итоги сравнительного анализа образовательных сред, выделенных Корчаком и Лесгафтом, а также типов личности, развивающейся в соответствующих типах среды, представлены в сводной таблице (таб. 1).

Представляется показательным, что Лесгафт подробно и основательно описывает эмпирически выделенные типы детей, формирующихся только в «карьерной», «догматичес-



Рис. 5. Соотношение «школьных типов» П.Ф.Лесгафта и «воспитывающей среды» Я.Корчака на основе методики векторного моделирования образовательной среды.

Таблица 1. Соотношение типов образовательной среды и типов личности ребенка по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку

тип образовательной среды	Воспитывающая среда по Я.Л.Сорчаку	Эмпирические характеристики среды по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку	Шкалы «свобода», «зависимость»	Шкалы «активность», «пассивность»	Школьный тип по П.Ф.Лесгафту	Эмпирическая характеристика личности по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку
КАРЬЕРНАЯ зависимой активности	Внешнего лоска и карьеры	бездуховность» фетишизм, высокомерие, тщеславие, эксплуатация, зависть, материальное поощрение	значительная степень зависимости	высокая степень активности	честолюбивый	упорство, расчет, гордость, превосходство, спесь, самоуверенность, любовь к власти и успеху
КАРЬЕРНАЯ активной зависимости	Внешнего лоска и карьеры	ханжество, злорадство, ложь, иерархия, раболепие, формализм, развлечения	высокая степень зависимости	значительная степень активности	лицемерный	хитрость, хвастовство, симулирование, заискивание, подхалимство, мелкое воровство
ДОГМАТИЧЕСКАЯ пассивной зависимости	Догматическая	запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, оскорбления, строгий режим	высокая степень зависимости	значительная степень пассивности	забитый злостный	ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, безынициативность, резкость, замкнутость
ДОГМАТИЧЕСКАЯ зависимой пассивности	Догматическая	закрытое заведение, гиперопека, обряды, формализм, изнеживание	значительная степень зависимости	высокая степень пассивности	Забитый мягкий	равнодушие, беспомощность, холодность, капризность, трусость, неумеренность, ложная самостоятельность
БЕЗМЯТЕЖНАЯ-пассивной свободы	Безмятежного потребления	спокойная жизнь, забота, простота, отсутствие как наказаний, так и поощрений	высокая степень свободы	значительная степень пассивности	добродушный	рефлексирующие, лень, правдивость, обязательность, рассудительность, скромность, апатичность
БЕЗМЯТЕЖНАЯ свободной пассивности	Безмятежного потребления	бедность, справедливость, безнадзорность, труд, нравственность	значительная степень свободы	высокая степень пассивности	угнетая глупый	скромность, трудолюбие, низкая самооценка, уединение, сосредоточенность, искренность, умеренность, наблюдательность
ТВОРЧЕСКАЯ	Идейная	радость, творчество, свобода, терпимость, нравственность, уважение, проблемы	высокая степень свободы	высокая степень активности	нормальный (идеальный)	смелость, энтузиазм, предприимчивость, постоянная деятельность

кой» и «безмятежной» образовательных средах. В то же время «нормальный» тип ребенка, который мог бы развиваться в «творческой» образовательной среде, описывается им как «идеально представленный». Напрашивается вывод, что дети такого типа просто реально не встречались в его педагогической практике. Не встречались, вероятно, потому, что в условиях России конца прошлого века не существовало такой образовательной среды (как семейной, так и школьной), из которой в его поле зрения могли попадать дети с высокой степенью развития личностной свободы и активности. Мечтая о таком типе ребенка, Лесгафт пытался представить себе и ту образовательную среду, в которой могла бы развиваться соответствующая личность. *Свободно и активно развиваться*, а не угнетаться подавлением как в догматической среде; не растительно прозябать, как в безмятежной; не уродоваться холодной фальшью, как в карьерной.

Идея развивающей образовательной среды, столь привлекательная сегодня для творчески мыслящих учителей, родителей и, главное, *самых детей* (пусть и на неосознаваемом уровне), не всегда была популярной в умах даже самых выдающихся педагогов прошлого. Далее, на основе анализа ряда моделей образовательной среды, нами будет проведен некоторый историко-педагогический обзор как сугубо теоретических, так и реально воплощенных концепций формирования личности. При этом, рассмотрение нами этих концепций не претендует на полное и глубокое их изложение или анализ, а служит, прежде всего, иллюстративным целям, в контексте сравнения представлений их авторов о педагогически целесообразной образовательной среде.

J

ГЛАВА II
**МОДЕЛИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Догматическая образовательная среда

Приступая к психолого-педагогическому анализу образовательных систем, сделаем одну важную оговорку. Дело в том, что работая над оригинальным авторским текстом, всегда следует иметь в виду, что в изложении любой педагогической концепции присутствуют два «пласта» — декларативный и практический. Безусловно, ни один педагог не заявит открыто, что его образовательная система направлена на формирование пассивного и зависимого ребенка. Более того, как правило, он совершенно искренне будет возмущаться тем, что именно такого ребенка и воспитывают Другие педагоги, а его собственные усилия, конечно, направляются на формирование самой достойной и привлекательной личности и, конечно, с помощью самых современных и совершенных методов. Провозглашение собственных светлых педагогических идеалов и критика других образовательных систем являются неотъемлемой частью подавляющего

большинства педагогических монографий и составляют «декларативный пласт» анализируемого текста. Заметим, что и наша книга, в общем-то, построена в соответствии с данной методической традицией. Тем не менее, «в стремлении к научной объективности», опираясь при этом на *субъективную* гипотезу, мы добровольно принимаем на себя неблагоприятное бремя «отделения зерен от плевел», то есть попытаемся сконцентрироваться на «практическом пласте», на педагогической сущности анализируемой системы.

Рассмотрение догматической образовательной среды начнем с анализа педагогической системы выдающегося ученого-гуманиста *Яна Амоса Коменского*, как бы странным это ни казалось. Действительно, Коменский создал педагогику, освященную стремлением сделать процесс образования «приятным» для учеников, «чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, криков и побоев, а как

бы играя и шутя». Коменский пытался спроектировать образовательную среду, которая была бы способна «пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению».

Коменский создал педагогику, предопределившую на столетия магистраль развития европейского образования. И все-таки

Коменский создал педагогику, в основе своей препятствующую развитию свободной и активной личности.

Спроектированная им *среда функционирования образовательной структуры* оказалась слепком со средневековой *среды оби-*



Я.А. Коменский (1592—1670)

тания, возможно, слепком самого лучшего, самого передового что было в этой среде, но, бесспорно, пронизанного догматическим духом.

Педагогическая система Коменского наиболее полно представлена в таких его трудах, как «Великая дидактика...» (1657) и «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих...» (1664).

Согласно отмеченной выше традиции, в начале своего труда автор не жалеет черной краски для описания реалий образования современной ему эпохи: «При образовании юношества большей частью применялся столь суровый метод, что школы превращались в пугало для детей и в места истязания для умов... Ибо обычно оставалось в пренебрежении то, что преимущественно должно было внедрять в умы, именно — благочестие и нравственность. Об этом, говоря я, во всех школах (даже в академиях, которым, однако, следовало бы быть на вершине человеческой культуры) заботились очень мало. И большей частью оттуда выходили, вместо кротких агнцев, дикие ослы и неукротимые мулы; вместо характера, склонного к добродетели, выносили оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги. В самом деле, многим ли из этих жалких людишек, которым изучением языков и искусств так долго давали внешний лоск, приходило в голову быть для остальных смертных примером *умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, воздержания* и пр.?» (1989, с. 32).

Этот живописный отрывок представляется нам весьма ценным с точки зрения анализа педагогической системы самого Коменского. Здесь, наряду со столь эмоциональным бичеванием средневекового образования, он провозглашает важнейшие характеристики «нового человека», которого собирается формировать: смиренного, терпеливого и кроткого «агнца», то есть пассивную и зависимую личность.

Образ такого человека совершенно согласуется и с главной целью его образования — подготовкой к загробному служению Богу: «Но уход из этой жизни неподготовленным— дело настолько серьезное, что его нельзя исправить... Пока мы живем, душа образуется для познания Бога и союза с ним, и для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того что здесь идет дело о приеме такой великой важности, нуж-но очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох» (с. 20). По мнению Коменского, всех нужно «вести» к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, добродетель и религию, могли с пользой пройти насто* ящую жизнь и достойно подготовиться к будущей.

Второй целью образования Коменский считал нравственную и профессиональную подготовку человека к служению обществу: «... ни в коем случае нельзя допустить, чтобы молодежь в школах занималась делами, которые ей потом не нужны: она должна заниматься только такими, которые прямо введут ее в круг жизненных обязанностей... В интересах общества надо настаивать, чтобы молодежь в обществен* ных школах приучалась к добрым нравам» (с. 117). Коменский подчеркивал, что мудрым и полезным человек становится только в том случае, когда основная цель его жизни связывается с «благополучием человеческого рода».

Таким образом, важнейший элемент педагогической системы Коменского — догмат служения Богу, вокруг которого, собственно, и организуется вся образовательная среда: «Главное требование... чтобы никто, *ведомый* по этому пути, не мог свернуть в сторону, не мог не прийти к цели. Это удастся, если Бог, наше вечное высшее благо... будет представлен как вечная всепревосходящая высота» (с. 119). Не вызывает также сомнений, что в этой педагогической системе **ценности и интересы общества приоритетны** по отношению к ценностям и интересам личности.

В трудах Коменского глагол «вести», наряду с такими как «показывать», «открывать», «наставлять», «изгонять»

и т п наиболее часто используется по отношению к функции учителя: «От тьмы крайнего невежества надежным путем *привести* человека к свету яснейшего познания... *Веди* его постепенно, чтобы общее познание предшествовало более дробному, цельное — частному... Итак, если возьмешь все чувственно постигаемое, весь мир, и все умопостигаемое весь круг идеи, все предметы веры, всю совокупность откровения, и будешь *идти (показывая ему)* от первого к последнему, от высшего к низшему, от наибольшего к наименьшему, то придет ярчайший свет премудрости» (с. 124). Функция учителя заключается в том, чтобы «*наставлять* всех, всему и всесторонне». Учитель, ориентируясь на интересы общества, определяет учебный материал, способ и время его усвоения детьми, а затем, по возможности, гуманными методами *добивается* этого усвоения. Знания, умения и навыки, которые ребенок сумел продемонстрировать по требованию учителя считаются усвоенными.

Такой педагогический процесс можно образно представить как своеобразную игру в настольный теннис между учителем и учеником. Вначале учитель выбирает какой-либо теннисный шарик, скажем, синего цвета, и делает подачу на половину ученика. Задача ученика *принять* эту подачу и *аккуратно вернуть* шарик учителю. Важно, что возвращать шарик следует с той же силой или лучше несколько слабее, чем была сила подачи учителя. Если ученик не смог попасть ракеткой по шарик, отбил его в сторону или отбил слишком слабо, то учитель повторяет подачу. Слишком резкие и сильные удары ученика обычно вызывают раздражение учителя. Если же ученику удалось аккуратно вернуть шарик учителю, то тот берет следующий шарик, например желтый, и делает очередную подачу. Так в процессе педагогического взаимодействия **ребенок постоянно должен подстраиваться к воспитателю**. «Хороший» учитель, в свою очередь, учитывает возрастные, а порой и индивидуальные особенности ребенка, однако, это касается в большей степени познавательной сферы. Личностные проявления учеников в целом рассматриваются как «слишком сильный удар по шарик».

Подобную образовательную стратегию полтора века назад решительно критиковал Н.А.Добролюбов:

«Трактую со своих педагогических высот вопросы о воспитании, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного не доставало: не спросили самих овец... Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно. "Дитя не должно иметь своей собственной воли, — говорят премудрые педагоги, — оно должно слепо подчиняться требованиям родителей, учителей, вообще старших. Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение — главное и единственно необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя"...

Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недостижимую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Нетрудно, конечно, согласиться, что если бы возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло бы особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей)» (1988, с. 352 — 353).

Характерны рассуждения Коменского о личности учителя: воспитание детей может быть доверено «только лицам устоявшегося возраста и проверенной нравственности», то есть, по сути, людям наиболее склонным к авторитарному стилю отношений. Психолог Н.П.Аникеева (1989) называет такой тип «опытных педагогов предпенсионного возраста» — «патриархами», отмечая, что им свойственно постоянное стремление поучать молодых (в том числе и своих коллег), выступать на тему «Вот в наше время...» или

<Мы в ваши годы...», непоколебимая уверенность в абсолютной эффективности своих педагогических приемов и т.п. Аникеева подчеркивает, что «эта позиция нередко вызывает раздражение окружающих». Однако, для модели образовательной среды Коменского, действительно, именно такой тип учителя представляется наиболее подходящим, наиболее точно отражающим ее дух. Далее мы увидим, что, например, у Руссо, проповедовавшего свободную образовательную среду, предпочтение возраста учителя носит противоположный характер: там наставник должен быть как можно более молод, чтобы он мог стать настоящим товарищем для своего воспитанника.

В педагогической системе Коменского **образовательный процесс носит, безусловно, коллективный характер:** «...более целесообразно образовывать юношей, собирая их вместе, так как больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит побуждением и примером для других» (с. 25). Коллективное воспитание заложено Коменским в качестве одного из основополагающих принципов организации образования: «Общественными школами я называю собрания, где молодежь всей деревни, города или всего края группами (*agminatim*) упражняется в науках и искусствах» (с. 117). Образовательная среда этих школ должна обеспечивать условия, при которых воспитанники «учились так идти путем *единодушия*, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих» (с. 108). В этой фразе со всей очевидностью проявляется догматическая нетерпимость к какому-либо инакомыслию. Коменский полагал, что образованные по единому шаблону, единообразно воспринимающие действительность и соответственно одинаково мыслящие люди смогут, благодаря этому, жить в христианском мире без распрей и конфликтов. Именно путем ментального единообразия он предполагал сделать людей счастливыми.

Догматическая сущность коллективного воспитания подробно раскрыта в докладе Карла Густава Юнга «Значение бессознательного для индивидуального воспитания», прочитанном на одном из научных конгрессов в 1925 году: «Под коллективным воспитанием я понимаю в первую очередь не воспитание в группе (например, в школе), но воспитание согласно *нормативам, правилам и методам*. Эти три принципа неизбежно имеют *коллективную* природу... возникает *единообразие*, соответствующее применяемому методу... Конечно, если не утерян здравый смысл такого воспитания, то оно, естественно, может дать хорошие результаты для адаптации воспитуемого к коллективу. Но даже идеальные коллективистские черты характера могут нанести тяжелейший вред индивидуальному своеобразию. Несомненно, действенное воспитание гражданина и полезного члена общества в высшей степени достойно того, чтобы к нему стремиться. Но если превышена некоторая предельная величина единообразия, то есть некоторые коллективные ценности складываются за счет индивидуального своеобразия, то формируется индивид, который, вероятно, идеально отвечает нормативам, правилам и методам своего воспитания. В силу этого он будет приспособлен ко всем тем ситуациям и к решению тех проблем, которые встречаются в сфере предпосылок его воспитания, — но зато он будет беспомощным во всех тех случаях, когда необходимо принять индивидуальное решение, так как знакомое правило отсутствует» (1995, с. 166—167).

Важно отметить, что Коменский отлично отдавал себе отчет в наличии больших индивидуальных различий между детьми: «...у одних способности острые, у других — тупые, у одних — гибкие и податливые, у других — твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой» (с. 40). Индивидуальные различия рассматриваются Коменским как «уклонения» от некоего стандарта и подлежат педагогической нивелировке «одним и тем же искусством и методом»: «Указанное разли-

чие способностей есть ни что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее, точно также как болезни тела выражаются в излишках влажности или сухости теплоты или холода... при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям (которые всего чаще встречаются)» (с. 42).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Коменским, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону **«зависимости»**: ответы на три соответствующих диагностических вопроса позволяют отметить три балла именно на этой шкале.

Проблема *дисциплины и наказаний* раскрывается Коменским достаточно подробно. Здесь его педагогическая позиция заключается в следующем: «Если деревья не подрезаются, то они дичают и дают бесплодные побеги. Но из этого не следует, что школа должна оглашаться криками, ударами, побоями; в ней должны господствовать бодрость и внимание как у учащихся, так и у учащихся. Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками... Применять дисциплину нужно без возбуждения, без гнева, без ненависти, но с такой простотой и искренностью, чтобы сам подвергшийся наказанию понимал, что наказание назначается ему для его собственного блага и вытекает из отеческого участия к нему со стороны руководителей. Поэтому он должен относиться к наказанию только как к прописанному доктором горькому питью» (с. 83).

Итак, Коменский подчеркивает, что наказание не должно носить характер спонтанной эмоциональной реакции педагога на проступок воспитанника, — из личностного плана взаимодействия оно перемещается в ролевой. **Наказание**

становится собственно педагогическим методом, который сознательно применяется учителем для формирования определенного типа личности учащихся.

То, что объектом педагогического воздействия, прежде всего, становится именно личность, очевидно из замечания Коменского о том, что «за поведение нужно наказывать строже, чем за учение», особенно, «если кто с пренебрежением относится к распоряжению учителя или кого-либо другого из начальствующих лиц, сознательно и умышленно не делает того, что нужно делать; за высокомерие и тщеславие». Наказания могут использоваться и в контексте коллективного воспитания: «... сильное наказание будет полезно если не самому наказанному, то по крайней мере другим, наводя на них страх» (с. 85). Последнее положение абсолютно созвучно с идеями «педагогики параллельного действия» А.С.Макаренко, о которой речь пойдет в дальнейшем. Вообще, понятие «страх» оказывается неслучайным в системе Коменского, который, апеллируя к библейским текстам, считает, что ученики должны «совершать свое спасение со страхом и трепетом» для того, чтобы «могли и умели всегда любить и уважать своих воспитателей и не только охотно *позволяли бы себя вести, куда подобает*, но и сами, сверх того, настойчиво бы к тому же стремились» (с. 86).

Проявление детьми инициативности и творчества в процессе образования в системе Коменского **не находит соответствующей педагогической поддержки**. Хотя им и критикуется ситуация, когда «школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом», его собственные педагогические рекомендации остаются в русле учительского диктата и «укрощения учеников с острым умом и стремящихся к знанию, но необузданных и упрямых». В отношении таких инициативных детей (слишком сильно отбивающих «подачу» учителя или даже стремящихся играть в свою собственную «игру») Коменский полагает, что «прекрасным средством будет приучение их выполнять

чше чужую волю, чем свою собственную, повинуюсь, нечно старшим чрезвычайно быстро во всем. Кто правильно тренирует коней, говорит Лактанций (римский ритор, наставник императора Константина I — *В.Я.*), тот прежде всего учит их слушаться узды, а кто хочет воспитывать детей, тот прежде всего пусть приучает их слушаться приказаний» (с. 79). Характерно, что в трудах Коменского неоднократно подчеркивается необходимость ограничения круга чтения учеников, которые должны получать только избранную для них учителем литературу: «...это нужно делать с такой предосторожностью, чтобы девушкам, как и юношеству другого пола, не была доступна первая попавшаяся книга (нужно сожалеть о том, что этого не избегали до сих пор с большей осмотрительностью)» (с. 28). «Итак, нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе» (с. 58).

Заметим также, что наш специальный анализ произведений Коменского с целью выявить его позицию по отношению к развитию детского *творчества* не позволил констатировать какие-либо соответствующие педагогические положения и рекомендации. Более того, весьма показательное следующее рассуждение: «Но в нашей власти не позволять этим нашим зеркалам (по контексту — природным дарованиям — *В.Я.*) покрываться пылью и помрачать свой блеск. А пылью этой являются излишние, бесполезные, пустые умственные занятия. Ведь наша душа находится в постоянном движении, наподобие вертящегося мельничного жернова: постоянные ее помощники — внешние чувства — непрерывно доставляют ей захваченный материал, и большей частью (если за этим тщательно не следит высший наблюдатель — разум) пустой, именно: вместо зерна и муки солому, песок, опилки и что попало. И тогда происходит то же самое, что и на мельнице: все углы наполняются пылью. Итак, предохранить от прикрытия пылью этот

екторов догматической образовательной среды и «общественного ветра», происходит своеобразный «резонанс» этих сил влияния на личность. В итоге такая **«догматическая» личность** характеризуется *абсолютной зависимостью и абсолютной пассивностью*.

Характерно, что именно догматический тип образовательной среды оказался наиболее распространенным в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох, включая и нынешнее время. Такой тип образовательной среды формирует людей, *заключенных в своеобразную психологическую тюрьму*, ведь именно тюрьма является средой, специально изобретенной человечеством для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности. С точки зрения любой недемократической власти догматическая образовательная среда — это гениальное социальное изобретение, гарантирующее воспроизводство послушного и смиренного народа, который является идеальным объектом для недемократического управления.

Догматическая образовательная среда может выступать во внешне различных проявлениях. Так, К.Д.Ушинский, описывая образовательные системы различных стран в своей работе «О народности в общественном воспитании», определяет германскую и английскую системы образования как «крайне противоположные», имея в виду, что в Германии акцент традиционно ставится на передаче учащимся обширных и разнообразных знаний, а в Англии — на формировании личностных качеств учащихся. Однако, на наш взгляд, обе эти стратегии, представленные Ушинским, имеют общую глубинную основу — догматическую образовательную среду.

В английской образовательной системе, как ее описывает Ушинский, догматическая среда представлена в своей классической форме: «На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знамени-

тые школы Англии, более воспитательные, чем учебные, заведения. Жизнь воспитанников в самом заведении составляет правило: воспитанники, живущие по домам и приходящие только на время уроков, представляют исключение. В этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный, полуобщинный дух и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордские студенты далеки от той свободы, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самых коллегиях под беспрестанным, почти монастырским надзором и обязаны соблюдать множество правил, которые для ученика германской и нашей гимназии показались бы стеснительными. Нет сомнения, что аристократическая и богатая молодежь, выезжая за границы Оксфорда, вознаграждает себя с избытком за все лишения монастырской жизни в ее коллегиях. Но тем не менее она привыкает повиноваться закону и, возвращаясь назад, снова надевает свои черные плащи и старинные неуклюжие шляпы.

"Наставления важны, пример еще важнее, но более всего значит в воспитании *руководство* (training)", — говорит английская педагогика. Мы не знаем ни в одном языке слова, которым бы можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения или семейства, который какой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер... который живет, кажется, как домовый, в стенах заведения и равно подчиняет себе учеников, наставников и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами, и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник» (1988, с. 205). Данное Ушинским описание образовательной среды английских учебных заведений с поразительной точностью соот-

отвечает характеристике «жестко-забитого школьного типа» по Лесгафту (см. гл. I).

В свою очередь, анализируя германское образование, главным его недостатком Ушинский считает слабое развитие в детях способности к самостоятельному и творческому осмыслению полученных подробных и многочисленных знаний: «Германская педагогика, увлеченная философским направлением, внесла его даже в элементарные школы, и если раннее умственное развитие детей невольно поражает в них наблюдателя, то он напрасно будет искать вне школы плодов этого развития. Развитие это было преждевременно, вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, и потому редко приносит желаемый плод. Зародыши образов и будущих идей рано и насильственно раскрываются в душе ребенка и теряют силу развития, которое заменяется каким-то туманным призраком. Это все равно, что раскрывать руками зарождающиеся почки цветов. Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей собственной зрелости, и вы поймете всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого» (с. 239).

Очевидно, что в обоих приведенных отрывках описывается догматическая образовательная среда: в английском варианте — в воспитательном аспекте, а в германском — в дидактическом.

Данные ассоциативного эксперимента, постоянно проводимого среди студентов и учителей, участвующих в наших семинарах, показывают, что догматическая образовательная среда ассоциируется преимущественно с серым *цветом* (а также, значительно реже, с желтым); гнилостным, затхлым *запахом*; а также с сырым подвалом; длинным темным коридором, в конце которого брезжет слабый свет; стадом баранов, гонимых пастухом; подземельем средневекового замка

и т.п. При этом почти все учителя отмечают, что в школах, в которых они работают, господствует именно этот малопривлекательный тип образовательной среды.

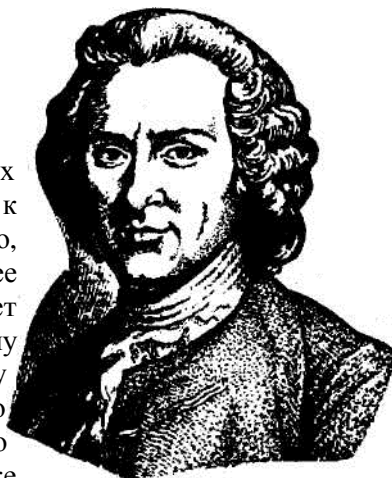
Сегодня, на пороге XXI века, становится очевидным, что общественный заказ на тип личности, формируемый массовой школой, вступает «в разительное противоречие с постсредневековой концепцией образования как процесса трансляции знаний, образования как процесса трансляции каких-то истин. Основные принципы новоевропейской школы — это принципы, родившиеся в недрах средневековой школы. И великие педагогические реформаторы Нового времени — Коменский, Песталоцци и другие — так и не сумели выйти за границы средневековой образовательной парадигмы как парадигмы трансляции истин от учителя к ученику. И это стало основой культурно-образовательного кризиса современной цивилизации» (Лобок, 1997, с. 670). Образовательная среда, формирующая зависимую и пассивную личность, критиковалась еще современниками Коменского. Далее нами будут рассмотрены некоторые пути ее реформирования, предлагавшиеся выдающимися педагогами как далекого, так и сравнительно недавнего прошлого.

Безмятежная образовательная среда

Одним из наиболее радикальных критиков господствующей в воспитательных учреждениях догматической образовательной среды был выдающийся французский мыслитель XVIII века Жан-Жак Руссо. В 1762 году выходит в свет его главный педагогический труд — роман «Эмиль, или О воспитании», в котором Руссо излагает свою образовательную концепцию. Эта концепция пронизана духом социального протеста и отличается большой оригинальностью авторских педагогических идей: «Я смотрю на вещи не как другие люди. В этом меня давно уже упрекали. Но в моей ли власти смотреть чужими глаза-

«и увлекаться чужими идеями? Нет... Я выражаю как раз то, что происходит в моем уме»(1989,с.200).

В первых строках «Предисловия автора» к своему роману Руссо, согласно отмеченной ранее традиции, критикует современную ему педагогику: «Я не стану распространяться о важности хорошего воспитания; не стану также подробно доказывать, что принятое теперь воспитание



Ж.-Ж.Руссо (1712—1778)

дурно. Тысячи других уже делали это раньше меня, и не хочется наполнять книгу вещами, давно всем известными. Замечу только, что возгласы против установившейся практики раздаются с незапамятных времен, а меж тем не додумываются предложить лучшую... Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые дурные из нас гонятся за тем, что людям важно, — знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым» (с. 200).

Руссо, как и Коменский в свое время, оценивает свою систему воспитания как универсальную: «Для меня достаточно того, чтобы всюду, где будут родиться люди, можно было создать из них то, что я предлагаю, и чтобы создание оказалось лучшим и для них самих, и для других» (с. 201).

В работе Руссо достаточно четко отражено его представление о сущности образовательной среды, в которой им выделяются три взаимосвязанных компонента: «Воспи-

DO Часть I. Моделирование образовательной среды

тание это дается нам или природой, или людьми, или ве[^]щами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспита[^]ние со стороны людей; а приобретение нами собственного < опыта относительно предметов, дающих нам восприя[^]тие,« есть воспитание со стороны вещей. Каждый из нас, следо[^]вательно, есть результат работы тройкого рода учителей[^]. Меж тем из этих трех различных видов воспита[^]ние со сто[^]роны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот един[^]ственное, в котором мы сами — господа; да и тут мы толь[^]ко самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело] управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?» (с. 202). г<

Проектируя образовательную среду для своей систем[^] воспитания, Руссо стремится, прежде всего, обеспечить сван[^]боду развития ребенка. Вообще, слово «свобода», пожалуй! одно из наиболее часто употребляемых в произведениях Рус[^]со. Он делает акцент на том, что индивидуальные ценное*! ти должны рассматриваться выше общественных: «Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух — создавать или человека, или гражданина, ибо? нельзя создавать одновременно того и другого» (с. 204). «Best наша мудрость состоит в рабских предрассудках; все наши обычаи не что иное, как подчинение, стеснение, принужде[^]ние. Человек-гражданин рождается, живет и умирает в раб*! стве: при рождении его затягивают в свивальник, по смерти заколачивают в гроб; а пока он сохраняет человеческий обч[^]раз, он скован нашими учреждениями» (с. 206). ■

«В общественном строе, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места. Если отдельный ч*! ловек, сформированный для своего места, уходит с него, t&

ни на что уже не годен... Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглаюсь с этим — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек» (с. 205). В отрицании общественных ценностей Руссо последователен и радикален: «Эти два слова — "отечество" и "гражданин" — должны быть вычеркнуты из новейших языков» (с. 204). Неудивительно, что за такие антидогматические идеи Руссо подвергался преследованиям и был вынужден в течение пяти лет скитаться за пределами Франции, а тиражи его книг попадали в костры прямо из типографии.

Руссо в своей педагогической системе отстаивает еще одну важнейшую идею: **воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику**, не ограничивать *свободу* детей, а только быть всегда рядом и «помогать им и восполнять для них недостаток разума или силы», когда у детей действительно возникают серьезные проблемы или им грозит реальная опасность. «Благоразумный наставник! Изучай дольше природу (характер—*В.Я.*), хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было» (с. 233).

«У детей не только нет избытка сил, но даже не хватает их для всего того, чего требует природа; нужно, значит, предоставить им пользование всеми теми силами, которыми она наделила их и которыми они не умеют злоупотреблять... давать детям больше истинной свободы и меньше власти... Вот, значит, новое основание — и притом очень важное — давать телу и членам детей полную свободу, заботясь только о том, чтобы устранить опасность падения и удалять от их рук все, что может их ушибить» (с. 221). «Никто, даже отец, не имеет права приказывать ребенку то, что ему ни на что не нужно» (с. 225). «Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте

у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним» (с. 230—231).

Для Руссо очень важно, чтобы среда, в которой воспитывается ребенок, с ранних лет способствовала развитию в нем ощущения личностной свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который, став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя» (с. 211). С этой позиции Руссо, например, не хочет, чтобы ребенок был полностью послушен воле взрослого, чувствовал себя зависимым.

«Когда он (ребенок, — В.Я.) действует, пусть не знает, что это — послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это — власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них когда будет иметь честь сам служить себе...»

Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте, когда ему хочется ходить, или заставлять ходить, когда ему хочется остаться на месте. Если свобода детей не искажена нашей виной, они не захотят ничего бесполезного. Пусть бегают, прыгают, кричат, когда им хочется. Все их движения вызваны потребностями их организма, который стремится окрепнуть» (с. 226).

*

Руссо вообще полагал, что даже при самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок.

Характерно, что в системе Руссо личность педагога подбирается таким образом, чтобы максимально избежать авторитарного давления на воспитанника: «Замечу только, что воспитатель ребенка, вопреки обычному мнению, должен быть молод, и даже так молод, как только может быть молодой человек умный. Я желал бы, чтобы он сам был ребенком, *если*

Глава II. Моделирование образовательной среды

б это можно было, чтобы он мог стать товарищем своего воспитанника и привлечь к себе доверие, разделяя с ним забавы его Между детством и зрелым возрастом слишком мало общего для того, чтобы могла когда-нибудь при такой разнице в годах образоваться очень прочная привязанность» (с. 212).

В педагогической системе Руссо воспитание, безусловно, носит **индивидуальный характер**. Руссо является сторонником такого воспитания, понимая его именно в том смысле, как характеризует его Карл Густав Юнг: «Индивидуальное воспитание. Здесь все коллективные нормативы, правила и методы должны отступить на задний план ради главной цели — развития человеческой индивидуальности в противоположность задаче коллективного воспитания, которое нивелирует и унифицирует индивида» (Юнг, 1995, с. 168).

Руссо призывает воспитателя тщательно заниматься развитием «особых дарований каждого ребенка: нужно с ними хорошо ознакомиться, чтобы знать, какой нравственный режим пригоден для них. Каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно с которым и следует управлять им; для успешности принимаемых забот важно, чтобы им управляли таким-то путем, а не иным» (с. 233).

Идеальная образовательная среда для Руссо — это деревня, где на лоне природы, в изоляции от общества с его пороками, воспитатель и воспитанник живут вдвоем до достижения последним пятнадцатилетнего возраста: «Строй с ранних пор ограду вокруг души твоего дитяти» (с. 202).

Руссо выделяет «два противоречащие друг другу вида воспитания: одно — общественное и общее, другое — частное и домашнее», являясь категорическим сторонником второго. «Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами... Я не принимаю в расчет также светского воспитания, потому что это воспитание, стремясь к двум противоречивым целям, не достигает ни одной из них: оно способно производить лишь людей двуличных, показывающих всегда вид, что они все

делают для других, а на деле всегда думающих только о себе» (с. 204). В данной фразе Руссо дает краткое и удивительно точное определение карьерной образовательной среды.

Интересно рассуждение Руссо *о свободе и зависимости*: «Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков; вторая... порождает все пороки» (с. 226).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Руссо, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону **«свободы»**: ответы на три соответствующих диагностических вопроса позволяют отметить три балла именно на этой шкале.

Более сложен анализ педагогики Руссо, проводимый по оси «активность—пассивность». Так, например, Руссо неоднократно подчеркивает мысль о недопустимости наказаний. Однако, более тщательное рассмотрение проблемы показывает, что все-таки **наказания — принципиально важный элемент** его педагогической системы. Прием, который предлагает Руссо, заключается в том, что ребенка наказывает *как бы не непосредственно сам воспитатель, а «естественные последствия» неверных поступков*: «Я уже достаточно доказывал, что наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, что оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка, Итак, не гремите красноречием против лжи, не наказывайте детей прямо за то, что они солгали: но сделайте так, чтобы если они солгали, то на их голову пали и все дурные последствия лжи» (с. 238). При этом такого рода опосредованные наказания могут быть достаточно жесткими.

«Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить... Он бьет окна в своей

комнате: пусть на него ночь и день дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтобы он первый почувствовал их. Наконец, вы велите вставить новые стекла, все-таки не говоря ему ни слова. Он снова разбивает. Теперь перемените метод: скажите ему сухо, но без гнева: "Окна принадлежат мне, они застеклены на мой счет; я хочу, чтобы они были целы". Затем *заприте его в темноту*, в комнату без окон. При этом столь необычайном вашем поступке он начинает кричать, бушевать; никто его не слушает. Скоро он утомляется и меняет тон; он жалуется и рыдает. Является слуга, упрямец просит его выпустить. Слуге нечего и искать предлога к отказу — он просто отвечает: "У меня тоже есть окна; я тоже хочу, чтобы они были целы" — и уходит. Наконец, когда ребенок пробудет там *несколько часов*, настолько долго, чтобы заскучать и потом помнить об этом, кто-нибудь внушает ему мысль предложить вам соглашение, чтобы вы возвратили ему свободу, если он обяжется не бить стекол. Лучшего и не надо» (с. 237).

Запереть ребенка на несколько часов в темной комнате, безусловно, серьезное наказание; причем, наказание изощренное, поскольку здесь привлечены еще и слуга, и «некто», внушающий ребенку правильную мысль.

Следует отметить, что наказания в системе Руссо скорее носят эпизодический характер, а вовсе не служат фоном, на котором протекает весь образовательный процесс. Педагогика Руссо в целом направлена на **развитие инициативности** ребенка, которому придается принципиальное значение: «Подготовляйте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее» (с. 217).

Руссо подчеркивает, к проявлению инициативы ребенком нужно относиться с пониманием и терпением, так как для его развития совершенно необходима разнообразная бурная деятельность: «... в сердце же ребенка она бьет ключом и распространяется наружу; ребенок — можно сказать ---чувствует в себе столько жизни, что может оживлять и **все** окружающее. Создает ли он или портит — все равно: **ему** лишь бы изменять состояние вещей, а всякое изменение **есть** действие. Если у него как будто больше склонности **к** : разрушению, то это не от злости: это оттого, что действие \ созидющее всегда бывает медленным, а действие разру- ■ шающее, как более стремительное, больше подходит к егг ■* живости» (с. 220).

Для Руссо самостоятельность и инициативность -** - Ч важнейшие качества личности, позволяющие человеку **1** стать независимым от других людей, что им всячески **приг** ^ ветствовало: «Только тот исполняет свою волю, кто **для** \$ исполнения ее не нуждается в чужих руках **вдобавок к** своим; отсюда следует, что первая из всех благ не власть, ; а свобода» (с. 225). .iv

В педагогике Руссо **акцент делается скорее на практическую сторону воспитания человека, нежели на творческую.** Руссо полагал, что наиболее полезными занятиями для ребенка являются земледелие и столярное ремесло, **а** книги он считал величайшим злом для его развития: до двенадцати лет ребенка не следует учить чтению. «Из знаний, которые нам под силу, одни ложны, другие бесполезны, третьи служат пищей для высокомерия того, кто ими обладает. Только те немногие знания, которые действительно содействуют нашему благосостоянию, и достойны поисков за ними умного человека, а следовательно, и ребенка, которого хотят сделать таковым. Надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно» (с. 252—253).

Единственной книгой, достойной внимания и, более того* тщательного изучения, Руссо считал «Робинзона Крузо»

Дефо: «Робинзон Крузо на своем острове — один, лишенный помощи себе подобных и всякого рода орудий, обеспечивающий, однако, себе пропитание и самосохранение и достигающий даже некоторого благосостояния — вот предмет интересный для всякого возраста... Самый верный способ возвыситься над предрассудками и сообразоваться в своих суждениях с истинными отношениями вещей — это поставить себя на место человека изолированного и судить обо всем так, как должен судить этот человек сам о своей собственной пользе» (с. 261).

Руссо уделяет достаточно места в своем труде проблеме развития мышления ребенка, однако, он говорит о необходимости развития «самостоятельного мышления», «критического мышления» и «практического мышления», не уделяя внимания мышлению творческому. Вообще о детском творчестве у Руссо практически ничего не сказано. Его воспитательная стратегия скорее заключается в том, чтобы научить человека использовать вещи, нежели их созидать.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Руссо, по оси «активность—пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону **«пассивности»**: ответы на два соответствующих диагностических вопроса (наличие наказаний и отсутствие стимулирования творчества) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время «пассивность» здесь не является столь четко выраженной, как, например, в системе Ко-менского, — ответ на вопрос о поддержке инициативности позволяет отметить один балл по шкале «активность».

Образовательная среда, спроектированная Руссо, может быть определена как **безмятежная среда пассивной свободы**, соответствующая *добродушному школьному типу* Лес-гафта (рис. 7).

При воздействии «общественного ветра», то есть при комплексном влиянии на личность среды функционирования образовательной структуры и среды социального оби-



Рис. 7. Векторная модель образовательной среды в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо.

тания, резко уменьшается степень личностной свободы и увеличивается пассивность. В итоге личность воспитанник»: может быть охарактеризована как **относительно свободна[^], но крайне пассивная**, соответствующая *угнетенному школьному типу* по Лесгафту.

Действительно, социальная изоляция воспитанника *дц* 15 лет делает его во взрослом состоянии крайне неустойчивым против воздействия социальной среды обитания. Этр| можно сравнить с гипотетической ситуацией, когда ребенка, до 15 лет, пока не окрепнет, держат в комнате не выпуская»; на улицу, а затем «окрепшему» к 15 годам разрешают отправиться во двор. Совершенно очевидно, что такой ребенок; обязательно простудится. Примерно то же и должно про-, изойти в социальном плане с воспитанником Руссо.

Данные ассоциативного эксперимента показывают, что, безмятежная образовательная среда Руссо ассоциируется; преимущественно со светло-зеленым *цветом, запахом[^]*

скошенной травы, утренней свежести и т.д. Педагоги, участвующие в эксперименте, также ассоциируют эту образовательную среду с цветком, накрытым стеклянной банкой; велосипедом-тандемом, которым управляет воспитанник, а воспитатель только крутит педали; взрослым и ребенком, находящимися в лодке посреди бескрайнего океана и т.п.

Педагогическая система Руссо была попыткой, во многом наивной и утопической, преодолеть господство догматической образовательной среды. Руссо направил свои усилия в сторону обеспечения свободы развития ребенка, не уделив достаточно внимания воспитанию личностной активности.

Попытку изменить традиционную воспитательную систему предпринял и другой великий реформатор образования — **Иоганн Генрих Песталоцци**. В отличие от романтика Руссо, он спроектировал жестко прагматически ориентированную образовательную среду, которая при

всей внешней контрастности с образовательной средой Руссо, однако, классифицируется нами также как среда безмятежного типа. Причем, если Руссо сумел обеспечить, по крайней мере, свободу для личностного развития, то в системе Песталоцци нет и этого. Образовательная среда, спроектированная Песталоцци, в итоге формирует полную социальную **пассивность**



И.Г.Песталоцци (1746—1827)

воспитанника, сохраняя за ним определенную сте-

пень личностной свободы: такая среда соответствует *угне** *тенному школьному типу* по Лесгвфту.

Концепция образования для бедных представлена в «Письмах г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании *Боц* ной сельской молодежи», опубликованных в 1777 году в оад| ном из журналов. Адресат писем — швейцарский землевлад делец и филантроп Чарнер Никлаус Эммануил, который бадн связан с организацией школ для детей разорившихся крот тьян, составлявших в ту эпоху основную массу промышленл! ных рабочих. ,Л

«Воспитание бедных требует глубоких, точных знания потребностей; затруднений и условий жизни бедноты; ям . обходимо детальное знание их вероятного будущего поло! жения, так как общепризнанной истиной является тая факт, что каждое сословие людей должно приучать своШ молодежь к преодолению тех ограничений, препятствия и затруднений, с которыми ей предстоит встретиться.!! позднейшие годы. Мне кажется, что самым существедя ным моментом ученичества в каждой профессии являкиЯИ ся упражнения в преодолении трудностей этой профессией в терпении и подавлении всех желаний, которые мош! бы препятствовать непрерывному выполнению будущаяЯ главных обязанностей. Эту общую истину я считаю *оцип* бенно важной в деле воспитания бедных для самых 'ОДшШ ных профессий в жизни. Друг человечества должШН спуститься в самую жалкую хижину нищеты, он долями! видеть бедняка в его темной комнате, его жену в дымной кухне и его ребенка при почти непосильном каждоднейя ном труде. Это та хижина, в которой в будущем предстой! ит жить ребенку, воспитываемому в общественном учреждении» (1989, с. 304—305). ШЦ

Песталоцци полагал, что тот, кто открывает образовател**:-; ное учреждение для бедных, «должен считать главнейшей 3»j дачей своего учреждения развитие в детях тех умений, который! на месте их жительства могут в будущем явиться важнейшим

точником их существования; он должен заботиться о том, чтобы при воспитании детей трудности низших видов труда не были бы им чужды, тягостны, противны; он должен живо осознавать, что весь успех воспитания зависит от бережного отношения к доходу от труда, от умения ограничиваться во всех жизненных потребностях. Послушание, податливая скромность, гибкая приспособляемость, навыки в спокойном и умелом исчислении доходов от различных видов заработка бедняка—вот важнейшие знания, которые должны быть даны ребенку» (с. 305). «С шести лет начинается уже пригодность детей к индустрии, и до восемнадцати лет эта пригодность возрастает. Эта пригодность к производительному труду должна при воспитании бедных возможно раньше быть использована, так как это вполне соответствует самым разумным воспитательным принципам» (с. 307).

Организация *пространственно-предметной среды* в системе Песталоцци также полностью ориентирована на то, чтобы «подчинить воспитание бедных духу индустрии, соединить промышленность с воспитательными учреждениями». Таким образом, идея Песталоцци заключалась в создании особого образовательного комплекса, состоящего из школы-интерната, фабрики и сельскохозяйственных угодий. Фабричная среда должна обеспечивать развитие самых разных промышленных навыков: «Настоящим воспитательным учреждением не может быть такая фабрика, которая ограничивает себя только одним или очень немногими ремесленными приемами... Учреждение, воспитывающее для индустрии, требует развития разнообразных способностей и навыков, нужных промышленности» (с. 310). «Если предприниматель находится в сельской местности, если он организует разведение всего необходимого для потребностей его дома — картофеля, свеклы, фасоли и т.д. — в своих поместьях, поблизости от фабричного дома, как легко и естественно он сумеет обучить своих детей разным добавочным полевым работам » (с. 309).

Приведенное описание педагогических представлений Песталоцци полностью соответствует «угнетенному типу», выделенному Лесгафтом. Более того, под влиянием «общественного ветра» личность еще больше трансформируется и в сторону зависимости и пассивности, приобретая черты «мягко-забитого типа», то есть переходя уже в категорию личности догматического типа (рис. 8). Такой человек не борется за свою лучшую долю, в этом смысле он абсолютно пассивен. В то же время теряется и его относительная свобода, он становится зависимым от своих начальников, надеясь больше на их добрую волю и гуманность, нежели на себя.

Результаты ассоциативного эксперимента показывают, что образовательная среда, спроектированная Песталоцци вызывает ассоциацию, прежде всего, с коричневыми и черными цветами, представляется как «бездушный робот», «кусок черной резины с неприятным производственным запахом» и т.п.



Рис. 8. Векторная модель образовательной среды в педагогической системе И.Г.Песталоцци.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательных системах как Руссо, так и Песталоцци, оказалась едооноененной проблема развития активности воспитанников. Спроектированные ими образовательные среды не со-леожали соответствующего комплекса развивающих возможностей, что в итоге привело к низкой социальной адаптивности воспитываемой личности, практически даже не способной стремиться к самореализации, творчеству, борьбе за свои идеалы и т.д.

Тип школы, в которой культивируется безмятежная образовательная среда, метко описывается А.С.Макаренко: «Иная школа похожа на любвеобильную мамашу, воспитательный метод которой определяется формулой: "чтобы дитя было сыто и чтобы дитя не простудилось". Она обкармливает детей показной "стопроцентной" успеваемостью и следит, чтобы дитя не простудилось мужеством или, допустим, целеустремленностью. И так же, как этой самой мамаше, ей недосуг подумать: сколько мы теряем и на успеваемости и на здоровье детей по причине близорукой заботливости. Зато спокойно живется» (1988, с. 38).

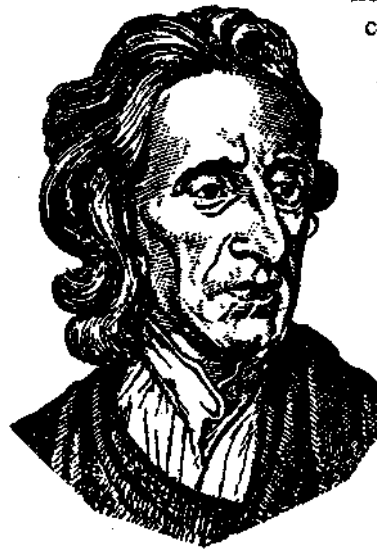
Можно предположить, что как в плане субъективной удовлетворенности своей жизнью, так и в плане социальной успешности такая личность, воспитанная в такой среде, уступает даже личности, сформированной в догматической образовательной среде.

Карьерная образовательная среда

Полной противоположностью безмятежной образовательной среде является карьерная образовательная среда или «среда внешнего лоска и карьеры», как ее называл Корчак.

Типичная карьерная образовательная среда описана шинским, характеризующим французские школы XIX века: француз поступает в общественное заведение прежде все-

го потому, что его пребывание в семействе стесняет родите-
лей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. I
Он учится отчасти для того, чтобы приобрести те техничес* Я
кие познания, которые могут понадобиться ему в жизни,!
отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необзды]
димый образованному человеку в обществе, но более всоЩВ
для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое ищи
в провинциальных или даже парижских газетах и приобресШИ
по экзамену право на занятие той или другой должности./»
Самые школы более служат и спекулируют, чем занщЯ
маются воспитанием. Наперегонки одна перед другой *сццШ*
раются они выставить напоказ образцовых воспитанникШИ
и заставить соревновать друг другу тех из них, которые
по природным св
арену; остальные



Д.Локк (1632—1704)

тивной личности как
смагтривается, напри
Локка «МыслиОЯ
воспитании», изданном™

ти на этаН
с мешатвЦ
имо, имеД
utzывалшН
:со, чиН
в соаяИ
Тем МИ
бразян
етжщИ
гивщИ
блеяяИ
радуйД
змвв
ном
Я
зание акв
I
Я Джона

ии в 1593 году. В отличие от Коменского, который разрабатывал образовательную среду для «всех, кто родился еловеком», Руссо, предполагавшего использовать свою педагогику «везде, где будут родиться люди», или Песталоц-

тудившегося в интересах «бедной сельской молодежи», Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», то есть для «джентльмен-^{нов}» молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Таким образом, социальный заказ требовал от педагогики Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Прежде всего, следует отметить резкое **неприятие** Локком **наказания** как воспитательного метода: «Обычный метод воздействия наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан и доступен пониманию воспитателей, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания... Этот метод исправления, естественно, порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить...

Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствии наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной склонности, которая, таким образом, несколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такой насильственной сдержки прорывается еще с большей силой...

Или же, если строгость, доведенная до крайней степени, оерет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной склонности, то этот результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего и более

опасного недуга — душевной пришибленности, и тогда вместо беспорядочного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противоестественной скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов^ вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю ,, жизнь останется бесполезным и для себя, и для других» (1989, с. 154—156).

;

Последнее замечание Локка однозначно свидетельствует о том, что он непосредственно связывал применение на-» казаний с формированием пассивности ребенка («душевной пришибленностью», «рабским характером»).

Принципиальное значение придается в образовательной системе Локка **развитию** в юном джентльмене **такого ка- ? чества, как инициативность**: «Всякий человек должен **рано** ; или поздно быть предоставлен самому себе, своему собствен- ; ному руководству, и хороший, добродетельный и способный человек должен быть воспитан таковым внутренне» (с. 154); Локк подчеркивает, что в воспитательном процессе важнее всего не научить ребенка чему-либо, а «возбудить в ребенке жела- ' ние научиться всему, чему бы вы хотели его научить» (с. 161).

Локк призывает педагогов бережно относиться к проя»<» лению детьми какой-либо инициативы, обусловленной их естественной активностью: «Мне представляется достаточ- ; но очевидным, что праздность дети, как правило, ненави-) дят. Поэтому вся наша забота должна быть направлена к- тому, чтобы их деятельный дух был всегда занят чем-либо" полезным для них... Все, что им хочется, — это быть зашитыми, и притом тем, что, как им кажется, избрано ими са« мими» (с. 168). Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно также в том отношении, что в условиях такой свободы раскрываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии» (с. 165).

Локк подчеркивает, что мудро и тонко стимулировать детскую инициативу гораздо важнее, чем заставлять детей выполнять какие-либо обязательные задания: «Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей.

Поэтому даже такие вещи, к которым вам удалось их приохотить, возможно реже заставляйте их делать в такое время, когда у них нет охоты и расположения к этому. Человек может любить читать, писать, заниматься музыкой и т.п., однако бывают у него моменты, когда эти занятия не доставляют ему никакого удовольствия, и, если в такие моменты он заставит себя заниматься ими, он будет лишь суетиться без всякого толка. То же бывает и с детьми» (с. 159—160).

Не менее серьезно рассматривается Локком и проблема **развития творческих способностей** юного джентльмена. В отличие от других, рассматриваемых нами ранее, педагогических трактатов, в «Мыслях о воспитании» развитию творчества отводится особое место. Локк связывает возможности развития творческих способностей воспитанника прежде всего с освоением каких-либо ремесел и искусств: «Я намерен остановиться еще на одном предмете, при первом упоминании которого я рискую навлечь на себя подозрение в том, что я забыл о своей теме и о том, что я писал выше относительно воспитания, во всем приуроченного к призванию джентльмена, с которым как будто бы ремесло никак не совместимо. Тем не менее я не могу не сказать, что я желал бы, чтобы он учился ремеслу, ручному труду; и даже оолее того — не одному, а двум или трем» (с. 175). Локк считает, что его воспитаннику следует заниматься художе-

ственной обработкой дерева и металла, декоративным садоводством, а также живописью и «другими полезными искусствами, заслуживающими усвоения», постигнув которые «он будет в состоянии придумывать и изготовлять много \ полезных и вместе с тем приятных вещей...

|
К вышеупомянутым ремеслам можно прибавить еще 1 изготовление духов, лакирование, гравирование и неш-1 торые другие виды работ по железу, меди и серебру; если 1 же молодой джентльмен, как это бывает с большинством I из них, проводит значительную часть своего времени^{1*} 1 в большом городе, то он может там научиться вырезать, 1 шлифовать и оправлять драгоценные камни, шлифовата J и полировать оптические стекла. При большом разнооб» 1 разии затейливых ремесленных работ невозможно, чтобйЦ не оказалось ни одной, которая бы пришлась ему по душе | и по вкусу» (с. 177). Г 1

Локк подчеркивал, что в более раннем возрасте дет» Я кое творчество проявляется в играх и проказах, что полна*-1 стью согласуется с представлениями сегодняшней '! психологической науки: «...есть все-таки одна сфера, в ко- 1 торой детской выдумке надо предоставить слово и при*- \$ слушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, кос | труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, | которые не всегда зависят от разума, а чаще от вообрази*-*! ния; поэтому надо позволять детям не только развлекать? \$ ся, но и делать это так, как им нравится, если только эт»ⁱ | развлечения невинные и не могущие причинить вреда И* | здоровью. В этой сфере, когда они придумывают какой* | либо способ развлечения, не следует их связывать запрет*- ;« ми... необходимо предоставлять им полную свободу * | придумываемых ими детских играх» (с. 164). ' ■

Локк считал, что творческая деятельность — важней" ший фактор, развивающий личность в целом. Такая деж- і тельность приучает воспитанников «добиваться того, чтв | им нужно, собственными силами и собственным трудом, а «

этим самым они будут приучаться к скромности в желаниях, к трудолюбию, усердию, размышлению, сметливости и расчетливости; эти качества будут им полезны, когда они станут взрослыми» (с. 170).

Таким образом рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «активность—пассивность» однозначно показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону **«активности»**: ответы на все три соответствующих диагностических вопроса позволяют отметить три балла именно на этой шкале.

В то же время, анализ показывает, что приоритеты, расставленные Локком по оси «свобода—зависимость», не столь однозначны.

В противоположность позиции Руссо, по мнению Локка, молодой человек должен быть воспитан так, чтобы сознавать свою гражданскую ответственность: «джентльмен... *обязан* проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране», быть приспособленным «к добродетельной жизни и практической деятельности» на благо общества. Спроектированная Локком образовательная среда способствует развитию прежде всего гражданских, нравственных качеств личности, которым он придавал первостепенное значение. Даже развитие в ребенке яркой индивидуальности рассматривалось Локком в социальном контексте — в качестве реальной силы развития общества. Можно констатировать, что для Локка **общественные ценности стоят выше личностных.**

Локк также был сторонником того, что **дети с ранних лет должны учиться беспрекословно подчиняться своим воспитателям**: «Итак, кто ставит своей целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле своих родителей. Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет

возможно раньше, а именно, как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти он находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал к вам почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве...

Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ как на облеченных полною властью руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх...

Поэтому, если детей держать в строгости с самого начала, то пока они дети, они будут послушны и спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться, обращение отца будет становиться все более мягким и расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что это было липо. И проявление доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого.

В этом заключается общее правило для установления вашего авторитета над вашими детьми. Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее» (с. 153—154). Отметим также, что один из наиболее часто употребляемых Локком в своей книге глаголов — «заставляйте».

При этом Локк был категорическим сторонником индивидуального воспитания: «...я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо» (с. 170). Образованием джентльмена, конечно, должен заниматься специальный воспитатель, которому следует быть весьма внимательным к индивидуальности своего воспитанника.

«Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучать их натуры и способности и при помощи

стых испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и на что они могут пригодиться... Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов, но попытка привить ребенку что-либо другое будет только бесплодным трудом, и то, что таким образом будет на нем наклепано, в лучшем случае окажется не к лицу и всегда будет производить неприятное впечатление принужденности и манерности» (с. 159).

Стратегия взаимодействия воспитателя с ребенком, согласно требованиям Локка, должна разрабатываться с учетом индивидуальных психологических особенностей воспитанника. «Пользуясь этим методом, мы можем видеть, соответствуют ли требования, предъявляемые к ребенку, его способностям и подходит ли тот или другой прием к природным дарованиям и конституции ребенка: это ведь также должно приниматься в соображение при правильном воспитании. Мы не должны рассчитывать на то, чтобы полностью изменить их прирожденные характеры, чтобы сделать веселого ребенка задумчивым и серьезным, а меланхолика веселым человеком, не портя их. Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное» (с. 158—159).

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «свобода—зависимость» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону **«зависимости»**: ответы на два соответствующих диагностических вопроса (приоритет общественных ценностей и авторитарное управление детьми) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время «зависимость» здесь не столь четко выражена, как, например, в системе Ко-менского, благодаря ориентации на индивидуальный харак-

тер воспитания, что позволяет отметить один балл по шкале «свобода».

Образовательная среда, спроектированная Локком, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда зависимой активности, соответствующая, по Лесгафту, «честолюбивому школьному типу». В такой среде развивается активная личность, которая ориентируется на собственный упорный труд для достижения высокого общественного положения. Такой личности присуще стремление к карьере, причем характерна значительная зависимость активности от общественной оценки, признания окружающих. Как отмечает Локк, для воспитания гетцумов следует «взять правильный курс на возбуждение в них желания похвалы, чести и доброго имени» (с. 164).

Щ

Однако, можно предположить, что в результате интеграции влияния среды функционирования образовательной структуры и среды обитания («общественный ветер») личность со временем приобретает черты «лицемерного типа» (рис. 9).



Рис. 9. Векторная модель образовательной среды в педагогической системе Дж. Локка

По результатам ассоциативного эксперимента образовательная среда, спроектированная Локком, ассоциируется преимущественно с синим цветом, «медицинским» запахом и запахом барьера «фараон

Современная не менее может быть сконструирована

Вся абсолютная уже до подготовки поведения которых диктатуры общества только Проекты производства (41—42).



А.С.Макаренко (1888—1939)

как «бег с му столбу», миду» и т.д. которая тем акам может зная, была

ренко. ренкована на ностей: «Мы профессиональной и такого типа к комплексов, рстве в эпоху бесклассовому быть выведены его нужды... тания должна за» (1988 с-

Образовательная среда, спроектированная Макаренко предусматривает широкие полномочия детского самоуправления: общего собрания, совета командиров, различных коммиссий и т.д. Решения детского самоуправления формально обязательны для исполнения всеми, в том числе и педагогами, и руководителем учреждения. Однако, за этими решениями стоит железная воля педагога, точка зрения которого в итоге и проводится через соответствующий орган самоуправления под видом коллективного мнения воспитанников.

d

«Общее собрание всех воспитанников должно рассматриваться администрацией и воспитанниками как главный орган самоуправления, его авторитет должен неуклонно поддерживаться всеми силами учреждения... Настроение и решение общего собрания необходимо хорошо готовить;^ Подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива... **Такая** работа должна проводиться на каждом шагу: в спальнях^! личных беседах во время случайных встреч» (с. 199). I

«Диктат воспитателя» — неотъемлемый элемент педагогической системы Макаренко: «Если вы хотите взять коллектив детей недисциплинированных или дисциплинированных только с внешней стороны, не начинайте никаких споров. Вам нужно будет начинать с ваших индивидуальных|ных единоличных требований. .|

Очень часто бывает, и в большинстве случаев даже **бывает** так, что достаточно просто выразить решительное) неломашееся, негнущееся требование, чтобы дети вам усступили и поступили так, как вы хотите...

1

Я ожидал случая, когда и для меня становилось очевидным, и для всякого человека со здравым смыслом становилось ясно, что я прав. В таком случае я предъявлял до конца диктаторские требования, и так как они казались лучше 01

акой очевидной правды, я действовал смелее, и ребята понимали, что я прав, и легко мне уступали...

Во всяком случае без искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования нельзя начинать воспитание коллектива, и тот, кто думает начать с колеблющихся, подмазывающихся уговариваний, тот делает ошибку» (с. 122).

Практически, Макаренко ставит вопрос даже не о диктате воспитателя над воспитанниками, а о диктате директора образовательного учреждения над всей системой функционирования образовательной среды: «...директор должен прежде всего быть единоличным и абсолютно правомочным воспитателем школы. Все остальные школьные работники должны действовать под его непосредственным руководством и по его прямым указаниям» (с. 177).

Как известно, Макаренко был не только активным сторонником **коллективного воспитания**, но его идеологом и серьезным теоретиком.

«Главнейшей формой воспитательной работы я считаю коллектив» (с. 170).

«Правильное, советское воспитание должно быть организовано путем создания единых, сильных, влиятельных коллективов. Школа должна быть единым коллективом, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него — от коллектива, должен быть предан интересам коллектива, отстаивать эти интересы и в первую очередь дорожить этими интересами» (с. 172).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Макаренко, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону **«зависимости»**: ответы на три соответствующих Диагностических вопроса позволяют отметить три балла **именно** на этой шкале.

В педагогической системе Макаренко **метод наказания анимает важное место**: «Наказание — это не только право,

но и обязанность в тех случаях, когда наказание необходима! то есть я утверждаю, что педагог может наказывать или не наказывать, но если его совесть, его техническая квалификация, его убеждение говорят, что он должен наказать, он *ни* имеет права отказаться от наказания. Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически *вышущей* мерой, как и всякая другая мера» (с. 126).

Щ

«Странная вещь, педагоги боятся даже самого слова "наказание". У нас в школе не знают даже выговора. Манизм! вы от педагогики мечтают о таком идеальном положении вот хорошо бы было, если бы дисциплину поднять и *ни* мер воздействия для этого не требовалось. *Щ*

Подобный ложный гуманизм считается до сих пор у тем ретиков хорошим тоном. А школе это беспринципное *сюш* канье наносит большой вред... «

Разумная система взысканий не только законна, *на* необходима. Она помогает оформиться крепкому *челОйД* ческому характеру, воспитывает чувство ответственности тренирует волю, человеческое достоинство, *уменьше* *confdN* тивляться соблазнам и преодолевать их» (с. 64—65). *и*

Макаренко рассматривал развитие инициативности *иШ* питанников в контексте коллективного воспитания. *ЕЯН* инициатива ребенка была направлена на достижение *иШ* ных целей, то она не могла встретить педагогической «Н держки. В то же время инициатива любого воспитанн*МШН* связанная с коллективными интересами и задачами, *обжЛ* тельно получала такую поддержку: «Насчет инициатив*ЫЯИ* коммунары никогда не станут слушать пустую болтовш*И* какой бы она ни казалась заманчивой, но без лишних *сяН* примут всякое предложение, которое дает путь к решени*Я* поставленной общей задачи» (с. 61). *ИИ*

Макаренко воспитывал в коммунарах умение *выбирМЯ* «правильное поведение, наиболее полезное для общества! в самых разных условиях, и отстаивать свою точку зрени**а* «находить в себе твердость продолжать такое поведение-*ИЩ*

а несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности».

Макаренко была разработана целая педагогическая система развития инициативности воспитанников: «стажной список» коммуны имени Ф.Э.Дзержинского свидетельствует что из 84 коммунаров 34 побывали командирами отрядов в^{се} остальные также прошли школу организатора в форме различных временных должностей. По замыслу Макаренко, каждый воспитанник должен был побывать в руководящей роли, чтобы научиться принимать решения, брать на себя ответственность, управлять другими людьми.

«Сначала была тенденция выдвигать во главу такого первичного коллектива наиболее способного, наиболее "блатного", наиболее волевого мальчика или девочку, атамана, способного держать всех в руках: командовать, настаивать, нажимать...

В последние годы я достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим» (с. 204).

Макаренко также четко понимал важность и необходимость **организации самых разнообразных возможностей для развития творчества** воспитанников, прежде всего связывая творчество с трудовым воспитанием: «В Советской стране каждый труд должен быть творческим трудом, ибо он целиком идет на создание общественного богатства и культуры страны трудящихся. Научить творческому труду — особая задача воспитателя...

Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» (Пед. соч. Т. 4, с. 95).

В коммуне для воспитанников были организованы конструкторское бюро и бюро изобретательства. Творчество коммунаров развивалось в специально созданном клубе «Ре-

бусник», где составлялись и решались разнообразные задачи и головоломки по всем направлениям науки и техники». В коммуне воспитанниками также периодически организовывались спектакли, музыкальные вечера, литературные конференции, выставки, конкурсы, олимпиады и т.д.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды спроектированной Макаренко, по оси «активность—пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора на сторону «активности»: ответы на два соответствующих диагностических вопроса (развитие инициативы и творчества воспитанников) позволяют отметить два балла именно на этой шкале. В то же время развитие «активности» в определенной степени сдерживается, благодаря широкому применению метода наказаний, что вызывает необходимость отметить один балл по шкале «пассивность».

Образовательная среда, спроектированная Макаренко может быть классифицирована как карьерная образовательная среда активной зависимости, соответствующая *лицемерному школьному типу* по Лесгафту. Именно этот тип образовательной среды имел в виду Руссо, когда писал, что все делают вид, будто заботятся о других, а в действительности думают прежде всего о собственном благополучии.

Можно предположить, что в результате интеграции социальной среды функционирования образовательной структуры и среды обитания («общественный ветер») личность воспитанника со временем приобретает черты *«забитого зловещего типа»*, чему в огромной степени способствует та же казарменный уклад жизни коммунаров (рис. 10).

По результатам ассоциативного эксперимента образовательная среда, спроектированная Макаренко, практически всеми ассоциируется с красным цветом, запахом пота и машинного масла, а также представляется как «пчелиный улей», «муравейник», «казарма с дедевщиной» и т.д.

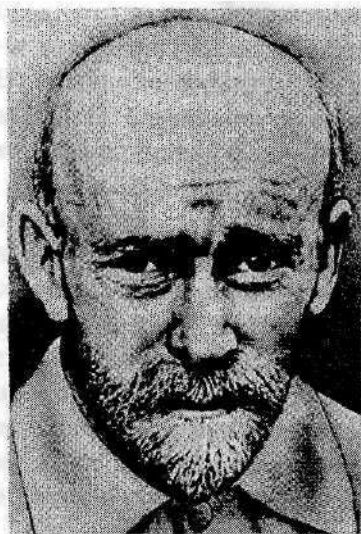


Рис. 10. Векторная модель образовательной среды в педагогической системе А.С.Макаренко.

Творческая образовательная среда

Совершенно особая образовательная среда была спроектирована в первой половине XX века выдающимся польским педагогом **Янушем Корчаком**. Его концепция воспитания представлена в книге «Как любить ребенка», написанной в условиях фронтового госпиталя в 1914—17 годах. Эта уникальная книга представляет собой удивительно органичный синтез философских взглядов, научных исследований, практического профессионального опыта Корчака-педагога, изложенных блестящим литературным языком Корчака-писателя.

Работы Корчака, в отличие от других рассматриваемых нами педагогических сочинений, трудно анализировать с формальной позиции, трудно подобрать цитаты, четко иллюстрирующие его «ответы» на наши диагностические воп-



Я.Корчак (1878—1942)

росы. Работы Корчака — это не справочник готовых рецептов воспитания, не сумма достоверных педагогических знаний, — это скорее литературно-художественные произведения, обращенные не только к интеллектуальной, но и, в большей степени, к эмоциональной сфере читателей. Его книги, прежде всего, направлены на лабильзацию (от латинского *labilis* — подвижный) сознания читателей, они вызывают эффект глубокого

ощущения неуспешности тех образовательных стратегий (догматических, карьерных или безмятежных), которыми мы так упорно пользуемся до сих пор. При этом целостное восприятие педагогики Корчака убеждает в том, что речь идет о творческой образовательной среде, в которой развивается свободная и активная личность. Тем не менее, стараясь хоть как-то соблюдать принятые нами «правила игры», попытаемся проиллюстрировать наши выводы соответствующими отрывками из сочинений Корчака.

По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Корчак, так же как и Руссо, твердо стоит на позиции **приоритета личности**, подчеркивая лицемерие и примитивную утилитарность общественных запросов к воспитательным учреждениям: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований».

Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен...

Обеспечить детям свободу гармонического развития всех духовных сил, высвободить всю полноту скрытых возможностей, воспитать в уважении к добру, к красоте, к свободе... Наивный, попробуй! Общество дало тебе маленького дикаря, чтобы ты его обтесал, выдрессировал, сделал удобоваримым, и ждет. Ждут государство, церковь, будущий работодатель. Требуют, ждут, следят. Государство требует официального патриотизма, церковь — догматической веры, работодатель — честности, а все они — посредственности и смирения. Слишком сильного сломает, тихого затрет, двуличного порой подкупит, бедному всегда отрежет дорогу...

Ребенок имеет право желать, домогаться, требовать, имеет право расти и созревать, а достигнув зрелости, приносить плоды. А цель воспитания: не шуметь, не рвать башмаки, слушаться и выполнять приказания, не критиковать, а верить, что все они ему во благо» (1990, с. 56—57).

Корчак не приемлет положения, когда взрослые берут на себя право авторитарного управления жизнью и поведением детей. С точки зрения Корчака, воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать детей для того, чтобы **педагоги могли наиболее эффективно помогать детскому развитию, творчески подстраиваясь под этот процесс.**

«Школа создает ритм часов, дней и лет. Школьные работники должны удовлетворять сегодняшние нужды юных граждан. Ребенок — существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!

Ребенок не глуп; дураков среди них не больше, чем среди взрослых. Облаченные в пурпурную мантию лет, как часто мы навязываем бессмысленные, некритичные, невыполнимые

предписания! В изумлении останавливается подчас разумный ребенок перед агрессией язвительной седовласой глупости.

У ребенка есть будущее, но есть и прошлое: памятные события, воспоминания и много часов самых доподлинных одиноких размышлений. Так же как и мы — не иначе, — он помнит и забывает, ценит и недооценивает, логично рассуждает и ошибается, если не знает. Осмотрительно верит и сомневается.

Ребенок — иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев. Порой предпочитает осмотреться сам; трудно — просит указания и совета. Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы.

Уважайте его незнание!» (с. 186—187)

Корчак всегда выступал как сторонник **индивидуального воспитания**, которому он придавал первостепенное значение в своей педагогической системе.

«И если я завтра встречаю группу детей, я уже сегодня обязан знать, кто они. Там будут ласковые, пассивные, добродушные, доверчивые ребята — вплоть до самых зlostных, явно враждебных и полных двуличной инициативы или притворно уступчивых, конспиративно зlostных малолетних преступников и интриганов.

Я продвигу необходимость борьбы за режим и безопасность и бездушных и честных. Я призыву к сотрудничеству положительные элементы ребячьей толпы, противопоставлю их злым силам. И только после того, как ясно представлю себе границы педагогических влияний на данном участке, разверну планомерную воспитательную работу.

Я могу внедрить традиции правды, порядка, трудолюбия, честности, искренности, но я не в силах изменить природу ребенка. Береза так и останется березой, дуб дубом, лопух лопухом. Я могу пробудить то, что дремлет в душе ребенка, но не могу ничего создать нового. И буду смешон, если стану сердиться из-за этого на себя и на него» (с. 90—91).

Следует отметить, что в отличие от Локка и Руссо, которые также были сторонниками индивидуального воспитания и считали целесообразным проводить его в определенной социальной изоляции (один воспитатель + один воспитанник), Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Он подчеркивал: «Дети имеют право жить группами и отдельно, своим умом и трудом» (с. 145). Несмотря на то, что педагогическая деятельность Корчака, как и Макаренко, проходила в условиях образовательных учреждений закрытого типа (детских домах), ему удалось органично синтезировать *индивидуальное содержание* воспитательного процесса с его *коллективной формой*, в результате чего детский коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного ребенка.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону **«свободы»**: ответы на три соответствующих диагностических вопроса позволяют отметить три балла именно на этой шкале.

Корчак крайне отрицательно относился к любым формам наказания ребенка.

«У меня наказаний нет», — говорит воспитатель, иногда и не подозревая, что не только есть, но и очень суровые.

Нет темного карцера, но есть изоляция и лишение свободы. Поставит в угол, посадит за отдельный стол, не позволит съездить домой. Отберет мячик, магнит, картинку, пузырек из-под одеколona —~ значит, есть и конфискация собственности. Запретит ложиться спать вместе со старшими, не позволит на праздник надеть новое платье — значит, и лишение особых прав и льгот. Наконец, разве это не наказание, если воспитатель холоден, недружелюбен, недоволен?

Ты применяешь наказания, ты только смягчил или изменил их форму. Дети боятся, будь это большое, маленькое

или только символическое наказание. Понимаешь: дети боятся — значит, наказания существуют.

Можно высечь самолюбие и чувства ребенка, как раньше секли розгами тело» (с. 71).

Кодекс товарищеского суда, действующего в образовательном учреждении, начинался следующей преамбулой: «Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить. Если он совершил проступок нечаянно, он станет осмотрительнее. Если он совершил проступок потому, что ему трудно привыкнуть поступать по-другому, он постарается привыкнуть. Если он совершил проступок потому, что его уговорили ребята, он больше уже не станет их слушать. Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить в надежде, что он исправится» (с. 146).

Детский суд по Корчаку, как ни парадоксально это звучит, — не орган наказания, а по существу «орган прощения». Так на первом его заседании рассматривалось 34 дела — суд всех простил. За всю историю детского суда только 19 раз суд признавал кого-либо виновным. При этом 10 раз применялась сотая статья: «Суд не прощая, устанавливает, что А сделал то, в чем его обвиняют»; только 6 раз — двухсотая статья: «Суд считает, что А поступил неправильно»; только 2 раза — трехсотая: «Суд считает, что А поступил плохо»; и только один раз — четырехсотая: «Суд считает, что А поступил очень плохо». Чаще всего судом применялась первая статья, которая гласила: «Жалоба взята обратно», что означало прощение со стороны обиженного.

Образовательная среда, созданная Корчаком, была ориентирована на **развитие инициативы** и самостоятельности каждого ребенка. Он, как и Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать детскую активность, что эта естественная активность ребенка является важнейшим фактором его личностного развития.

«Мой принцип: "Пусть дитя грешит".

Не будем стараться предупреждать каждое движение, колеблется — подсказывать дорогу, оступится — лететь на помощь. Помни, в минуты тягчайшей душевной борьбы нас может не оказаться рядом.

"Пусть дитя грешит".

Когда со страстью борется еще слабая воля, пусть дитя терпит поражение. Помни: в конфликтах с совестью вырабатывается моральная стойкость.

"Пусть дитя грешит".

Ибо если ребенок не ошибается в детстве и, всячески опекаемый и охраняемый, не учится бороться с искушениями, он вырастает пассивно-нравственным — по отсутствию возможности согрешить, а не активно-нравственным — нравственным благодаря сильному сдерживающему началу...

Здесь должна — должна царить атмосфера полной терпимости к шутке, проказе, насмешке и подвоху и наивному греху лжи. Здесь не место суровому долгу, каменной серьезности, железной необходимости, непоколебимому убеждению.

Всякий раз, впадая в тон монастырского колокола, я делал ошибку» (с. 84—85).

Корчак подчеркивает, что особенно эффективным средством развития инициативы могут быть детские собрания, если они проходят в «чистой и достойной моральной атмосфере», над созданием которой воспитателю следует много работать: «Ребенок должен знать, что он может взять слово, что это стоит делать, что это не вызовет гнева или неприязни, что его поймут». В отличие от Макаренко, считавшего, что «подготовка общих собраний, обработка отдельных выступлений, организация общественного мнения должны составлять главную работу педагогического коллектива», Корчак был убежден, что «нет более бессмысленной комедии, чем нарочито подстроенные выборы и голосования с заранее известным результатом» (с. 144—145).

В отличие от Коменского, предлагавшего следить за тем, чтобы воспитанники не читали никаких других книг, кроме

учебных, и Руссо, считавшего книги «наибольшим злом» для ребенка, Корчак предоставлял детям полную инициативу в выборе книг для чтения.

«Взрослые считают одни книги полезными, другие — вредными, те — умными, эти — глупыми. Я позволяю читать всякие книжки, не хочу, чтобы читали украдкой...

И пусть ищет, и пусть ошибается и заблуждается, пока не нападёт на общество доступных ему хороших книжек» (с. 215).

Точно также Корчак (в отличие от Макаренко) предоставлял воспитанникам полную инициативу в использовании заработанных денег, пусть даже не рациональном: главное для Корчака, чтобы проявляя инициативу и самостоятельность, совершая ошибки, ребенок набирался жизненного опыта, способствующего развитию его личности.

Развитие творческих способностей ребенка также занимало важное место в педагогической системе Корчака. Детское творчество связывалось Корчаком (как и Локком) не только с искусством или конструированием, но прежде всего с таким естественным ежедневным занятием ребенка как игра: «...я дам важное правило: "Не надо стыдиться играть. Детских игр нет".

Зря взрослые говорят, а зазнайки за ними повторяют:

"Такой большой, а играет, как маленький. Такая большая, а играет еще в куклы".

Важно не то, во что играть, а как и что при этом думать и чувствовать. Можно умно играть в куклы и глупо по-детски играть в шахматы. Можно интересно и с большой фантазией играть в пожар или в поезд, в охоту или индейцев и бессмысленно читать книжки...

Для игры нужен хороший товарищ и вдохновение, а значит, свобода» (с. 203).

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «активность — пассивность» четко показывает ориентацию моделирующего вектора в сто-

НУ «активности»: ответы на три соответствующих диагностических вопроса позволяют отметить три балла именно на этой шкале.

Образовательная среда, спроектированная Корчаком, может быть классифицирована как **творческая образовательная среда**, соответствующая *нормальному (идеальному) школьному типу* Лесгафта (рис. 11). Эта среда в наибольшей степени обеспечивает возможности развития **свободы и активности** ребенка.

Как видно из векторной модели, вектор функционирования образовательной среды, спроектированной Корчаком, прямо противоположен направлению вектора «общественного ветра», то есть направлению вектора среды обитания — «духу эпохи», как называл его сам Корчак. Можно сказать, что педагогическая стратегия Корчака заключалась в «закаливании» личности, развитии ее устойчивости против воздействия «общественного ветра». Корчак активно вводил в образовательную среду соответствующие демократические



социальные структуры: детский сейм, товарищеский суд, общешкольная газета, доска информации, ящик для запросов, система официальных пари, нотариальная книга, плебисциты доброжелательности и т.п. Корчак старался создавать в образовательной среде максимум возможностей для приобретения детьми жизненного опыта, прежде всего социального, — именно наличие такого опыта и делало ребенка адаптивным к среде обитания, позволяло сохранять личностную свободу и активность в любых, даже самых жестких социальных условиях. Именно таким человеком был и сам Корчак, что подтверждено всей его жизнью и смертью.

Интересно, что рассматриваемые в нашей работе педагоги стратегически по-разному решали проблему воздействия на личность «общественного ветра»: Коменский предлагал поднимать все паруса, чтобы порывы этого ветра вынесли личность к социальным вершинам; Руссо — спрятаться под кустик, чтобы не унесло; Песталоцци — собирать крошки, которые этот ветер может откуда-то занести; Локк — волевым усилием подняться выше атмосферы, где влияние этого ветра уже не ощутимо; Макаренко — вырастить крылья, чтобы вместе с другими парить в потоках этого ветра; Корчак — набираться сил и терпения, чтобы уверенно грести веслами, преодолевая этот ветер.

Большинство слушателей наших семинаров ассоциировали образовательную среду Корчака с голубым цветом, запахами «молока и хлеба», «свежих яблок», а также с «колобком, который катится по своему маршруту, и который миновал всех, кто хотел его съесть, в том числе и лису», «группой альпинистов, которые вместе с опытным и мудрым проводником поднимаются к снежной вершине, откуда можно наслаждаться прекрасным пейзажем», «стойким оловянным солдатиком, которого нельзя победить, а лишь расплавить в печи» и т.д.

Идея организации творческой образовательной среды получила развитие в ряде авторских педагогических систем.

Одно из наиболее известных имен в этом ряду — это имя итальянского педагога **Марии Монтессори**. Ее образовательная система, разработанная для дошкольного и младшего школьного возраста, как и система Корчака, предусматривала уважение к личности ребенка, не допускала никакого насилия над ним, ориентировалась на *индивидуальное самовоспитание и самообучение* — создавала комплекс возможностей для развития **свободы и активности** воспитанников. Символом педагогики Монтессори может служить обращение ребенка к учителю: «Помоги мне это сделать самому». Цели «упражнений в практической жизни», разработанных Монтессори, можно обобщить следующим образом:

— направляют стремление детей действовать в разумном русле;

— координируют, совершенствуют и гармонизируют поведение в целом;

— способствуют независимости ребенка от взрослых, его самостоятельности и тем самым укрепляют чувство собственного достоинства и самооценности;

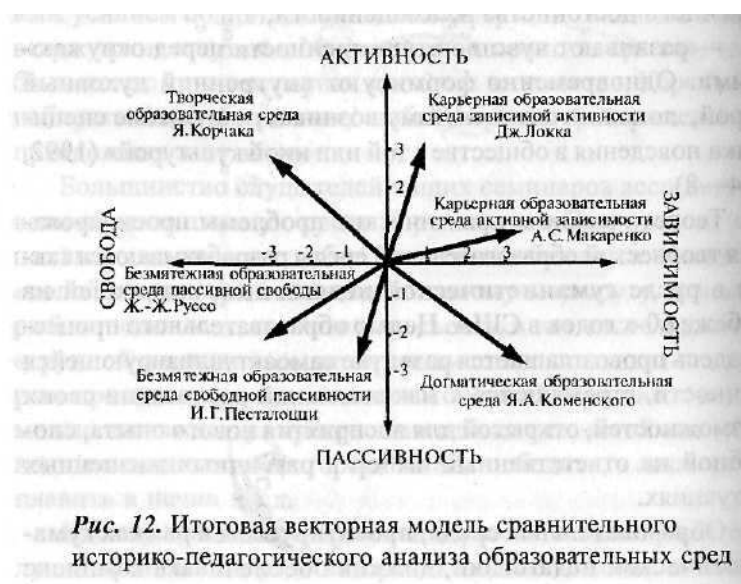
— развивают чувство ответственности перед окружающими. Одновременно формируют внутренний духовный строй, дополнительно к этому возникает ощущение специфики поведения в обществе с той или иной культурой» (1992, с 4—8).

Теоретические и практические проблемы проектирования творческой образовательной среды разрабатываются также в русле **гуманистической педагогики**, возникшей на рубеже 60-х годов в США. Целью образовательного процесса здесь провозглашается развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Образовательная среда, проектируемая в рамках гуманистической педагогики, должна обеспечивать комплекс

условий и возможностей для осознания и реализации каждым ребенком своих личностных потребностей и интересов. Ребенку предоставляется право на ошибки, его творческий поиск стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью учителя в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. **Развитие свободы и активности ребенка в творческой образовательной среде — суть гуманистической педагогики.**

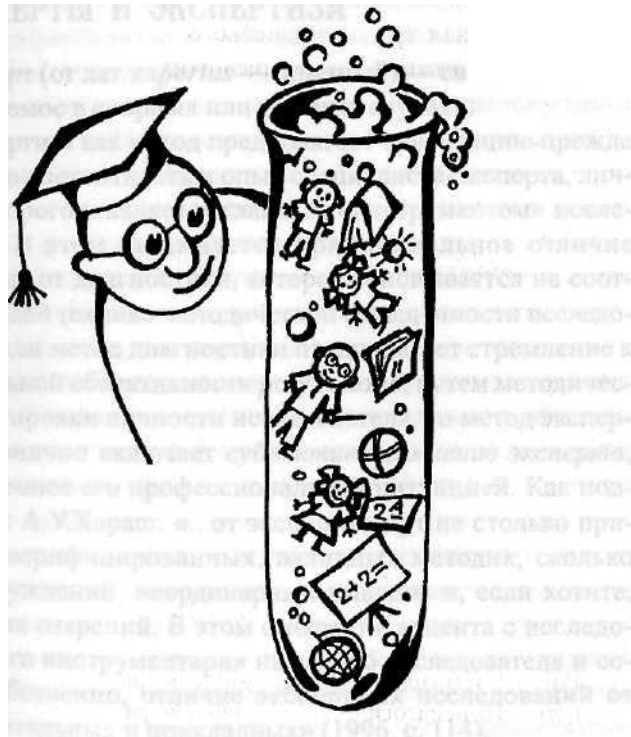
Проведенный с помощью методики векторного моделирования образовательных сред и стор и ко-педагогический анализ (рис. 12) позволяет констатировать, что целям развивающего образования в наибольшей степени соответствует образовательная среда творческого типа, обеспечивающая комплекс возможностей для развития личностной свободы и активности учащихся.



Часть II ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка.

Л.С.Выготский



ГЛАВА III

ЭКСПЕРТЫ И ЭКСПЕРТИЗА

Эксперт (от лат. *expertus* — опытный) — сведущее лицо, приглашаемое в спорных или трудных случаях.

Экспертиза как метод предполагает ориентацию прежде всего на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащенности исследователя. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов, путем методической нивелировки личности исследователя, то метод экспертизы органично включает *субъективное мнение эксперта*, обусловленное его профессиональной интуицией. Как подчеркивает А.У.Хараш: «...от эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений. В этом смещении акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя и состоит, собственно, отличие экспертных исследований от Фундаментальных и прикладных» (1996, с. 114).

Специалист-эксперт после ознакомления с поставленной проблемой решает, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован, или же он вообще откажется от применения каких-либо традиционных техник. Метод экспертизы предусматривает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников.

Первый этап экспертизы — это сбор так называемой *фоновой информации*. В процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды это могут быть как собственные впечатления от посещения образовательного учреждения, так и *изучение разных документов* — журналов, тетрадей, дневников, отчетов и административных распоряжений, сочинений, стенгазет, стендов, фотографий и т.п.

Параллельно начинается сбор основной информации — *материалы бесед* с «включенными экспертами», то есть заинтересованными лицами, — администрацией, педагогами, родителями, а также учащимися. При этом взрослые, как правило, предрасположены к определенным обобщениям, претендующим на объективность, в то время как школьники — к непосредственному самоотчету. Очень важные сведения могут быть получены в процессе специально организованных бесед за круглым столом. В такой обстановке может быть выявлен представительный набор всевозможных мнений, отражающих соответствующие позиции и установки различных участников. Такого рода информация составляет основу базовых гипотез, а впоследствии и фундаментальных экспертных оценок и предложений эксперта.

Следующий этап экспертизы — *применение структурированных методик*. Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определенные количественные результаты для сравнения, ранжирования,

вления динамики тех или иных процессов, протекающих в образовательной среде и т.д.

Психологам-практикам хорошо известно, что проведение ^{хордина}гностических методик (тестов) требует тщательного соблюдения ряда процедурных «мелочей». Приходится констатировать, что заказчики — чаще всего администраторы — порой не придают должного значения этим моментам. Пожелания и требования по четкому обеспечению тех или иных принципиальных условий проведения методик могут восприниматься администрацией как необоснованные, связанные с «капризами» экспертов. С.Д.Дерябо (1997) приводит несколько основных требований к условиям проведения психодиагностических методик:

- 1) тестирование не должно прерываться ни при каких обстоятельствах;
- 2) состав экспериментаторов на данном этапе тестирования группы должен быть строго постоянным, никто не должен покидать помещения и *никто* не должен входить в него;
- 3) помещение должно быть изолировано от излишнего шума и всего, что может отвлекать внимание;
- 4) помещение должно быть хорошо освещено и проветрено (поэтому тестирование не следует проводить в помещении, где только что проходили другие занятия).

Наш профессиональный опыт, к сожалению, свидетельствует, что по поводу каждого из приведенных выше элементарных требований могут возникать какие-либо недоразумения с администрацией учебного заведения. Например, директор школы не мог принять того, что ему не следует заходить в класс во время тестирования для того, чтобы убедиться, «что там все в порядке и дети ведут себя хорошо».

Вообще, готовность администрации к психолого-педагогической экспертизе образовательной среды — важнейшее ^{ее} Усло^{вие} успешной работы эксперта. С одной стороны,

это готовность всесторонне содействовать сбору информации и другой деятельности эксперта. С другой стороны, это готовность выслушать выводы специалистов и серьезно отнестись к их рекомендациям.

Еще одна проблема этического характера, которая возникает в процессе психолого-педагогической экспертизы заключается в степени *конфиденциальности* тех или иных сведений, полученных экспертами. Речь идет о распространении и использовании результатов исследования.

Общим принципом решения этой проблемы является так называемый *принцип осведомленного согласия*, который заключается в том, что эксперт «должен дать обследуемому исчерпывающую информацию по всем интересующим того вопросам о целях тестирования, будущем использовании результатов, мерах по недопущению несанкционированного доступа к данным и т.д. и убедить его на этой основе принять участие в исследовании... Если тестирование проводится какой-либо организацией (например, школой), соответствует целям деятельности и на него получено *осведомленное согласие* обследуемого, то дополнительного разрешения на использование полученных данных *внутри* организации не требуется. Но вот любые третьи лица (вне организации) могут получить доступ к данным исследования только при наличии отдельного специального согласия обследуемого. Наиболее сложная ситуация возникает с допуском родителей к данным тестирования их детей... Экспериментаторам рекомендуется... убеждать родителей в необходимости соблюдения права их ребенка на сохранение тайны личности, особенно если речь идет о старшеклассниках» (Дерябо, 1997, с. 16—17).

Итоговый этап психолого-педагогической экспертизы образовательной среды — это *экспертное заключение*, которое, как правило, состоит из следующих разделов (по Хараш, 1996):

— краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы;

- _ состав экспертной группы;
- _ полный перечень источников информации;
- _ общая характеристика образовательной среды;
- экспертные оценки;
- _ экспертные рекомендации.

Основным критерием *качества экспертизы* является ее *убедительность*, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями, которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки качества образовательной среды.

Экспертиза образовательного учреждения может включать три основных блока:

1. Анализ формальных результатов: *соответствие знаний учащихся госстандартам по итогам экзаменов; количество выпускников; процент выпускников, поступивших в ВУЗы; квалификация педагогов и т.п.;*

2. Анализ динамики развития учащихся: *тестирование психо-физиологических показателей и здоровья учащихся; по знавательной сферы учащихся (память, внимание, мышление); личностной сферы (мотивация, лидерство, ценности, предпочтения деятельности, коммуникативные способности и т.д.);*

3. Анализ психолого-педагогической организации образовательной среды.

Если два первых блока экспертизы образовательного учреждения уже вошли в традицию и достаточно хорошо методически обеспечены, то *анализ психолого-педагогической организации образовательной среды пока носит инновационный характер*. В то же время это направление экспертизы представляется весьма перспективным, вызывает большой интерес у руководителей школ и учителей, **позволяет взглянуть с новых позиций на процесс управления образовательными ресурсами учебного заведения.**

ГЛАВА IV

ПАРАМЕТРЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Для экспертизы образовательной среды должен быть разработан аппарат ее формального описания на основе системы соответствующих параметров. В качестве методической основы такого описания образовательной среды нами ис-3 пользуется система психодиагностических параметров, разработанная для анализа отношений (Мясищев, 1960; Ломов, 1984; Дерябо, Ясвин, 1994). Данный комплекс измерений базируется на общеметрических категориях и, соответственно, может быть использован для характеристики различных систем, в том числе и такой сложной системы, как образовательная среда.

Выделяются пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность. Параметр принципиальности с точки зрения методической целесообразности, обусловленной спецификой объекта анализа, содержательно «присоединен» нами к параметру устойчивости, а также

лнительно введен новый параметр — «мобильность образовательной среды».

Модальность образовательной среды

Модальность образовательной среды является ее *качественно-содержательной* характеристикой.

В то время как все другие параметры дают *количественную характеристику* образовательной среды, показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя, модальность характеризует образовательную среду с **качественной, типологической точки зрения**. Однако, в процессе установления модальности конкретной образовательной среды часто используется ее количественный анализ по избранным критериям.

Модальность образовательной среды может быть представлена с помощью **методики векторного моделирования**. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости).

Таким образом, образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех основных типов, выделенных Я.Корчаком:

- 1) «*догматическая образовательная среда*», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка («догматическая воспитывающая среда» по Я.Корчаку);
- 2) «*карьерная образовательная среда*», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка («среда внешнего лоска и карьеры» по Я.Корчаку);
- 3) «*безмятежная образовательная среда*», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка («среда безмятежного потребления» по Я.Корчаку);

4) «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка («идейная воспитывающая среда» по Я.Корчаку).

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды может использоваться **коэффициент модальности**, который показывает *степень использования учащимися развивающих возможностей* (ресурсов среды).

Так, в догматической среде явно используются не все возможности (то есть коэффициент модальности должен быть меньше 100% или меньше единицы). Можно привести знакомую всем ситуацию, когда учащийся не готовит домашнее задание, потому что его «вчера спрашивали». Другими словами, для реализации образовательных возможностей в этой среде необходим тотальный контроль со стороны педагогов; при его ослаблении учащиеся начинают «халтурить», так как им не достает активности, они **зависимы и пассивны**, не ощущают себя субъектами своего собственного развития.

Степень использования образовательных возможностей в *безмятежной* среде еще меньше, чем в догматической. Здесь учащиеся жестко не контролируются, предоставлены самим себе и при этом они **свободны в выборе пассивного образа жизни**.

Совсем другая ситуация возникает в *творческой* среде, когда учащиеся **свободны и активны**. Здесь не только используются предлагаемые средой возможности личностного развития, но и сами учащиеся организуют для себя новые развивающие возможности (задают вопросы, решают образовательные задачи в процессе неформального общения, ищут дополнительную литературу и т.д.). Таким образом, коэффициент модальности в творческой среде превышает 100% или больше единицы.

В *карьерной* среде ресурсы среды используются более интенсивно, чем в догматической и, тем более, в безмятежной - он менее интенсивно, чем в творческой. Учащиеся до-
нои, ни імі

точно **активны** и мотивированы, чтобы орать из среды °о что им предлагается и даже несколько больше.

Итак, **коэффициент модальности, во-первых, тем больше, чем выше активность** и, **во-вторых**, при равной степени активности, он **больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности.**

Для **определения коэффициента модальности** используется «**вектор личности**», формирующейся в данном типе образовательной среды. За условную единицу принят сред-

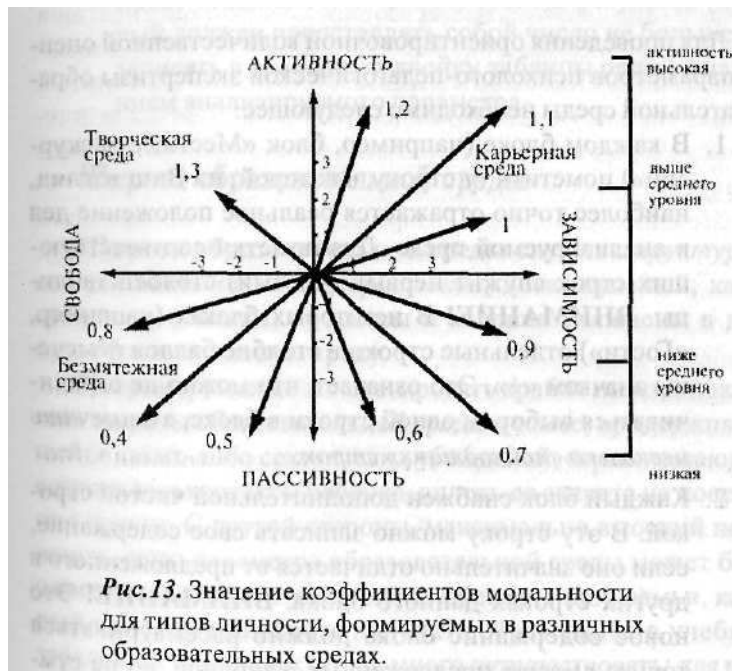


Рис.13. Значение коэффициентов модальности для типов личности, формируемых в различных образовательных средах.

ний уровень активности субъекта при внешнем контроле (соответствует карьерной среде активной зависимости).

Построение на основе данной методики векторных моделей образовательных сред как локального уровня, так и микроуровня хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением или конкретным педагогом. Таким образом, векторное моделирование представляется эффективной процедурой диагностики модальности образовательной среды.

Количественные параметры экспертизы образовательной среды

Для проведения ориентировочной количественной оценки параметров психолого-педагогической экспертизы образовательной среды необходимо следующее:

1. В каждом блоке (например, блок «Местные экскурсии») пометить ту строку, в которой, на **Ваш** взгляд, наиболее точно отражается реальное положение дел в анализируемой среде. Для пометки соответствующих строк служит первый (чистый) столбец таблицы. **ВНИМАНИЕ!** В некоторых блоках (например, «Гости») отдельные строки в столбце баллов помечены значком «+». Это означает, что можно не ограничиваться выбором одной строки в блоке, а *отмечать несколько «подходящих» строк.*
2. Каждый блок снабжен дополнительной чистой строкой. В эту строку можно записать свое содержание, если оно значительно отличается от предложенного в других строках данного блока. **ВНИМАНИЕ!** Это новое содержание блока должно рассматриваться только *вместо* предложенных в таблице, но не суммироваться с ними.

3. Баллы, полученные по данному блоку (в случае необходимости они суммируются), записываются в строку с названием данного блока.
4. Далее суммируются баллы, полученные во всех блоках данного параметра (эта сумма не может превышать 10 баллов), и записываются в строку «итоговый балл» под названием соответствующего параметра (например, «Широта образовательной среды»).
5. Используя схему на рис. 13, определить коэффициент модальности для анализируемой образовательной среды и записать его в соответствующую строку таблицы.
6. Умножить значение «итогового балла» на «коэффициент модальности» и полученный результат (который должен представлять собой число не больше 13) записать в свободную ячейку таблицы рядом с названием анализируемого параметра.

Широта образовательной среды

Широта образовательной среды служит *структурно-содержательной характеристикой*, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду.

Например, можно констатировать крайне низкий показатель широты образовательной среды в семье, придерживающейся каких-либо сектантских убеждений, ограничивающей социальные контакты ребенка, вплоть до запрета на посещение школы. С другой стороны, максимально высокий показатель этого параметра образовательной среды может быть отмечен у молодого человека из обеспеченной семьи, который имеет возможность получать образование в учебных заведениях различных стран, много путешествовать: для него образовательная среда, по существу, весь мир.

Педагогическую значимость широты образовательной среды понимал еще Ян Амос Коменский, который рассматривал высший уровень образования как «академию и путешествие». Джон Локк также готовил юного джентльмена к возможности получать как можно больше впечатлений во время будущих путешествий, ведь кругосветное плавание для молодого англичанина из высшего света в те времена было традиционным. Локк заботился о широте образовательной среды, также предписывая своим аристократическим воспитанникам наряду с традиционными науками заниматься ремесленным трудом: резьбой по дереву, огранкой минералов, живописью, садоводством и т.п. Януш Корчак расширял образовательную среду за счет участия воспитанников в детском суде и детском парламенте, сотрудничества с общегосударственной детской газетой и т.п. В образовательной же среде, спроектированной Жаном-Жаком Руссо, показатель широты, безусловно, низок, так как воспитанник должен до 15 лет жить в деревне, в изоляции от «разлагающего» общества под присмотром единственного воспитателя.

Можно предполагать относительно высокий показатель широты столичной образовательной среды и относительно низкий — в «затерянном» таежном поселке; относительно высокий — в семье провинциальных актеров, где часто собирается местная творческая интеллигенция и относительно низкий — в педагогически запущенном столичном детском доме, где воспитанники находятся в условиях социальной депривации и т.д.

ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Местные экскурсии (пешком, на городском и пригородном транспорте)		
	* Практически не проводятся	0
	• проводятся, но не для всех учащихся	0,2
	Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
	Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
	Периодически проводимые экскурсии как неотъемлемая часть образовательного процесса (например, занятия в лабораториях, в музее, на предприятиях и т.п.)	1,25
	Другое вместо предложенного Сот 0.1 до 1,25 (балла)	

Путешествия		
	• Практически не бывает	0
	• Не для всех учащихся	0,2
	• Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
	• Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
	• Поездки школьников в другие города как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25
	• Другое вместо предложенного Сот 0 1 по 1 ?5 (балла)	

Обмен педагогами	
Обмен педагогами с другими учебными заведениями не производится	0
Обмен педагогами с другими учебными заведениями носит разовый, эпизодическим характер	0,1
Педагоги имеют возможность какое-то время преподавать (стажироваться) в других учебных заведениях	0,3
Педагоги (специалисты) из других учреждений и организаций (школ, вузов, научных, культурных, спортивных центров и т.д.) систематически работают в школе (классе)	0,7
Реализуется программа постоянного двустороннего обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)	

Обмен учащимися	
Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится	0
Обмен учащимися с другими учебными заведениями носит разовый эпизодический характер	0,1
Производится систематический прием школьников из других учебных заведений	0,3
Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодежные лагеря, экспедиции и т.п.)	0,7
Реализуется программа постоянного двустороннего обмена учащимися с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)	

■ наличие материальной базы		
	Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях , имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещенные	0
	Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых специализированных помещений пока не хватает	0,3
	Имеется полный набор необходимых методически и технически оснащенных специализированных помещений	0,8
	Наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры (школьный музей, зимний сад, фонотека, видеотека, школьное кафе и т.п.).	1
	<ul style="list-style-type: none"> Имеются все необходимые оборудованные помещения, а также организована возможность доступа учащихся к компьютерным информационным сетям (Интернет) 	1,25
	<ul style="list-style-type: none"> Другое место предложенного Сот 0.1 до 1.25 балла) 	

Посещение учреждений культуры (театры, концерты, выставки и т.д.)		
	<ul style="list-style-type: none"> Практически не бывает 	0
	<ul style="list-style-type: none"> Не для всех учащихся 	0,2
	<ul style="list-style-type: none"> Каждый школьник раз в полгода имеет возможность посещения 	0,5
	<ul style="list-style-type: none"> Каждый школьник раз в четверть имеет возможность посещения 	0,7
	<ul style="list-style-type: none"> Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного Процесса 	1,25
	Другое место предложенного Сот 0.1 по 1.25 балла}	

Гости		
	Учащиеся общаются практически только со своими педагогами, гости приглашаются крайне редко	0 -----
	Гости (специалисты, ветераны, депутаты и т.д.) периодически выступают с лекциями (рассказами) перед учащимися и педагогами	+0,1
	Родители активно привлекаются к воспитательной работе школы, участвуют в различных мероприятиях вместе с детьми (походы, веселые старты, творческие выставки)	+0,2 л
	Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п.	+0,4
	Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы массового приема гостей	+0,55
	• Другое место предложенного (от 0.1 до 1,25 балла)	

Возможности выбора образовательных сред		
	• Кроме занятий в своем классе у учащихся практически нет других образовательных	0
	• Некоторые учащиеся имеют возможности для занятий в различных кружках, секциях, клубах по интересам	0,1
	• Каждый учащийся может заниматься в кружках, секциях, клубах по интересам	0,2
	• Учащиеся имеют возможности выбора класса (профильного, по уровню подготовленности школьников)	+0,4 *
	• Учащиеся имеют возможности выбора учителей	+0,55
	• Другое место предложенного (от 0.1 до 1.25 балла)	

* Здесь и далее в подобных случаях может быть выбран либо один пункт (строка) из нескольких, обозначенных знаком "+", либо такие пункты могут суммироваться, и тогда в ячейку таблицы (в которой в данном случае расположен символ "*") вписывается сумма баллов по избранным пунктам. Если же был выбран любой другой пункт (без знака " "). т⁰ именно его показатель и остается итоговым баллом данного блока.

Интенсивность образовательной среды

Интенсивность образовательной среды — структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями возможностями, а также концентрированность их проявления.

В качестве примера высоко интенсивной образовательной среды можно привести хорошо организованные курсы, когда их участники в марафонском режиме, скажем по десять часов в день, работают с различными преподавателями, использующими всевозможные формы и методы занятий: лекции и круглые столы, просмотр видеоматериалов и тренинги, деловые игры и защиты индивидуальных проектов. В рекламных текстах так и пишут: «интенсивные курсы иностранного языка».

Высокая интенсивность образовательной среды может быть также достигнута в летнем детском лагере за счет специфических условий взаимодействия педагогов со школьниками и уникальных условий среды обитания. Н.В.Добрецова (1988) приводит следующие расчеты. В лагере дети проводят вместе с педагогами до 15—16 часов в день. За неделю время такого взаимодействия составляет уже 105—112 часов, а за смену (26 дней) — от 350 до 440 часов. Если учесть, что, согласно исследованиям, классный руководитель за неделю общается с детьми 10—12 часов, а за весь учебный год — 350—420 часов, то очевидно, что по интенсивности педагогического общения месяц летнего лагеря равен школьному учебному году. К тому же в условиях лагеря можно органично использоваться творческие, активные образовательные формы: конкурсы, викторины, спортивные состязания, походы, игры и т.д.

Яркие примеры низко интенсивной образовательной среды¹ можно иногда наблюдать в дошкольных воспитательных

учреждениях, когда воспитатель просто «пасет» детей, следя лишь за их безопасностью и соблюдением режима. При этом практически, не создается возможности для эффективного физического, интеллектуального и личностного развития воспитанников. Та же картина, может, безусловно, наблюдаться и в отдельных семьях, а также в школах где господствует формальный подход к образовательному процессу.

ИНТЕНСИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Уровень требований к учащимся		
	К знаниям учащихся предъявляются пониженные требования (обусловлено особенностями контингента учащихся: слабым здоровьем, педагогической запущенностью и т.п.)	0
	Требования к знаниям учащихся, как правило, не превышают соответствующих требований госстандарта	0,5
	Требования к некоторым учащимся выходят за рамки госстандарта	1
	Ко всем учащимся предъявляются повышенные требования	2
	Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведется по усиленным программам (например, по программам вуза)	2,5 -
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)	

Пассивные формы и методы	
В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении	0
Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы (тренинги, имитационные игры и т.д.)	0,5
Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования	1
Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса в данном учебном заведении	1,5
Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов, квалифицированными специалистами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами	2,5
• % в/не вместо предложенного Сот 0,1 до 2.5 балла)	
Учебная нагрузка учащихся	
Часто в ходе уроков учащиеся остаются «недогруженными» учебными заданиями, могут заниматься посторонними делами, скучать, болтать и т.п.	0
Занятия на уроках проходят достаточно интенсивно, при этом учителя стараются давать минимум домашних заданий; как правило, после уроков учащиеся уходят из школы	1
• После уроков учащиеся обычно остаются в школе для консультаций с учителями, на факультативы и другие дополнительные занятия; домашние задания минимальны (или объемные домашние задания, но учащиеся не остаются в школе после занятий)	1,5
• После уроков учащиеся остаются в школе для дополнительных занятий; а также получают объемные домашние задания	2
Практически все время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например, в специализированных интернатах и т.п.)	2,5
• Другое вместо предложенного (от 0.1 по 7,5 балла ¹)	

Организация активного отдыха		
	Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения	0
	В выходные дни для учащихся систематически проводятся рекреационно-образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.)	+0,5
	• На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в рекреационно-образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.)	+0,7
	На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагеря, трудовые объединения, туристические походы и т.п.	+0,8
	Учебным заведением разработана и реализуется специальная программа организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул)	2,5
	• Доугое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)	

Осознаваемость образовательной среды

Степень осознаваемости образовательной среды— показатель *сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.*

Как отмечал Л.С.Выготский: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» (1934, с. 100).

Высокую степень осознаваемости образовательной среды можно, например, наблюдать при подготовке школьной команды к региональной предметной олимпиаде. В такой среде все субъекты образовательного процесса — как педагоги, так и школьники хорошо мотивированы предстоящим испытанием, каждый осознает ответственность как за собственную подготовленность, так и за уровень подготовки своих товарищей.

Высокую степень осознаваемости своей среды можно встретить в дружных семьях, где каждый член семьи, включая детей, сознательно заботится об общем благополучии и развитии, стремится вносить в семейную среду новые конструктивные идеи, организовывать общий быт и досуг, создавать условия для творческого самораскрытия своих близких и т.д.

Повышению осознаваемости образовательной среды может служить наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики учебного заведения. Когда в начале учебного года на общей линейке поднимается школьный флаг, ученики охотно носят значок своего учебного заведения и с гордостью говорят окружающим: «Я учусь в школе имени Льва Толстого», можно определенно констатировать высокий уровень осознаваемости данной образовательной среды.

Проблеме повышения осознаваемости образовательной среды уделялось много внимания в педагогической системе А.С.Макаренко. Приведем лишь несколько иллюстраций: «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача воспитательной работы. Школа, в которой нет традиции, советская школа, конечно, не может быть хорошей школой, и лучшие школы, которые я наблюдал, кстати, в Москве, — это школы, которые накопили традиции» (1988, с. 248).

«Терминология имеет важное значение. Я, например, не совсем согласен, что можно школу называть неполной средней школой. Мне кажется, об этом нужно подумать. Что значит: ученик учится в школе, а его школа называется неполная средняя школа? Такое усеченное название. Само название должно быть для него привлекательным. Я обращал внимание на эту терминологию» (*там же*, с. 250—251).

«Несмотря на то, что каждый воспитанник пребывает в Учреждении временно, рано или поздно уйдет из него, будущее учреждения, его более богатая и более культурная жизнь⁸ всегда должны стоять перед коллективом как серьезная и

высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни. Как показал опыт, ребята вовсе не безразлично относятся к далекому будущему своего учреждения, если в уч. реждении им хорошо и они его любят...

В особенности эта перспектива имеет большое значение если учреждение не порывает с выпускниками, поддерживает постоянную переписку с ними, приглашает и принимает их во время отпуска в гости» (*там же*, с. 262—263).

Хорошо известны подобные вековые традиции Оксфорда и Кембриджа, и также хорошо известна высокая осозна-ваемость такой образовательной среды как их профессорами так и выпускниками.

ОСОЗНАВАЕМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Уровень осведомленности об учебном заведении		
	Практически никто из учащихся, педагогов и родителей не способен ответить на вопросы типа: Когда и при каких обстоятельствах основано данное учебное заведение? Кто был его первым директором и чем замечателен этот человек? Какие известные люди здесь учились или преподавали? и т.п.	0
	Отдельные педагоги знают историю и традиции своего учебного заведения	0,3
	История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам и группе учащихся , которые специально занимаются их изучением	0,5
	• Большинство педагогов и учащихся знакомо с историей и традициями своего учебного заведения	1
	Практически все педагоги, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения	1,4
	• Другое вместо предложенного, (от 0.1 до 1.41	

	собственной символики • Соответствующая символика имеется, но совершенно не популярна среди педагогов, учащихся и родителей	0
	Учебное заведение наряду с формальным типовым названием имеет свое особое название (школа «Радуга», ПК-ППа имени... и т.п.), и все учащиеся об этом знают	+0,25
	Учащимся и родителям хорошо знакома эмблема учебного заведения (воспроизводится на стендах, табелях, дипломах, похвальных листах и т.д.)	+0,25
	Учебное заведение имеет свое знамя , которое хранится на видном почетном месте, под этим знаменем проводятся важные мероприятия	+0,25
	Учащиеся и педагоги хорошо знают слова гимна своего учебного заведения и с гордостью его исполняют в соответствующих случаях	+0,25
	• Учащиеся и педагоги охотно носят значки своего учебного заведения	+
	Учебное заведение имеет особую форму или форменные элементы (футболки с символикой своего учебного заведения, «фирменные» шапочки и т.п.), которые учащиеся и педагоги охотно носят	+0,25
	Другое вместо предложенного (не превысить 1,5 по данному блоку)	
Формирование осознаваемых ости		
	Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер	0
	Проводятся периодические беседы по истории учебного заведения	+0,1
	Имеются отдельные стенды , рассказывающие об истории и традициях учебного заведения	+0,2
	Ведется летопись учебного заведения (оформляются фото-, кино-, видео- и другие)	+0,3
	• Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведется долговременная подготовка	+0,4
	Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения	+0,5
	Другое вместо предложенного, (не превысить 1.5 по данному блоку)	

Связь с выпускниками		
	Контакты педагогов и учащихся с бывшими выпускниками носят случайный, эпизодический характер	0
	Контакты с выпускниками ограничиваются проведением вечера встреч раз в году	0,2
	Педагоги и учащиеся ведут постоянную переписку со многими выпускниками	0,6
	Педагогический коллектив целенаправленно следит за судьбой выпускников , в необходимых случаях им оказывается соответствующая поддержка	0,9
	Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь	1,2
	Действует постоянный общественный орган типа Совета выпускников , который оказывает содействие развитию учебного заведения	1,4
	• Другое место предложенного (от 0,1 до 1,4)	
Активность сотрудников		
	Практически все педагоги и технический персонал крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) без соответствующей оплаты	0
	Значительная часть педагогов и технического персонала охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи учебному заведению	0,3
	Практически весь коллектив охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи	0,6
	• Многие сотрудники сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
	Большинство сотрудников лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
	• Другое место предложенного (от 0,1 до 1,4)	

П.-«...ость учащихся		
	принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
	Значительная часть учащихся охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3
	Практически все учащиеся охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6
	Многие учащиеся сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
	Большинство учащихся лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
	* Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)	

Активность родителей		
	Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
	Значительная часть родителей охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3
	Практически все родители охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6
	Многие родители сами проявляют соответствующую инициативу , не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
	Большинство родителей лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
	* Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)	

Обобщенность образовательной среды

Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды.

Высокая степень обобщенности образовательной среды какого-либо учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения. Причем эта концепция должна находиться не только в ящике директорского письменного стола, а постоянно обсуждаться как с педагогами, так и с учащимися на доступном для них уровне.

Примером относительно низкого показателя обобщенности образовательной среды может служить, скажем, вновь созданный частный ВУЗ, в котором большинство преподавателей работают в других учреждениях и приходят только для того, чтобы «вычитать свои часы». И наоборот, в так называемых авторских школах, где вся учебно-воспитательная работа ведется на базе определенной теоретической и методической системы, где сами разработчики этой системы постоянно контролируют и корректируют образовательный процесс, периодически проводят методические занятия с учителями и т.п., можно однозначно констатировать высокий уровень обобщенности образовательной среды. Это, в частности, в полной мере относится к образовательной среде многих «академических школ» — экспериментальных площадок научно-исследовательских педагогических учреждений.

Проиллюстрируем понятие обобщенности образовательной среды еще одной радикальной цитатой из педагогических трудов А.С.Макаренко.

«Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив

имеет единого плана работы, единого тона, единого подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса. Поэтому лучше иметь 5 слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет» (1988, с. 174).

ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Команда единомышленников		
	Образовательный процесс организуется каждым педагогом на основе его собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрацией не предъявляются	0
	• Заместители директора составляют его «команду» , к педагогам ими предъявляется система единых методических требований	0,4
	В команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть учителей	0,8
	Большинство учителей по существу составляют единую профессиональную команду	1,4
	В результате целенаправленной работы с коллективом практически все педагоги данного учебного заведения осознанно реализуют единую образовательную стратегию	1,7
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)	

Ш

Часть Н. Экспертиза образовательной среды

Концепция развития учебного заведения		
	Серьезной концепции развития учебного заведения пока не существует , образовательный процесс осуществляется «по инерции»	0
	Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов , в то время как администрация остается малокомпетентной и пассивной в этом вопросе	0,4
	Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом четкого представления	0,6
	В учебном заведении реализуется определенная образовательная концепция, суть которой известна и понятна педагогам, однако не все согласны именно с таким подходом	1
	Концепция учебного заведения, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются коллективом педагогов	1,7
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)	

Формы работы с педагогическим коллективом		
	Методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению образовательных целей учебного заведения, содержания образовательного процесса и т.п. реально не ведется	0
	На педсоветах администрацией ставятся вопросы координации усилий педагогов в плане развития единого понимания целей и методов образовательного процесса	+0,5
	Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений	+0,8
	Периодически проводятся педагогические конференции , на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития учебного заведения	1,2
	Организован постоянно действующий педагогический семинар , направленный на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития учебного заведения	1,6
	• Другое вместо предложенного (от 0.1 до 1.61)	

яс-птчсшсть учащихся		
	Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного заведения	0
	Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
	• Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьез рассматриваются и могут быть реализованы	0,8
	Учащиеся реально участвуют в управлении учебным заведением, активные учащиеся входят в состав «команды» , разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,2
	Действует специально разработанная система включения учащихся в процесс стратегического планирования работы учебного заведения, осмысления ими образовательных целей и методов	1,7
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)	

Включенность родителей

	Родители интересуются только успеваемостью своих детей, они не информированы об основных положениях образовательной концепции учебного заведения _____ На родительских собраниях родителям рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
	Отдельные предложения родительского комитета по изменению организации образовательного процесса рассматриваются администрацией и могут быть реализованы	0,8
	Действует специально разработанная система взаимодействия администрации и педагогов с родителями	1,3
	Родители реально участвуют в управлении учебным заведением , входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,7
	Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)	

Реализация авторских образовательных моделей		
	• Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки	0
	Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определенной методической модели, администрация получила консультацию от ученых перед началом реализации проекта	0,3
	Ученые - авторы образовательной концепции учебного заведения - периодически консультируют как администрацию, так и педагогов	0,8
	• Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведется учеными - авторами образовательной концепции данного учебного заведения	1,2
	Учебное заведение является экспериментальной площадкой научного учреждения, ученые - авторы образовательной концепции - работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами	1,6
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,6)	

Эмоциональность образовательной среды

Эмоциональность образовательной среды характеризует *соотношение в ней эмоционального и рационального* компонентов.

Очевидно, что определенная образовательная среда может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой». Каждый из нас, вспоминая свои школьные годы, может назвать соответствующие примеры. Скажем, учитель геометрии «Василий Василье-

ич» который сдержанно поздравившись с классом, привычно склонялся над журналом, и, выяснив, «у кого на сегодня меньше всего оценок», вызывал этого учащегося к доске доказывать очередную теорему, задавал положенные вопросы, выставлял положенную оценку и, перейдя к доске объяснял положенный материал, — и так из урока в урок, из года в год. Образовательная среда на его уроках, безусловно, характеризуется низким показателем эмоциональности. Совсем иначе проходили занятия у «Наталии Борисовны», учительницы английского языка: остроумные замечания, вызывающие улыбку; приветливый тон; «комиксы» художников-карикатуристов в качестве наглядного материала; глубокое огорчение на лице, если кто-то не выучил дома новые слова. Здесь речь уже идет о высоком показателе эмоциональности образовательной среды.

На показатель эмоциональности образовательной среды может накладываться отпечаток сам профиль учебного заведения. Если это суворовское училище или старинный колледж для юных джентльменов, то скорее можно предполагать большую степень рационализма и сдержанности, чем, допустим, в образовательной среде секции спортивного танца или молодежном летнем лагере.

Эмоциональность образовательной среды также в определенной степени соотносится с типом ее модальности. Более высокие показатели эмоциональности в целом присущи активным типам образовательной среды — творческой и карьерной, более низкие — пассивным типам — догматической и безмятежной.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		-----
коэффициент модальности		<i>Я</i>
Взаимоотношения в педагогическом коллективе		
	Педсоветы, совещания и т.п. проводятся в строгом деловом ритме, различные проявления эмоций и «посторонние разговоры» не поощряются администрацией	0
	Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке , участники чувствуют себя психологически комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции	+0,4
	Педагоги часто встречаются в неформальной обстановке как «в стенах» учебного заведения, так и за их пределами (отмечают дни рождения, праздники, ходят в гости друг к другу, посещают концерты, выставки и т.п.)	+0,8 ¹ ;
	Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач	+0,4*;
	В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами	+0,9
	• Другое вместо предложенного (от 0.1 до 2.5)	
Взаимоотношения с учащимися		
	Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер , ограничиваются учебно-дисциплинаоной проблематикой	0
	Взаимоотношения педагогов с учащимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на уроках, собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер , отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем учащихся	+0,4
	Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+0,8
	Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом	+0,4
	Школьники часто делятся с педагогами своими личными проблемами , получая от них сопереживание и поддержку	+0,9
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Г ^А -«мтггаошения с родителями		
	имущественно ролевой, формализованный характер ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой	0
	Взаимоотношения педагогов с родителями хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер , отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем	+0,4
	Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+0,8
	Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, связанных с образовательным процессом	+0,4
	Родители часто делятся с педагогами различными семейными проблемами , получая сопереживание и поддержку	+0,9
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Эмоциональность оформления пространственно-предметной среды		
	Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано прежде всего на сообщение серьезной информации	0
	В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.)	+0,3
	Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) учащихся , отражающих их отношение к своему учебному заведению	+0,5
	• Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и педагоги	+0,7
	• Учащиеся и педагоги могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах и т.п.	+1
	! ____ * Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Доминантность образовательной среды

Доминантность образовательной среды характеризует *значимость* данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса.

Доминантность описывает образовательную среду по критерию «значимое — незначимое». Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает, тем более она доминантна. ■

Например, сельская школа, часто являющаяся единственным «очагом культуры» в данной местности, будет иметь более высокий показатель доминантности, чем городская школа, учащиеся которой активно посещают различные внешкольные учреждения, клубы, в сильной степени подвержены влиянию средств массовой информации, имеют широкие внешкольные социальные контакты. В принципе, чем большей степенью широты обладает образовательная среда, тем более низкой доминантностью, как правило, характеризуются ее отдельные составляющие.

Высокая доминантность семейной образовательной среды может отмечаться в религиозных семьях, где ребенок более ориентирован на восприятие религиозных, нежели светских ценностей. Для юного спортсмена, сильно мотивированного на достижение спортивных успехов, наиболее доминантной образовательной средой может оказаться среда его спортшколы или «авторская» образовательная среда любимого тренера.

В принципе, почти каждый из выдающихся классиков педагогики считал высокую степень доминантности «своей» образовательной среды необходимым условием ее успешного функционирования. Обычно этого предполагалось достигать средствами «информационной блокады», как У

тюменского, физической изоляции, как у Локка, или совмещением того и другого, как у Руссо. К абсолютной доминиантности школьной образовательной среды призывал и д С Макаренко: «Теперь о самом главном, о семье. Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей» (1988, с. 182).

ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Значимость для педагогов		
	Большинство педагогов работает еще и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	0
	Большинство педагогов работают только в данном учебном заведении, но относятся к работе формально	1
	В учебном заведении есть группа педагогов, для которых в их работе заключен главный смысл жизни	2
	Несмотря на вынужденные подработки в других местах, данное учебное заведение рассматривается большинством педагогов как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	2,5
	• Пожалуй, весь образ жизни большинства Педагогов так или иначе тесно связан с вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,3
	* Другое вместо предложенного Гот 0,1 до 3,3)	

Значимость для учащихся		
	Для большинства учащихся данное учебное заведение не стало особо значимым местом в их жизни, а педагоги не входят в круг авторитетных людей	0
	Значимым для учащихся оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели образовательная среда данного учебного заведения в целом	1
	Хотя учебное заведение и не является для большинства учащихся центром социальной реализации, но «школьная (студенческая) жизнь» все-таки составляет для них одну из их важнейших ценностей	1,5
	В повседневной жизни большинство учащихся придерживаются принципов и норм, принятых в данном учебном заведении, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д.	2,5
	Пожалуй, весь образ жизни большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,4
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 3,4)	
Значимость для родителей		
	У большинства родителей данное учебное заведение и его педагоги не пользуются особым авторитетом	0
	Значимым для родителей оказывается только общение с отдельными педагогами	1
	• Учебное заведение пользуется авторитетом у родителей	1,5
	Родители высоко ценят мнение педагогов и стараются выполнять их рекомендации, даже если они расходятся с их собственным мнением по воспитательным проблемам	2,5
	Родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого изменили место жительства или отправляют сюда детей из других микрорайонов	3,3
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)	

Когерентность образовательной среды

Когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания.

Когерентность характеризует образовательную среду по критерию «гармоничное — негармоничное». Это показатель степени согласованности всех локальных образовательных сред, функциональным субъектом которых выступает данная личность. Иными словами, когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности или она тесно с ней связана, высоко интегрирована в нее.

Повышению когерентности образовательной среды могут способствовать совместно вырабатываемые всеми образовательными учреждениями района, города или региона образовательные концепции и программы; тесное сотрудничество учебных заведений с учреждениями культуры, средствами массовой информации, неформальными молодежными организациями, органами самоуправления и т.д.

О высокой степени когерентности образовательной среды может, например, свидетельствовать четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ. Скажем, воскресная школа религиозной общины будет высоко когерентной по отношению к соответствующей церковной среде и, вместе с тем, может оказаться низко когерентной по отношению ко всей среде обитания светского или, более того, атеистического государства.

Степень когерентности образовательных сред, спроектированных классиками педагогической мысли, приходится оценивать по-разному: к высоко когерентным можно отнести образовательные среды Корчака, Макаренко, Коменско^о, в то время как образовательную среду Руссо однозначно

следует считать некогерентной, можно даже сказать «антикогерентной».

Можно констатировать относительно низкий уровень когерентности современной школьной образовательной среды в целом по отношению к сегодняшней, кардинально изменившейся, среде обитания. В то время как в нынешней среде обитания наиболее социально успешно может существовать «зависимо активная карьерная личность», то есть личность «честолюбивого типа» по П.Ф.Лесгафту, или свободная и активная «творческая личность» («нормальный идеальный тип» по Лесгафту), большинство учебных заведений по-прежнему продолжают «формовать» (выражение Макаренко) пассивную и зависимую «догматическую личность» — «забитый мягкий» или «забитый злостный тип» по системе Лесгафта.

КОГЕРЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Преимущество с другими образовательными учреждениями		
	В учебное заведение могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий	+0,5
	Учащиеся любой ступени могут переходить в другие аналогичные учебные заведения без дополнительных условий	+0,5
	Выпускники данного учебного заведения стабильно поступают в различные образовательные учреждения более высокого образовательного уровня (гимназии, училища, вузы и т.д.)	+1
	Учебное заведение имеет сопряженные программы с вузами, в которые выпускники могут зачисляться без вступительных испытаний	+1,3
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)	

Социальная активность образовательной среды

Социальная активность образовательной среды служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания.

Образовательная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу, в том числе и образованных на современном уровне новых его членов, — тогда правомерно говорить о низкой степени ее социальной активности; в других случаях — она сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая таким образом влияние на среду обитания, то есть демонстрирует высокую степень социальной активности. Таким социально значимым продуктом могут быть не только образованные люди, обязанные своим личностным развитием данной образовательной среде, но также собственно интеллектуальные и материальные ценности: общественные инициативы, компьютерные программы, методическая литература, радио- и телепередачи, художественные и литературные творческие произведения, сувениры, мягкие игрушки, наконец, овощи и фрукты.

Однако, основной «продукт» образовательной среды — это социально активные люди, стремящиеся творчески изменять среду обитания в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые они усвоили в своей образовательной среде. «Сегодня лишь образование оказывается тем главным и единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития рос-

ийского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов и в целом бытия огромных масс людей, именно образование позволяет осуществлять адаптацию к новым жизненным условиям, удерживать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры общественного развития» (Из Концепции Московской региональной программы «Столичное образование»).

Практика показывает, что далеко не каждая образовательная среда оказывается способной «выпускать» такой социально активный «продукт».

АКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности		
Трансляция достижений		
	Учащиеся данного учебного заведения систематически побеждают на предметных олимпиадах различного уровня	+0,4
	Учебное заведение является методическим центром , распространяющим свой опыт работы на другие образовательные учреждения (программы, методики и т.д.)	+0,6
	Учебное заведение славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой)	+0,7
	• Помимо образовательных услуг учебное заведение выставляет на рынок какие-либо товары и услуги (компьютерные продукты, сельхозпродукты, сувениры, игрушки, консультации и т.д.)	+0,8
	* Другое место предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Работа со средствами массовой информации			
	• В эфире звучали отдельные радиопередачи о данном учебном заведении	+*	0,2
	В эфире периодически звучат радиопередачи о данном учебном заведении		0,4
	Сведения о жизни данного учебного заведения систематически сообщаются по местному радио		0,6
	Имеются отдельные публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах)	+	0,2
	В газетах (журналах) периодически публикуются материалы о данном учебном заведении		0,5
	Материалы о данном учебном заведении систематически публикуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.)		0,7
	Имеются отдельные телетрансляции (сюжеты, сообщения, передачи) об учебном заведении	+	0,3
	Различные сведения о деятельности учебного заведения периодически транслируются по телевидению		0,6
	Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нем сообщается систематически		0,8
	• Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении	+0,4	
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		

* Здесь и далее в подобных случаях из трех пунктов (строк), расположенных в одном секторе таблицы (между жирными горизонтальными чертами), можно выбрать только один (или ни одного). Для получения итогового балла данного блока следует суммировать пункты, выбранные в различных секторах.

Г.Т.альные инициативы			
	Учебное заведение принимает активное участие в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей	+	0,5
	Учебное заведение является инициатором различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей		1,2
	Учебное заведение принимает активное участие в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)	+	0,5
	Учебное заведение является инициатором различных социально значимых акций и движений (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)		1,3
	Именно данное учебное заведение по существу является признанным лидером в регионе (одним из таких лидеров) в плане организации и проведения различных социальных инициатив		2,5
	Другое место предложенного (от 0,1 до 2,5)		
Социальная значимость выпускников			
	Отдельные выпускники учебного заведения стали известными в регионе людьми (в науке, искусстве, спорте, политике, деловой и административной сфере и т.д.)	+	0,3
	Выпускники данного учебного заведения составляют значительную часть местной (региональной) социальной элиты (политической, творческой, деловой, административной)		0,6
	Отдельные выпускники учебного заведения достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны , стали известными, популярными людьми		+0,8
	Отдельные выпускники учебного заведения достигли известности за рубежом , их деятельность Укрепляет межгосударственные отношения		+1,1
1	L* Другое место предложенного (от 0,1 до 2,5)		

Мобильность образовательной среды

Мобильность образовательной среды служит показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

О высокой степени мобильности образовательной среды можно говорить, когда учитель на своих уроках творчески использует новые методические разработки; проводит уроки в контексте определенных событий, происходящих в среде обитания; легко варьирует план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе; знакомится с работами психологов и соответственно перестраивает характер своего педагогического общения с учениками и т.д.

Естественно, никакая образовательная среда не может устойчиво функционировать, не соотнося свою образовательную стратегию с изменениями условий в среде обитания. Речь идет о хорошо продуманной и спланированной адаптации к неизбежным общественным изменениям, такой перестройке образовательной среды, которая бы, с одной стороны, учитывала новый социальный заказ, а с другой — не приводила к деструктивным ситуациям в самой образовательной среде.

В недавние времена, когда над миром висела реальная угроза ядерной войны, образовательная среда не могла игнорировать эту реальность, и сегодняшней относительной ядерной безопасностью человечество во многом обязано результатам, достигнутым в сфере образования. В настоящее время наблюдается активная ориентировка общечеловеческой образовательной среды в сторону глобальных экологических проблем.

Как правило, большей степенью мобильности обладают учреждения негосударственной системы образования. В частности, низкая мобильность государственной образовательной среды прямо отмечается в Концепции развития негосударственного образования в России, которая подчеркивает

бъективную невозможность быстрой реакции государственной системы образования на изменяющуюся социально-экономическую и политическую ситуацию в стране».

Высокая мобильность образовательной среды заключатся в возможности «обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро и глубоко и который нуждается *не в том, чтобы образование адаптировалось к настоящему, а в том, чтобы оно предвосхищало будущее*» {Майор, Тангян, 1996, с. 9).

МПКИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		
коэффициент модальности	
Мобильность целей и содержания образования		
	Образовательный процесс направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований гос-стандарта	0
	В образовательный процесс включена подготовка учащихся также по ряду новых дисциплин, наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях (основы предпринимательской деятельности, деловое общение, экология, право и т.т.)	1
	Образовательный процесс целенаправленно ориентирован не только на академическую и профессиональную подготовку учащихся, но и на развитие их функциональной грамотности (лингвистической, коммуникативной, компьютерной, валеологической и т.д.), а также на их личностное развитие и саморазвитие	2
	Учебное заведение даже изменило свой профиль , ориентируясь на современные социальные запросы (стало экономическим, экологическим, языковым и т.д.)	2,5
1	— * Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Мобильность методов образования		
	Практически весь образовательный процесс строится на использовании традиционных воспроизводящих методов обучения (учитель сообщает новые сведения, а учащиеся оцениваются по способности их воспроизводить и применять)	0
	Некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы (имитационные игры, тренинговые формы, творческие мастерские и т.п.)	0,5
	Большинство педагогов владеет современными методами и стремится использовать их в образовательном процессе	1,5
	В учебном заведении организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям , налажена методическая поддержка педагогов, использующих активные методы образования	2,5
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Мобильность кадрового обеспечения образования		
	Новые учебные курсы обеспечиваются за счет дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику	0,5
	Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь преподают только эти дисциплины	1
	Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение	2
	Для преподавания новых дисциплин приглашаются дипломированные специалисты соответствующего профиля	2,5
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

^,йштьность средств образования		
	В образовательном процессе используются толь-уп традиционные учебники, задачки, хрестоматии, наглядные пособия, которые практически не обновляются уже много лет	0
	• Наряду со старыми используются и новые экспериментальные учебники, пособия и т.д.	1
	Образовательный процесс строится преимущественно на базе новых учебников, современных наглядных пособий и технических средств обучения	2
	Имеется возможность постоянно следить за новинками рынка образовательных средств и приобретать приглянувшиеся учебники, пособия, программы, технические средства, наглядные пособия и т.д.	2,5
	• Другое вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)	

Устойчивость образовательной среды

Устойчивость образовательной среды отражает ее *стабильность во времени*.

Если другие параметры дают характеристику образовательной среды на конкретный момент, «здесь и сейчас», иными словами, ее синхроническое описание, то параметр устойчивости позволяет осуществить диахроническое описание образовательной среды.

Так, вышеупомянутые Оксфорд и Кембридж, как и другие европейские университеты, ведущие свою историю из средневековья, безусловно, доказали высокую устойчивость их образовательной среды. Также, например, можно считать высоко устойчивой образовательную среду детского летнего лагеря, который собственно функционирует всего три недели в году, но это происходит уже много лет, на снове стабильной организационно-воспитательной мето-

дики, педагогическим составом, ядро которого остается постоянным и т.д.

Низкая степень устойчивости образовательной среды констатируется, например, в школе, в которой происходят постоянные изменения педагогического состава — «текучка кадров» или каждый год меняются директора (автору пришлось в свое время работать в детском доме, в котором за три года сменилось четыре директора). О низкой устойчивости образовательной среды можно говорить и тогда, когда учебное заведение с давними и прочными традициями решительно меняет концепцию своей педагогической работы, подстраиваясь под «новые веяния». При разводах родителей и вступлении их в новые браки также, конечно, катастрофически падает показатель устойчивости семейной образовательной среды. Это же относится и к ситуации, когда подросток «в поисках себя» меняет один за одним разные кружки, секции и клубы — в этом случае на фоне падения показателя устойчивости, растет показатель широты его образовательной среды и т.д.

Отмечается тенденция определенной зависимости устойчивости образовательной среды от ее модальности. К наиболее устойчивому типу можно отнести догматическую образовательную среду, которая функционально мало чем отличается от своего средневекового воплощения (например, в варианте, спроектированном Коменским) и остается господствующей в образовательных учреждениях на пороге XXI века. В то же время творческая образовательная среда, без сомнения, относится к наименее устойчивому типу. Например, Яснополянская школа Льва Николаевича Толстого, создаваемая им на основе методики развития активности и личностной свободы крестьянских детей, просуществовала всего несколько лет. Немного практических последователей оказалось у Корчака, хотя его педагогическая система получила мировое признание. Часто можно слышать о расколах в творческих коллективах — театрах, музыкальных группах

рДолжно также отметить любопытную ситуацию с педагогической теорией Руссо, которая изучается всеми студентами педагогических учебных заведений, но, по-видимому, никогда и никем практически не реализовывалась. Таким образом, спроектированная Руссо образовательная среда имеет «нулевой показатель» устойчивости.

Устойчивость образовательной среды может проявляться в экстремальных ситуациях, показывать ее способность «выстоять», не потеряв своей сущности в условиях «внешнего давления». Яркие примеры как высокой, так и низкой устойчивости образовательной среды можно наблюдать в настоящее время в ряде новых постсоветских независимых государств, в которых оказывается сильнейшее давление на русскоязычное образование. В этих условиях одни учебные заведения практически отказываются от *своей* образовательной среды, полностью ориентируясь на новые волонтаристские требования властей, продиктованные политической конъюнктурой и часто абсурдные с психолого-педагогической точки зрения. Происходит революционное, почти одномоментное изменение образовательной стратегии. В итоге речь уже не идет не только о реальном развитии личности учащихся, а даже избегается постановка вопроса о сильнейшей стрессогенности «новой» образовательной среды. Однако ряд учебных заведений оказался способным выдержать подобное давление и сохранить сложившуюся десятилетиями образовательную среду. И, как показывает опыт, это зависит не только от субъективной позиции администрации, а во многом от системной стабильности данной образовательной среды в целом.

Чтобы определить устойчивость образовательной среды необходимо:

- 1 ■ Отметить соответствующие строки в левой («Усиление устойчивости») и правой («Ослабление устойчивости») колонках. В промежутках между жирными

чертами таблицы можно выбрать не более одного положительного и одного отрицательного фактора. Если ни одно из утверждений в этом промежутке не подходит для анализируемого учебного заведения, то, естественно, ничего отмечать не следует. 2. Чтобы получить количественный показатель устойчивости, необходимо суммировать с числом 10 все полученные положительные (не более 5) и отрицательные (не более 10) баллы.

Например, получено +2,5 (положительных) балла и -4 (отрицательных) балла. Устойчивость: $10 + 2,5 - 4 = 8,5$ балла.

Внимание! Полученный результат не следует умножать на коэффициент модальности.

УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ					
Усиление устойчивости (+)			Ослабление устойчивости (-)		
	0,3	• Данный директор руководит учебным заведением не менее 2 лет	За последний год произошла смена директора	-0,5	
	0,6	• более 5 лет	За последние два-три года сменилось несколько директоров	-2	
	1	• более 10 лет			
	0,5	• Администрация остается стабильной • не менее 2 лет	За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директора	- 1	
	0,8	• более 5 лет			
	0,6	Основной «костяк» педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов	-1	

р^Λе устойчивости (+)			Ослабление устойчивости (-)		
	1	педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	тая смена (перемещение) учителей предметников и классных руководителей	- 1,5	
	0,2	• Многие педагоги — выпускники данного учебного заведения	• Многие педагоги приехали из других регионов	-0,5	
	i П 1	• Большинство родителей нынешних учащихся в свое время окончили данное учебное заведение	• Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.)		
	+0,5	• Учебное заведение создано более 50 лет назад , все эти годы сохраняет свой профиль и образовательные традиции	• Учебное заведение создано менее 5 лет назад или поменяло свой профиль или статус (средняя школа стала лицеем и т.п.)	—1	
	+0,2	• Учебное заведение находится в старинном историческом здании	• Учебное заведение не имеет своего здания, помещения арендуются	—1	
	+1	• Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьезное испытание («травля» директора, судебный процесс из-за прав на здание, большой	• В результате ряда возникших «внешних» проблем ухудшились взаимоотношения в коллективе, снизился уровень образования	-2	
—		• Другое место предложенного	• Другое место предложенного		

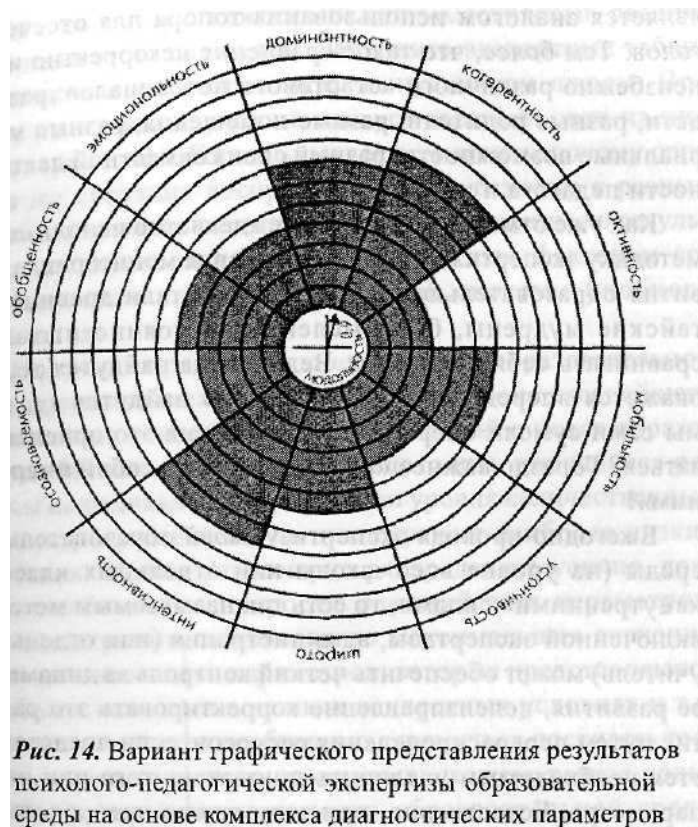
Комплексная оценка показателей

Выделенные параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров. Так, например, образовательная среда детского экологического лагеря творческого типа модальности может характеризоваться относительно низким показателем широты, и в то же время —■ высокой интенсивностью; высокой степенью осозна-ваемости и низкой устойчивостью, высокой эмоциональностью и низкой обобщенностью; высокой доминантностью и низкой когерентностью, низкой активностью и высокой мобильностью.

Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять **мониторинг развития образовательной среды учебного заведения**. Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды на основе представленного комплекса диагностических параметров позволяет более ясно увидеть потенциал ее организационного развития (рис. 14).

В ходе семинаров, проводимых нами с руководителями школ (директорами, их заместителями, а также специалистами региональных и местных отделов образования), при анализе результатов экспертизы возникает ряд «типичных» вопросов, обсуждение которых целесообразно представить вниманию уважаемых читателей.

Например, вопрос о назначении экспертизы. Должна ли быть она «внешней», то есть осуществляться сторонними экспертами (помните, по Паркинсону, «эксперт - человек из другого города»), или «внутренней», то есть проводиться самими педагогами и руководством образовательного учреждения.



Начнем с того, что представленная здесь методика является *инструментом*, эффективность использования которого зависит от самого пользователя. Очевидно, что таким инструментом, как, например, топор, обычно рубят дрова, но порой отсекают и головы. Думается, что проведение сравнений качества работы разных педагогов (или целых учебных заведений) с помощью данной методики, и особенно с последующими административными выводами, как раз и

является аналогом использования топора для отсечения голов. Тем более, что такое сравнение некорректно из-за неизбежно различного «стартового потенциала»: разные дети, разные родители, разные помещения, разные материальные возможности, разный срок совместной деятельности педагога и учащихся и т.п.

Как уже отмечалось, наиболее адекватно использовать методику экспертизы для осуществления мониторинга развития образовательной среды. Как считали древние китайские мудрецы, бессмысленно постоянно пытаться сравнивать себя с другими. Ведь всегда найдутся те, кто окажется впереди нас, и обязательно найдутся те, кого мы сами сумели опередить. Стоит ли на это ориентироваться? Гораздо важнее **«сравнить себя с собой вчерашним»!**

Ежегодно проводя экспертизу *своей* образовательной среды (на уровне всей школы или отдельных классов) «внутренними» силами, то есть так называемым методом включенной экспертизы, администрация (или отдельный учитель) может обеспечить четкий контроль за динамикой ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра. Естественно, при этом важно преодолеть соблазны типа «выглядеть красиво в собственных глазах»; лучше быть максимально строгим в оценках своей деятельности, что будет способствовать стремлению к более динамичному развитию образовательной среды. Другими словами, если, заполняя таблицу, мы сомневаемся, есть ли у нас в школе то-то и то-то или этого все же практически нет, то лучше пока дать *себе* отрицательный ответ.

Особый интерес для анализа управленческой ситуации в школе может представлять отмечаемая разница экспертных оценок образовательной среды со стороны

мого директора, каждого из его заместителей, различных педагогов, родителей. Заполнить экспертные таблицы можно предложить также выпускникам школы. При этом ни в коем случае не следует выяснять, кто из них «прав», а кто нет. Гораздо важнее осмыслить, почему одна и та же ситуация воспринимается по-разному с разных функциональных позиций. Выводы, полученные в результате такого анализа, могут стать важным фактором совершенствования управленческой системы учебного заведения.

Получив определенную «картинку» образовательной среды, руководитель определяет стратегию ее дальнейшего развития на основе своих представлений о целях образования. Можно, например, сосредоточить имеющиеся ресурсы на радикальном повышении уровня количественных параметров, имеющих на циклограмме наиболее низкие значения. Можно равномерно распределить усилия, достигая небольшого прироста значений всех параметров. Можно стремиться довести до максимальных значений один или несколько параметров, которые представляются наиболее важными в данных конкретных условиях и т.д. При этом не всегда необходимо стремиться достигать теоретически возможного максимума: скажем, резкое повышение уровня интенсивности образовательной среды может оказаться нежелательным из-за слишком больших нагрузок на учащихся, что отрицательно скажется на состоянии их физического и психического здоровья.

В связи с этим становится очевидным ответ еще на один «типичный» директорский вопрос: «Какой уровень показателей следует считать "достаточным" или "хорошим" для того или иного параметра?» В данной логике этот вопрос теряет смысл. Ведь целесообразно оценивать не столько свои «достижения», сколько те нереализованные возможности, которые, таким образом, превращают-

ся в потенциальный ресурс развития образовательной среды. Станем ли мы стремиться использовать данный ресурс уже в этом учебном году или «законсервируем» его «до лучших времен», сосредоточив внимание на развитии других сторон образовательного процесса, зависит только от принятого управленческого решения.

Таким образом, принципиальное значение уже при повторной экспертизе имеет количественный прирост («дельта») уровня тех параметров, которые были ранее определены как стратегически приоритетные, повышение показателей которых было запланировано.

Еще раз подчеркнем, что стратегия дальнейшего развития образовательной среды на основе результатов экспертизы не является предметом рассмотрения в данной книге. Такая стратегия вырабатывается на основе всей совокупности представлений администрации и педагогов о сущности и смысле образования. Собственно, изучение философии образования, педагогики, психологии, социологии, физиологии, теории управления и прочее и прочее, как раз, в принципе, и направлено на научно-методическое обеспечение принятия такого рода решений. Здесь представлен лишь измерительный инструментарий, который служит для системного осмысления ситуации педагогами и руководством образовательного учреждения.

Тем не менее, рассмотрим один из вариантов принятия стратегического решения по развитию образовательной среды учебного заведения, поскольку этот вариант непосредственно вытекает из самой нашей методики.

Допустим, с помощью векторного анализа констатирована догматическая модальность образовательной среды, например «догматическая среда зависимой пассивности» с коэффициентом модальности 0,6. Следовательно, сколько бы усилий ни вкладывал педагогический коллектив в развитие образовательной среды по всем количе-

енным параметрам, порой затрачивая большие материальные и временные ресурсы, эффективность этой работы будет резко падать за счет понижающего коэффициента модальности, отражающего в данном случае пассивную позицию самих учащихся. Все количественные показатели придется умножать на эти самые 0,6.

Очевидно, что напрашивается стратегическое решение — сосредоточить ресурсы образовательного учреждения на изменении модальности среды за счет повышения личной активности учащихся. Такая педагогическая стратегия, по-видимому, предполагает, прежде всего, работу с самими учителями: необходимо изменить их педагогические установки с авторитарно-подавляющего типа на стимулирующий. Скорее всего, не обойтись без социально-психологического коммуникационного тренинга с педагогами (модель такого тренинга описана, например, в книге: *Левин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде*. М.: Молодая гвардия, 1998), цикла педсоветов и совещаний по проблемам использования методик стимулирования активности учащихся и т.д.

Если эта работа с педагогами приведет к позитивным результатам и следующая экспертиза покажет наличие системы стимулирования активности учащихся, что приведет к изменению модальности (например, карьерный тип среды, где коэффициент будет равен 1 и более), то соответственно увеличатся и показатели всех количественных параметров, даже в том случае, когда непосредственно в их развитие не будет вложено никаких новых ресурсов. Именно поэтому модальность является качественной характеристикой образовательной среды, непосредственно влияющей на уровень всех других параметров.

Итак, выбор желаемой модальности образовательной среды — это важнейший стратегический выбор пути раз-

вития учебного заведения. Это выбор идеологии образовательного процесса, определяющий «дух» школы, ее цели и ценности, систему взаимодействий между педагогами и учащимся и между самими учащимися, это проектируемый «портрет личности» выпускника и т.д.

Часть III
ПРОЕКТИРОВАНИЕ
РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Воспитывает не только или не
столько сам воспитатель, сколько
среда, которая организуется
наиболее выгодным образом.*

А.С.Макаренко



ГЛАВА V

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Структура среды

Рассматривая структуру «среды существования и развития человека», Е.А.Климов² выделяет (1) социально-контактную, (2) информационную, (3) соматическую и (4) предметную части среды.

Социально-контактная часть среды включает:

- 1) личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства);
- 2) учреждения, организации, группы и их представителей, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать;
- 3) «устройство» группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих»,

² Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3—5 декабря 1996 г.).

«звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.), реальное место данного человека в структуре «своей» группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

Информационная часть среды содержит:

- 1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства;
- 2) «неписаные законы», традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям;
- 3) правила личной и общественной безопасности (на пример, в пожароопасном помещении, на дороге и т.п.);
- 4) средства наглядности, рекламы, любые идеи, выраженные в той или иной форме;
- 5) требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения, клевета и т.д., то есть персонально адресованные воздействия.

Соматическую часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояния. В предметную часть среды включаются:

- 1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование);
- 2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т.д.).

Структура образовательной среды рассматривается Г.А.Ковалевым (1993). В «сферу психологического анализа школьной среды» им включается (1) физическое окружение, (2) человеческие факторы и (3) программа обучения.

«Физическое окружение» составляют: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений в здании школы, лег-

их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.п.

К «человеческим факторам» относятся: пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п.

Наконец, «программа обучения» включает такие факторы, как деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п.

Данная структура образовательной среды используется в ряде экспериментальных работ. Например, Н.Н.Авдеева и Г.Б.Степанова (1995) анализируют такие «условия жизнедеятельности ребенка в детском учреждении», как (1) «характер взаимодействия между сотрудниками и детьми», (2) «соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания», (3) «качество предметно-пространственной среды развития».

Структурно-содержательные представления о среде Е.А.Климова и Г.А.Ковалева, а также ряда других исследователей носят **эколого-психологический** характер. Такой подход, в частности, хорошо согласуется с теорией «экологического комплекса» О.Дункана и Л.Шноре (*Duncan, ochnore, 1969*) — одной из наиболее фундаментальных теории функционального единства человеческого сообщества " среды. В «экологическом комплексе» авторами выделяет-1 четыре компонента: *население*, или популяция (P),

окружающая среда (Environment — E), *технология*, в расширенной трактовке, включающая как *овеществленные средства* взаимодействия со средой, так и *культуру в целом* (Т) и социальная *организация* (О) — сокращенно РОЕТ. Перспективность эколого-психологического подхода к исследованию образовательной среды подчеркивается в настоящее время многими отечественными психологами (А.А.Бодалев С.Д.Дерябо, Т.М.Марютина, В.И.Панов, И.В.Равич-Щербо В.В.Рубцов и др.).

Наш дальнейший анализ взаимодействия личности и образовательной среды также будет проводиться с позиций эколого-психологического подхода на основе четырехкомпонентной модели:

- 1) субъекты образовательного процесса (Р);
- 2) социальный компонент образовательной среды (О);
- 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды (Е);
- 4) технологический (или психодидактический) компонент образовательной среды (Т).

Следует отметить, что эколого-психологическое рассмотрение образовательной среды имеет и своих противников. Например, В.И.Слободчиков, анализируя представление об образовательной среде в системе развивающего образования с позиций «совмещения мыследеятельностной модели развивающего образования и онтологической модели сферы образования в одном смысловом пространстве», считает «проблематичными, вообще — неадекватными, все традиционные интерпретации и расхожие толкования "среды", бытующие в биологии, экологии, социальных науках»³.

По мнению Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку — «для образования вообще *не есть*, она не

³ Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3—5 декабря 1996 г.).

шествует для него как нечто налично-существующее и ятурально-данное заранее... Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, еда ^{начи}нается там, где происходит *встреча* (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» (*там же*).

Представляется принципиально важным выдвигаемое Слободчиковым положение, согласно которому само понятие образовательной среды определяется, прежде всего, профессионально-деятельностной, по существу управленческой, позицией, так как специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. Формирование, обогащение и распределение таких ресурсов есть предмет именно организационно-управленческой деятельности. Создание образовательных ресурсов, или, другими словами, *организация развивающих возможностей* образовательной среды, становится, таким образом, ключевой управленческо-педагогической задачей.

Чешский психолог М.Черноушек (1989) выделяет наряду с семейной средой («физическая и жилищная организация пространства, а также отношения между людьми, среди которых растет ребенок») и школьной средой («от яслей и садика до окончания средней школы и дальше»), также *эмоциональную среду* («эмоциональная атмосфера, в которой развивается ребенок») и *«окружающую среду в широком понимании»* (среда сверстников, культурная, этническая, идеологическая, информационная, географическая). Другой чешский исследователь Б.Краус, анализируя семейную среду, выделяет в ней наряду с «эмоциональной персональной средой» такие сферы, как *социально-культурная среда* (об-

разовательный уровень и социальный статус родителей) *технико-гигиеническая среда, социально-экономическая и демографическая среда* (структура семьи, имущественные отношения, занятость родителей); рассматриваются также *среда воспитательных и школьных учреждений* и *локальная среда* (микрорайон, поселок).

Для предполагаемого нами анализа образовательной среды наиболее перспективным представляется подход, в котором выделяются «среда функционирования структуры» и «среда обитания» (Авдеев, 1997). С этой точки зрения к «среде функционирования структуры» могут быть отнесены семейная либо школьная среда (в зависимости от того, какая из них является объектом анализа), а к «среде обитания» — «окружающая среда в широком понимании» и «локальная среда».

Комплекс возможностей образовательной среды как интегративный критерий ее качества

Итак, как уже было отмечено в начале работы, образовательная среда понимается нами как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Подчеркнем, что этот «образец» может быть как четко осознаваем, так и «размыт», то есть не до конца осознаваем теми, кто реально проектирует и организует образовательную среду (педагогами, родителями).

Образовательная среда представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, но и образовательная среда как целое и отдельными своими

ментами влияет на каждого субъекта образовательного процесса.

Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретная среда какого-либо учебного заведения или конкретная семейная среда. Такую среду можно обозначить как **локальную образовательную среду**, в отличие от образовательной среды в широком смысле, кото-пая теоретически может представлять собой всю вселенную. *Локальная образовательная среда — это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи.*

Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. Таким образом, качество локальной образовательной среды определяется как (1) качеством *пространственно-предметного* содержания данной среды и (2) качеством *социальных отношений* в данной среде, так и (3) качеством *связей* между пространственно-предметным и социальными компонентами этой среды.

Исходя из такого методологического подхода, рассмотрим гипотетический пример оценки качества локальной образовательной среды. Для этого попробуем представить «хорошую» школу, в которую мы бы хотели отправить учиться своего ребенка. При этом отметим, что на практике родители чаще всего оценивают учебное заведение по качеству «выпускаемого продукта»: какой дается диплом, сколько процентов выпускников поступает в вузы и т.п.

Итак, представим пространственно-предметный компонент этой образовательной среды: экологически и крими-

нально благополучный район; близость к дому; функционально и эстетически удачное школьное здание, с достаточно большой и ухоженной прилегающей школьной территорией; просторные и светлые кабинеты с современной и удобной мебелью; наличие в достаточном количестве технических средств обучения; привлекательный дизайн интерьеров; наличие актового и спортивного залов, столовой, библиотеки и т.д.

Конечно, мы хотим, чтобы социальные отношения в данной образовательной среде также служили фактором позитивного развития нашего ребенка: доброжелательное отношение к детям высококвалифицированных педагогов; их неформальный творческий подход к образовательному процессу; здоровый конструктивный стиль взаимоотношений в педагогическом коллективе; дружные классы, состоящие из воспитанных развитых учащихся из «благополучных семей» и т.д.

Но самое главное, что должно бы было нас интересовать при оценке учебного заведения, — это как раз качество системных *связей между пространственно-предметным и социальным компонентами* данной образовательной среды, которое собственно и обеспечивает тот или иной результат образовательного процесса: уровень методического обеспечения образовательного процесса; эффективность использования всех образовательных ресурсов данной образовательной среды; направленность образовательного процесса на раскрытие и развитие личностного потенциала каждого ребенка; способность этой среды удовлетворить весь комплекс потребностей ребенка и сформировать у него систему социальных ценностей, обеспечивающих ему активную успешную адаптацию к современной изменяющейся среде обитания (понимаемой в широком смысле жизненной среде).

Другими словами, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных

возможностей, то *интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития.*

Еще раз подчеркнем, что, опираясь на теорию возможностей Дж.Гибсона (1988), под системой возможностей образовательной среды мы понимаем то, что эта среда предоставляет субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает. При этом принципиально важно, что, в отличие от «условий», «влияний» и «факторов», принадлежащих самой среде, но не субъекту, который в ней находится, и односторонне *воздействующих* на этого субъекта, *возможность* по Гибсону *представляет особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом субъекта.* Речь уже идет о ситуации *взаимодействия* ребенка со своей образовательной средой. В этом случае для того, чтобы использовать возможности среды, комплиментарные его потребностям и таким образом мотивирующие деятельность, ребенок проявляет соответствующую активность. То есть ребенок становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образовательного процесса, а не остается объектом влияния условий и факторов образовательной среды. «Учащийся превращается в субъект процесса своего развития, у которого раскрыты пока еще не все необходимые для того психологические средства. "Знания—умения—навыки" и сам учитель становятся средствами и условиями развития и тем самым создают *образовательную среду*, в которой воспитанник должен найти свою индивидуальную "экологическую нишу". На передний план выходит *самоценность учащегося*» {*Лебедева, Орлов, Панов, 1996, с. 24*).

Выше говорилось о «ребенке» как о субъекте своего развития, но, безусловно, качественная образовательная среда

в равной мере должна обеспечивать возможности для личностного развития всех субъектов образовательного процесса — для педагогов, родителей и других лиц, включаемых в социальный компонент данной образовательной среды. «В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у учителя способности быть субъектом своего развития» (*Лебедева, Орлов, Панов, 1996а, с. 25*).

Предоставление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения. Если в автобусе есть свободные сиденья, то люди обычно на них садятся. Если в школе есть класс с углубленным изучением биологии и химии, а восьмиклассница Алена, наконец, решила поступать на биологический факультет университета, то она, очевидно, постарается окончить среднюю школу именно в этом классе. Если в школе создана театральная студия, в которую принимают всех желающих, если в этой студии царит атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки, если члены студии сами приглашают в нее мальчика Юру, который страдает логоневрозом, то у него появляется возможность, участвуя в работе этой студии, преодолеть свой страх перед заиканием. Если школьной администрацией не оставляются без внимания, а поддерживаются творческие находки учителей, если лучшие работы публикуются и премируются, то учительница химии Ольга Андреевна не будет годами отговариваться, что ей некогда оформить свои методические разработки по соответствующим правилам, а доработает их, опубликует и получит соответствующее признание в профессиональных кругах.

Как уже было отмечено, актуализация активности субъекта по использованию возможностей, обеспечиваемых образовательной средой, происходит в том случае, когда эти

возможности комплиментарны его потребностям. Это положение может быть проиллюстрировано выводами В.Д.Шад-икова (1993) о важнейших факторах развития ребенка. Шадриковым подчеркивается, что четкая ориентация взрослых на организацию возможностей, направленных на удовлетворение потребностей ребенка в раннем возрасте, позволяет ребенку достигать максимальных темпов своего развития: «Не имея возможности побудить ребенка к действию словом, воздействовать на него словом, взрослый вынужден **создавать условия, соответствующие потребностям** ребенка в текущий момент жизни. В результате ребенок находится в условиях, когда его поведение строится на основе **собственной мотивации**. Его действия направлены на удовлетворение **собственных потребностей**. Это "золотое время" в развитии ребенка. Ничего нет насильственного. Именно этот фактор и является определяющим высокую эффективность развития... Соединение мотивации и действия, направленного на ее удовлетворение, является необходимым условием научения» (с. 156—157).

Однако, как подчеркивает В.Д.Шадриков, в дальнейшем такая стратегия поведения взрослых меняется на противоположную, когда мотивация ребенка игнорируется, что приводит к резкому снижению эффективности развития.

Следовательно, принципиальным показателем качества образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая таким образом соответствующую мотивацию их деятельно-стной активности.

В психологии существуют различные подходы к типологии потребностей, мотивирующих деятельность человека. Одна из наиболее популярных — это система иерархически соподчиненных групп потребностей Абрахама Маслоу: физиологические потребности, потребность в безопасности,

любви, уважении, а также высшая потребность — потребность в самоактуализации.

«Самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них — это своего рода призвание» (1982, с. 110). Самоактуализирующиеся люди стремятся к таким высшим ценностям, как добро, истина, порядочность, красота, справедливость, совершенство и др. Такие ценности превращаются для этих людей в потребности. Они всегда выбирают продвижение вперед, преодоление трудностей, достижение высокой цели. Процесс самоактуализации по Маслоу — это процесс постоянного *саморазвития* и практической реализации *возможностей*.

Рассматривая «социогенные» потребности человека, Е.А.Климов (1997) строит их следующую иерархическую структуру:

- потребность усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную;
- потребности в определенных (а не любых) предметах питания, одежды, условиях быта (материальные потребности);
- потребность в признании со стороны общества (социальные потребности);
- потребность создать семью, воспитать детей; потребность в труде, общественно-полезной деятельности; потребность сохранить или улучшить самооценку;
- потребность в познании специальной области явлений (интересы); потребность в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области (склонности);
- потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки, жизни;
- потребность в самостоятельной выработке, упорядочении картины мира, мировоззрения;

- потребность в овладении все более высокими уровнями мастерства в своем деле.

Человек так или иначе стремится удовлетворять свои потребности, находя для этого соответствующие возможности. И если ребенок (или учитель) не обеспечен такими возможностями в своей локальной образовательной среде, он будет искать эти возможности в среде обитания вне пределов данной образовательной среды. А это значит, что его образовательной средой, средой его личностного развития, по существу становится другая локальная среда: в лучшем случае клуб по интересам для ребенка или сосед-журналист для учителя; в худшем — дворовая «тусовка» для ребенка или сосед-алкоголик для учителя.

Образовательная среда может и должна обеспечивать органичный процесс онтогенетической трансформации первичных потребностей ребенка в социогенные потребности — жизненные ценности, которые начинают играть в развитии ребенка все большую роль в качестве источников мотивации. Процесс такой трансформации описан Д.А.Леонтьевым: «...в реальном развитии происходит усвоение социальных ценностей и их трансформация в личностные ценности. Этот процесс можно рассматривать по меньшей мере в двух аспектах. Во-первых, как движение от ценностей социальных групп (социальное, внешнее) к личностным ценностям (социальное, внутреннее). Этот процесс традиционно обозначается понятием интериоризации. Во-вторых, как движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее, биологическое), к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее, социальное). Этот процесс известен под не менее традиционным названием социализации. Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей представляют собой две стороны одного процесса, рассматриваемого соответственно в аспекте судьбы (трансформации) самих ценностей и

судьбы (трансформации) структуры индивидуальной мотивации. Это — движение через разные границы: через границу внешнего/внутреннего в первом случае и через границу биологического/социального во втором» (1997, с. 22).

Проблема онтогенетического вытеснения потребностей ценностями как источниками мотивации требует внести важное уточнение в представление о критериях качества образовательной среды. Качество образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей *и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности*, что актуализирует процесс их личностного саморазвития.

Именно такое понимание требований к организации развивающей образовательной среды лежит в основе «практико-ориентированного подхода к развивающему образованию», предлагаемого В.П.Лебедевой, В.А.Орловым и В.И.Пановым (1996). В качестве системообразующего элемента личностной структуры ими рассматривается «направленность личности, включающая потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации и вытекающие из них мотивы и установки. Качественные характеристики этих психических образований связаны с тремя основными векторами: это соотношение материальных и духовных, индивидуальных и общественных, потребительских и созидательных потребностей, интересов, ценностных ориентации. Развивающее образование... есть сложный интег-ративный процесс, причем личностно ориентированный» (с. 25).

Рассмотрим соответствующий комплекс возможностей развития, который должна обеспечить качественная личностно ориентированная образовательная среда всем субъектам образовательного процесса.

Возможности удовлетворения физиологических потребностей прежде всего связаны с функционированием пространственно-предметного компонента образовательной среды. Это соответствующий уровень санитарно-гигиенических норм: света и тепла, питания и медицинского контроля, удобной мебели, просторности помещений и т. п. В этом смысле важную роль играет грамотная организация режима дня, уровня индивидуальной учебной нагрузки и т. д. Для младших школьников необходимо соответствующее внимание педагогов (например, чтобы все, кому необходимо, постоянно носили очки). Для детей-инвалидов — наличие специальных приспособлений и т. д.

Возможность удовлетворения потребности в безопасности предполагает такую организацию образовательной среды, которая, как минимум, гарантирует защиту каждого ребенка от воровства и произвола старших («дедовщины»), что крайне актуально, прежде всего, для детских домов и интернатов. Потребность в безопасности остро испытывает ребенок, который боится... своего учителя: боится, что будет высмеивать и унижать, что будет просто холоден и суров, что «по глазам» вычислит не выучившего урок ребенка и обязательно его спросит. Практика показывает, что многие дети боятся ходить в свою школу. Значит, ни о каком «комплексном развитии личности» в этих школах не может быть и речи.

Возможность усвоения групповых норм и идеалов предполагает такую организацию образовательной среды, когда обеспечивается специальная педагогическая работа классных руководителей, особенно в отношении «новичков». Как отмечается в исследовании Т.Ю.Герасимовой и В.И.Панова: «...напряженность резко усиливается в период смены образовательной среды» (1996, с. 37). Педагогическое развитие групповых норм, ценностей, идеалов, а также помощь отдельным учащимся в их освоении должно стать важной образовательной задачей. Эффективным методом развития групповых норм

может стать групповой социально-психологический тренинг или для младших школьников — спроектированные по его типу психологические игры. Главное — это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортной (безопасной) социальной среде.

Возможность удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении) предполагает такую организацию образовательной среды, в которой с помощью специальных психологических технологий целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого субъекта образовательного процесса. Такая поддержка начинается с отмечаания дней рождений и, увы, нередко этим и заканчивается.

А.В.Вильвовская подчеркивает, что, функционируя «в атмосфере любви», каждый субъект образовательного процесса раздвигает диапазон собственных возможностей: «Обретая уверенность в себе, повышая самооценку (он любим, он принят, он оценен по достоинству), отбрасывая ненужные защиты, он оказался перед лицом новых возможностей и перспектив. Он любим, поэтому уверен в себе, а следовательно, он может то, что раньше полагал для себя невозможным» (1994, с. 117).

Примеры эффективных психотехнологий организации социальной поддержки, подтверждения социальной ценности каждого члена группы можно найти, например, в работах Корчака и Макаренко. Так, в детском коллективе Корчака существовала система «памятных открыток», которые присуждались детским сеймом за участие в спектаклях, чистку картошки, за регулярное быстрое вставание утром, за здоровый образ жизни и даже за участие в драках. Макаренко тщательно следил за тем, чтобы каждый член коллектива периодически получал какой-либо «командный пост»: бригадира, дежурного командира, ответственного за чистоту или за подготовку к празднику и т.п.

Возможность удовлетворения потребности в труде, начимой деятельности предполагает такую организацию образовательной среды, когда каждый субъект образовательного процесса может реализовать свои способности в важном и серьезном деле. Еще Коменский подчеркивал, что детский труд должен быть либо серьезным, либо занимательным. Корчак отмечал, что участие детей в трудовых делах не должно сводиться к роли домашней прислуги. Макаренко придавал большое значение участию воспитанников в интеллектуальном производственном труде. Когда старшеклассников посылают собирать бумажки вокруг школы или мальчишки, несколько месяцев трудившиеся в столярной мастерской над изготовлением табуретов, находят *свои изделия* на школьной свалке, можно утверждать, что им не повезло с образовательной средой (автор был свидетелем обоих эпизодов).

Возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки предполагает такую организацию образовательной среды, когда критерием успехов выступают не абсолютные рекорды типа «лучший ученик», «лучший спортсмен», «лучший учитель», а предметом анализа является, прежде всего, индивидуальная динамика развития каждого субъекта образовательного процесса. Можно согласиться с Руссо, который выступал против устраивания соревнований между детьми, и Сухомлинским, который видел опасность для развивающейся личности в ее традиционном сравнении с другими: «Воспитание нравственного достоинства, построенного на сравнении: будь таким, как хороший Ваня, и не будь, как плохой Петька, — развращает уже маленьких детей, для подростка же оно — духовный яд» (1971, с. 58). Привычный лозунг: «Равняйтесь на лучших.» с точки зрения создания соответствующей мотивации личностного развития лучше заменить на принцип восточной педагогики: «Сравни себя с собой вчерашним», при этом важно целенаправленно публично подчеркивать

эти персональные динамические успехи как учащихся, так и педагогов.

Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях, свободно пользоваться хорошо укомплектованной библиотекой и т. п. В этом смысле большое значение имеют связи данного образовательного учреждения с внешкольными образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие в разнообразных ассоциациях в качестве коллективного члена и т.п.

Возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности) предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательской, конструкторской и другой работе, соответствующей их склонности. Для одних это может оказаться оборудование школьного аквариума, для других — моделирование костюмов для школьного театра, для третьих — разработка программного обеспечения для школьного компьютерного класса, для четвертых — участие в школьном хоре или ансамбле и т.д.

Возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса будут постоянно ощущать ее высокий эстетический уровень. До сих пор в большинстве отечественных образовательных учреждений проблемы дизайна, эстетического оформления интерьеров решаются по остаточному принципу. Рискнем сделать провокационное предположение, что дело здесь не только в от-

трии средств. Естественно, когда учителя не получают регулярно заработную плату — вроде и не до эстетики. И все-таки пренебрежение к дизайну представляется в определенной степени следствием советской («совковой») ментальности. Даже у наших прибалтийских соседей, которые экономически живут ничуть не лучше, дизайн и эстетическое оформление образовательной среды (кстати, как раз в национальных школах) находятся на более высоком уровне. Необходимость «украшения школьного коллектива внешним образом» подчеркивалась Макаренко, и эта проблема им активно и успешно решалась в не менее сложной экономической обстановке. Современный дизайн образовательной среды, без сомнения, имеет важнейшее значение в личностном развитии не только школьников, но и самих педагогов. Соответствующий эстетический уровень образовательной среды — важнейший фактор, обуславливающий характер поведения всех субъектов образовательного процесса в этой среде.

Возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса могут в специально создаваемой обстановке (круглые столы, встречи с философами, писателями, политиками и т.д.) свободно дискутировать о глобальных, государственных, региональных проблемах, тенденциях стратегического развития общества, жизненном предназначении человека и т.п. Актуализация подобного рода размышлений позволяет человеку осознать свое место в мире, строить реалистические и вместе с тем высокие планы своего будущего. Особенно это важно для старшеклассников. Такого рода образовательная деятельность хорошо согласуется с отечественными образовательными традициями, российской ментальностью.

возможность удовлетворения и развития потребности овладении все более высоким уровнем мастерства в своем

Часть III. Проектирование образовательной среды¹

деле предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса ощущают общественную поддержку своей основной деятельности (учебной, преподавательской, административной и т.д.), и в то же время несут ответственность за ее качество. Стремление делать свою работу хорошо свойственно как первокласснику, который, конечно, хочет «хорошо учиться», так и молодому педагогу, который предпочел бы «хорошо работать в соответствующих условиях, чем отбывать на работе положенные часы». Именно образовательная среда как системное целое либо создает возможности для реализации этих желаний, либо «отбивает охоту стараться», отчего никто из субъектов образовательного процесса удовольствия не испытывает. Только личностно ориентированная образовательная среда творческого типа, создающая комплекс возможностей для свободного и активного развития каждого субъекта образовательного процесса, может стимулировать его максимальную самоотдачу, в итоге чего и будет достигнут образовательный результат, максимально возможный для уровня способностей этого субъекта.

Наконец, *возможность удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности* может быть обеспечена образовательной средой в результате организации всего комплекса возможностей развития субъектов образовательного процесса.

Таким образом, анализ комплекса возможностей для удовлетворения и развития потребностей и ценностей субъектов образовательного процесса, обеспечиваемый образовательной средой, может выступать как интегративный критерий качества данной локальной образовательной среды. Предлагаемый методологический подход может послужить основой для разработки соответствующих методик экспертизы и проектирования образовательной среды.



Психологические закономерности восприятия образовательной среды

Видный отечественный методолог педагогической науки г-т.Щедровицкий подчеркивал серьезные перспективы развития новой теоретической базы педагогики в контексте рассмотрения человека в его взаимоотношениях с окружающей средой. Для реализации такого подхода, согласно Щедровицкому, необходимо охарактеризовать способ жизни и функционирования человека по отношению к среде его существования. Суть взаимоотношений человека как «внутреннего элемента» и среды как «внешнего элемента» заключается в том, что «внутренний элемент, организм, "пожирает" и перерабатывает структуру и материю внешнего элемента, среды; можно сказать, что организм паразитирует на среде, что ее структурные и материальные особенности являются необходимым условием существования его как организма с определенной структурой» (1992, с. 110). Щедровицкий также отмечает, что в данном методологическом подходе основным объектом анализа становится функционирование или поведение человека, а все остальные свойства уже должны выводиться из него.

При этом Щедровицкий вынужден констатировать: «По-настоящему для объяснения человека эта схема не использовалась, ибо с методической точки зрения она очень сложна и до сих пор в достаточной мере не разработана» (с. 106).

Действительно, соответствующее направление психологической науки возникло только в 60-х годах XX в. Толчком развития исследований влияния среды на поведение человека стало понимание того, что существующая экспериментальная (лабораторная) психология не может дать полного представления о поведении человека «в реальном мире», в силу отсутствия учета всех факторов, которые определяют его в естественных условиях (Pawlik, Stapf, -1992). Основ-

ным методологическим принципом такого рода исследований стало рассмотрение среды и взаимодействующего с ней человека как единой целостной системы. В итоге, сегодня уже правомерно говорить о новой отрасли психологической науки — психологии окружающей среды (Environmental Psychology).

Центральными понятиями этой науки стали: «среда» «пространство», «поведение»; а важнейшими отличительными особенностями — широкий междисциплинарный подход; исследование среды непосредственного окружения человека, ограниченной и управляемой его действиями; рассмотрение самих людей в качестве неотъемлемой части исследуемой ситуации (*Proshansky, 1976*).

Тем не менее, до сих пор нет полного единства в отношении того, что считать предметом исследований психологии окружающей среды. Например, Н.Хеймстра и Л.Макфарлин называют в качестве такового исследование связей между поведением человека и материальной средой его окружения (*Heimstra, McFarling, 1974*), Т.Ли — научное исследование отношений человека со средой своего окружения (*Lee, 1976*), Х.Лефф — взаимосвязи между переменными среды и различными характеристиками психики человека (*Leff, 1980*), Дж.Рассел и Л.Вард — молярное поведение человека в физическом окружении (*Russet, Ward, 1982*), Ж.Годфруа (1992) определяет ее как науку, которая занимается изучением наиболее эффективных способов улучшения условий в населенных пунктах и различных местах, где протекает деятельность человека и т.д.

В общем виде, предмет исследования психологии окружающей среды составляют отношения человека со средой своего окружения, взаимосвязи между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведением.

Одна из проблем, которая изучается в рамках данного научного направления — это восприятие человеком среды,

которой он находится и функционирует. Выделяется ряд особенностей восприятия человеком окружающей его среды (Черноушек, \9%\ Дерябо, Левин, 1996 и др.). Данные закономерности с полным основанием можно отнести и к восприятию свойств образовательной среды.

Образовательная среда не имеет определенных, твердо фиксированных границ. На первый взгляд такое утверждение противоречит здравому смыслу. Каждый из нас может сказать, что, закрывая дверь своей квартиры, ребенок покидает свою семейную образовательную среду. Далее, входя на территорию школьного двора, он попадает уже в школьную образовательную среду. Когда после уроков он отправляется в музыкальную школу или в спортзал на занятия волейбольной секции, то попадает в совершенно особую образовательную среду того или иного внешкольного воспитательного учреждения. Более того, образовательная среда на уроке математики, проводимом Марией Ивановной, будет совершенно другой, нежели образовательная среда в школьной мастерской на уроке труда, проводимом Иваном Петровичем.

И все-таки образовательная среда выступает как единое функциональное целое, в том смысле, что по отношению к данному ребенку она выполняет единую образовательную функцию — функцию его личностного развития. Субъективно выделяемые нашим сознанием отдельные сегменты образовательной среды органически и системно связаны друг с другом, проникают друг в друга, образуя единую целостную образовательную среду конкретного ребенка. Именно реальную безграничность образовательной среды имел в виду А.С.Макаренко, когда писал: «Все воспитывает: обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем незнакомых. Собственно воспитательный процесс является лишь одним из факторов, формирующих человека.

воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным об-

разом». По мысли Макаренко, педагогически целесообразная организация жизненной среды ребенка — наиболее продуктивный метод его воспитания.

Границы внутри целостной образовательной среды субъективно создаются, конструируются самим человеком в соответствии с его жизненными ценностями, установками, задачами и характером его деятельности. По отношению к педагогам и родителям можно констатировать своеобразный психологический феномен субъективной «зоны персональной образовательной ответственности», который на практике выражается в спорах: «чего должна и чего не должна делать школа», а также «о чем могли бы позаботиться и сами родители».

Например, нетрудно представить гипотетического Петра Ивановича, учителя физики, мечтавшего в молодости об академической карьере исследователя, но волею судьбы работающего в школе. Он искренне предан *своей физике*, при этом всячески старается приобщить к этой науке и учеников, многие из которых благодаря его педагогическим усилиям демонстрируют прекрасные знания по предмету. Для этого учителя образовательная среда может субъективно *ограничиваться* пределами кабинета физики, прекрасно оборудованного и оформленного, а также соответствующим залом политехнического музея, куда он периодически водит своих учеников на экскурсию. При этом школа в целом как общеобразовательное учреждение уже не воспринимается этим учителем как среда функционирования (в отличие от своего кабинета), а, скорее, только как среда обитания.

В отличие от «Петра Ивановича» другой педагог — «Анна Борисовна» — учитель математики и классный руководитель восьмого класса, будучи ориентирована прежде всего на личностное развитие *своих учеников*, старается делать это не только на своем уроке, но и устраивать классные вечера, организовывать туристические походы и экскурсии, поддерживать педагогические контакты с другими учителями, ро-

питателями, руководителями кружков и секций, в которых занимаются ее ученики. Этим педагогом в качестве образовательной среды воспринимается не только школьная и семейная среда, но и практически вся среда обитания.

Субъективное установление средовых границ в той или иной форме наблюдается и в семейной среде. Выделяют «открытые» семьи, где квартира в равной степени используется всеми членами семьи, и «закрытые», где есть кабинет отца, спальня бабушки, специальное место для игр и т.д. Если ребенок растет в «открытой» семье, его психика в диалогическом взаимодействии с ней развивается благополучно; «закрытые» семьи негативно влияют на этот процесс, поскольку их организация вступает в противоречие с сущностью психики как открытой системы (Ковалев, 1993).

Таким образом, границы образовательной среды субъективно задаются самими субъектами образовательного процесса (педагогами, родителями, учащимися); можно сказать, что каждый в определенном смысле устанавливает границы своей образовательной среды.

Образовательная среда одновременно воздействует на все органы чувств. В педагогической практике этот очевидный факт часто недооценивается. Аудиовизуальный характер современной культуры полностью транслируется и в дидактику: рисунок на школьной доске, демонстрационная таблица, текст и фотография в учебнике, рассказ и объяснения учителя, лингафонный кабинет и т.д. Как совершенно «экзотические» пока воспринимаются занятия, на которых отдельные педагоги предлагают учащимся обводить пальцем буквы и цифры, вырезанные из наждачной бумаги; жевать листья различных растений; нюхать специально пропитанные разными запахами геометрические фигуры; хаотично двигаться по помещению, изображая броуновское Движение или бегать между «анодом» и «катодом», модели-РУя электрический ток.

Безусловно, основную информацию о среде человек получает с помощью *зрения*. Именно поэтому следует уделять особое внимание визуальному оформлению образовательной среды. В учебных заведениях порой приходится наблюдать парадоксальную ситуацию полного пренебрежения к тому, как *выглядит* данная образовательная среда: обшарпанные покосившиеся стены многолетней давности; разбитые окна, заколоченные фанерой; стены, двери и школьная мебель, покрашенные *одноцветной* (приходилось видеть — *серой*) краской. Думается, что дело здесь не только в финансовых затруднениях, но в большей степени в недооценке педагогической важности этого компонента образовательной системы.

Вряд ли финансовые возможности учебных заведений во времена Макаренко были особенно благоприятными, тем не менее, он четко понимал воспитательное значение визуального компонента образовательной среды: «Коллектив надо украшать внешним образом. Поэтому я даже тогда, когда коллектив наш был очень беден, первым долгом всегда строил оранжерею, и не как-нибудь, а с расчетом на гектар цветов, как бы дорого это ни стоило...

Я на внешность обращал первейшее внимание. Внешность имеет большое значение в жизни человека. Трудно представить себе человека грязного, неряшливого, чтобы он мог следить за своими поступками. Мои коммунары были франты, и я требовал не только чистоплотности, но изящества, чтобы они могли ходить, стоять, говорить. Они были очень приветливыми, вежливыми джентльменами. И это совершенно необходимо...

Все это очень важно. Вот стол. Можно положить клеенку — хорошо, гигиенично, можно что угодно положить, а потом вымыл, и чисто. Нет, только белая скатерть, только белая скатерть может научить есть аккуратно, а клеенка — развращение. Скатерть в первые дни всегда будет грязная, вся в пятнах, а через полгода она станет чистой. Невозмож-

воспитать умение аккуратно есть, если вы не дадите белой скатерти.

Так что серьезные требования надо предъявлять ко всякому пустяку, на каждом шагу — к учебнику, к ручке, к карандашу. Объединный карандаш — что это такое? Карандаш должен быть очинён прекрасно. Что такое заржавевшее перо, которое не пишет, что такое муха в чернильнице и т.д.? Ко всем педагогическим устремлениям, которые у вас есть, прибавьте миллиарды этих мелочей» (1988, с. 246). Пожалуй, к призыву Антона Семеновича просто нечего добавить.

Слух дает информацию об образовательной среде, которая находится за пределами возможностей зрения. Например, когда мы идем по школьному коридору во время урока, то по звукам, доносящимся из-за той или иной классной двери, можем достаточно точно представить обстановку в каждом классе. Педагоги отлично различают «рабочий шум» в классе от шума, свидетельствующего о бесконтрольности и беспорядке.

До сих пор автору вспоминаются лабораторные работы по физике и электротехнике в девятом классе, во время которых учитель после объяснения задания включал магнитофон и музыка создавала нам прекрасное рабочее настроение для его выполнения. Увы, это было, пожалуй, единственное такого рода использование аудиальной среды за все долгие годы учебы.

При восприятии образовательной среды определенную роль, а порой и решающую может играть также *обоняние*. Приятно войти в школу, когда из столовой доносится запах пищи. Всегда по особому притягательно пахнет спортзал. И нет для учебного заведения ничего убийственнее, когда, войдя в школьную дверь, прежде всего ощущаешь запах из немытого туалета. К сожалению, именно этот запах приходилось чувствовать не только в детских домах и интернатах, но даже

в престижных столичных школах, декларирующих всестороннее развитие гармонической личности.

Несколько слов об *осязании*. Одно дело, когда школьник садится на стул, соответствующий его росту, с удовольствием проводит ладонью по гладкой деревянной поверхности берет в руки канцелярские принадлежности из качественного материала, а педагог может после трудного урока расслабиться на мягком диване в учительской, и совсем другое настроение у них, когда этого нет.

Но есть возможности педагогически задействовать тактильный компонент развития ребенка и без каких-либо материальных затрат — в сфере межличностных контактов. Во время посещения одной из школ пришлось наблюдать такую картину: директор вышел из своего кабинета, и, пока он шел по коридору, к нему то и дело подбегали малыши из начальных классов, чтобы несколько секунд подержать его за руку, на мгновение прижаться, услышать доброе слово и получить таким образом положительный эмоциональный заряд. Причем, это был не детский дом, где подобные ситуации не редкость, а, скорее, норма педагогической жизни. Это была большая городская школа. Директора звали Аркадий Исакович Флейшман. В эту школу стремились определить своих детей родители со всего города.

В то же время восприятие образовательной среды не является лишь суммированием информации, получаемой от различных рецепторов (зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной), — оно «надсуммарно». В последнее время слушатели различных курсов порой записывают лекции преподавателя на видео, чтобы потом воспроизвести их для тех своих коллег, которые не смогли приехать. Но видеозапись не способна в достаточной степени передать то, что в действительности происходило на занятии. Текст лекции выпал из контекста соответствующей образовательной среды: настроения преподавателя, заинтересованных глаз слушателей, всеобщего возбуждения по поводу обсуждаемой про-

блемы, запаха духов соседки, ожидания продолжения общения за ужином и т.д. — всего, что можно назвать психологической атмосферой, эмоциональным фоном. В результате осталась «голая», хотя и абсолютно достоверная информация, получив которую оставшиеся коллеги искренне удивляются: «И что тебе так понравилось в этой лекции? По-моему, ничего особенного он не сказал.»

Восприятие среды обусловлено характером деятельности. Восприятие одних и тех же элементов образовательной среды может принципиально отличаться в зависимости от характера его деятельности, обусловленного, в частности, ролевым положением в образовательной системе: учителем русского языка или учителем истории, директором школы или родителем, учеником начальных классов или старшеклассником и т.д.

В зависимости от характера деятельности в образовательной среде, сенсорная информация, поступающая об одних и тех же ее элементах, может становиться или главной, или периферической. Например, такой элемент образовательной среды, как диапроектор, учителем русского языка, использующим прежде всего доску, может восприниматься как «малопригодное для урока приспособление»; учителем истории, регулярно его применяющим, — как «необходимое условие наглядности в объяснении нового материала»; директором школы, с трудом его приобретающим, — как «дорогостоящий, но мало используемый учителями инвентарь»; родителем, зашедшим в класс поговорить с учителем, — как «показатель технической оснащенности школы»; учеником начальных классов, знакомым с ним по семейным вечерним просмотрам, — как «классная штука, чтобы смотреть сказки»; старшеклассником, уже привыкшим к видео, — как «устаревшее барахло» и т.д.

Каждый элемент образовательной среды, наряду с физическими характеристиками, обладает также и социальным значением. В социальном значении каждого

элемента образовательной среды зафиксирован определенный общественный опыт. Эти социальные значения усваиваются человеком в процессе социализации и в дальнейшем во многом определяют восприятие им образовательной среды. Таким образом, в аспекте восприятия образовательная среда — это не только совокупность физических, химических и других раздражителей, воздействующих на анализаторы человека, но и система соответствующих социальных значений.

Та или иная образовательная среда с помощью системы закодированных в ней символов транслирует человеку соответствующие указания к определенному способу поведения. Именно символические значения образовательной среды передают человеку мотивационную информацию, регулирующую его действия, что в конечном итоге и является интегральным свойством восприятия образовательной среды как целого. В этом смысле образовательная среда может стать как интегральным стимулятором личностной активности, так и оказывать депрессивное воздействие.

Именно этот аспект интегрально воздействия образовательной среды на ребенка («дух среды», «атмосфера среды») был раскрыт во второй главе данной работы с помощью методики сравнительного векторного анализа педагогических систем Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Корчака, Макаренко, Монтессори.

Особый интерес представляют случаи, когда та или иная конкретная образовательная среда (или отдельные ее элементы) приобретает символическое значение, например школа, в которой учился Юрий Гагарин; парта, за которой он сидел и т. д. В этом случае *все* характеристики образовательной среды тем или иным образом подчинены данному символическому значению, и актуализируют познавательные процессы, нравственные переживания, стимулируют личностную рефлексию и т.п.

В восприятии образовательной среды определенную роль играет противопоставление «центр — периферия»* «Центр» среды и все, что находится в нем, психологически имеет большую ценность, чем «периферия». Даже название «Департамент образования Центрального округа города Китежа» звучит «солиднее» и «престижнее» нежели — «Департамент образования Северо-западного округа города Китежа». Те же чувства вызывает у нас «центральный вход», «центральная лестница», «центральный коридор» и т.п.

Нами экспериментально зафиксировано, что учителя на занятиях, как правило, уделяют больше внимания ученикам, рабочие места которых расположены в центральной части учебного помещения. При этом «эпицентром» служит рабочее место самого учителя. В отдельных случаях учителя уделяли внимание *исключительно* ученикам, сидящим «в центре», совершенно игнорируя проблемы «периферических» учеников даже тогда, когда те пытались о них сигнализировать.

Характерно, что периферическим территориям образовательной среды во всех отношениях уделяется куда меньше внимания и почтения, чем «центру». К таким периферическим территориям могут быть отнесены чердаки, подвалы, коридорные тупики, подлестничные пространства и т. п. Именно в этих местах обычно сваливаются старые стенды, сломанные парты, испорченные приборы. Особенно показательна территория вдоль школьного забора, часто превращаемая в школьную свалку, одним словом, «с глаз подальше».

Но, если эти места действительно, как правило, остаются вне поля зрения проверяющих и гостей, то для самих учащихся они составляют равноправную, не менее педагогически значимую часть образовательной среды. Можно сказать, что состояние периферических территорий служит

отличным диагностическим показателем организации всей образовательной среды.

Рассматривая проблемы трудового воспитания Януш Корчак, в частности, пишет: «В Доме Сирот мы извлекли щетку и тряпку из чулана под лестницей и поместили их не только на видном, но и на почетном месте — рядом с парадным входом в спальню. И странное дело, на свету все это "простонародье" облагоурилось, приобрело одухотворенность и стало ласкать взоры своей эстетической внешностью» (1990, с. 141).

Восприятие образовательной среды характеризуется целостностью. Среда воспринимается не как «коллекция» объектов, поверхностей, форм, цветов, запахов, а как единое целое, на фоне которого четко различаются отдельные детали. Иными словами, восприятие среды всегда целое, но вместе с тем и избирательно. При этом сам человек является органичной и неотделимой частью той среды, которую он воспринимает (см. Гибсон, 1988).

Целостное восприятие среды — это сложный познавательный процесс, связанный не только с получением первичной информации о среде, но и с мыслительными операциями, принятием решений и т.д. Например, мы хотим определить своего ребенка в хорошую, пусть даже платную, школу. Однако, уже при первом, ознакомительном ее посещении мы можем отметить, что «она нам *сразу* не понравилась» — тесные помещения, заносчивый директор и т.п. Данная образовательная среда оказалась воспринятой нами отрицательно, и мы не только не станем определять в эту школу ребенка, но и сами постараемся покинуть ее как можно скорее. При этом мы восприняли данную образовательную среду как единое целое, и в то же время мы можем четко выделить из общего фона отдельные элементы, которые, собственно, на? и не понравились.

Образовательная среда «в целом» организует и детерминирует восприятие отдельных элементов этой среды — восприятие целостной среды оказывается более важным, чем восприятие отдельных ее элементов.

Таким образом, в процессе **проектирования** эффективной образовательной среды необходимо учитывать ряд рассмотренных экопсихологических закономерностей, характеризующих *субъективное и конкретное* ее восприятие. Однако, научное проектирование образовательной среды также невозможно без ее объективного и абстрактного описания, методические основы которого и будут далее нами рассмотрены.

ГЛАВА VI

УРОВНИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Педагогическое проектирование

Метод научного проектирования основан на разработке сценариев предстоящих действий. «Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть» (Давыдов, 1996, с. 506).

Хрестоматийным примером педагогического проектирования в древности может служить сконструированная Платоном система общественного образования. Согласно Платону, общество делится на философов, воинов, а также ремесленников и земледельцев. Предусматривается государственное образование, осуществляемое в интересах философов и воинов. С 3-х до 6-ти лет дети должны заниматься специальными играми под руководством воспитателя. Затем, с 7-ми до 12-ти лет, посещать государственные школы, где их обучают чтению, письму, счету, музыке и пению. С 12-ти до 16-ти лет — физическое воспитание. С 18-ти до

70-ти лет — обучение арифметике, геометрии, астрономии (*все науки в прикладном аспекте*), а также военно-гимнастическая подготовка. Далее, те, кто не проявил в обучении особой одаренности, становятся воинами, — для них образование на данном этапе завершается. Наиболее способные юноши продолжают обучение до 30-ти лет, проходя высшую ступень образования, где различные науки изучаются в философско-теоретическом плане. Исключительно талантливые, выдающиеся лица продолжают совершенствоваться в науках до 35-ти лет, после чего до 50-ти лет управляют государством.

Рассматриваемые нами в первой части воспитательные теории Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Корчака, Макаренко также, по существу, являются педагогическими проектами, нацеленными на реформирование общества путем изменения господствующей образовательной стратегии. Собственно, «образование», как феномен человеческой культуры, как уже отмечалось в самом начале книги, всегда связывалось с формированием личности на основе того или иного ее проекта.

Необходимость четкой и конкретной разработки такого проекта подчеркивается А.С.Макаренко:

«Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук.

Каждый воспитанный нами человек — это продукт нашего педагогического производства. И мы, и общество должны рассматривать наш продукт очень пристально и подробно, до последнего винтика...

Если так подходить к вопросу, делается абсолютно недопустимым заменять точное описание нашего продукта общими возгласами...

Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества. Это положение ${}^{23}\text{U}$ снимает с нашего продукта идеальные хитоны...

Поэтому в нашей проектировке мы всегда должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошей чуткостью в особенности еще и потому, что эволюция в требовании общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей» (1988, с. 42—43).

Психологическая характеристика «самоактуализирующейся личности» (по А.Маслоу) может, в определенном смысле, стать таким конкретным ориентиром для проектировки «качественного продукта», выпускаемого «из педагогических рук»:

- активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;
- принятие себя и других людей такими, какие они есть;
- непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;
- сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, в противовес ориентации только на внутренний мир, сосредоточенности сознания на собственных чувствах и переживаниях;
- обладание чувством юмора;
- развитые творческие способности;
- неприятие условностей, но без показного их игнорирования;
- озабоченность благополучием других людей, а не обеспечением только собственного счастья;
- способность к глубокому пониманию жизни;
- установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми, вполне доброжелательных личных взаимоотношений;
- способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее беспристрастно, с объективной точки зрения;
- непосредственная включенность в жизнь с полным погружением в нее, так, как это обычно делают дети;
- предпочтение в жизни новых, непроторенных и небезопасных путей;

- умение полагаться на свои опыт, разум и чувства, а не на мнение других людей, традиции или условности, позиции авторитетов;
 - открытое и честное поведение во всех ситуациях;
 - готовность стать непопулярным, подвергнуться осуждению со стороны большинства окружающих людей за не традиционные взгляды;
 - способность брать на себя ответственность, а не уходить от нее;
 - приложение максимума усилий для достижения поставленных целей;
 - умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей.

Данный психологический портрет самоактуализирующейся личности {см. *Немое*, 1994, с. 300} полностью соответствует типу свободной и активной личности, которая развивается в творческом типе образовательной среды.

В принципе, проект самоактуализирующейся личности, разработанный более 40 лет назад в США, согласуется с требованиями к проекту личности в современной России, представленными В.В.Рубцовым: «Эффективность современной жизнедеятельности будет теперь зависеть от того, в какой мере индивид:

- способен не к одному конкретному виду деятельности, а к различным;
- способен понимать принципы функционирования не одной социальной общности, а различных;
- способен принимать участие в деятельности различных социальных общностей, но уже с существующими в них правилами и, в конечном счете, влиять на развитие этих общностей;
- способен координировать различные типы своей деятельности и свое "я" одновременно в различных социальных общностях.

Очевидно, что сложившаяся в социуме подготовка индивида к функционированию в условиях одной социальной общности и существующее оспособление его к одному виду деятельности не адекватны современной социо-культурной ситуации» (1996, с. 277).

Таким образом, проблема проектирования новой, адекватной современным требованиям образовательной среды стоит сегодня особенно остро.

Методологические основы проектирования в сфере образования сформулированы в работах Г.П.Щедровицкого (1995). Проектные работы в области образования проводятся в России на различных уровнях проектирования: на федеральном и межрегиональном (*Днепров, Лазарев, Собкин, 1991; Громыко, 1996* и др.), на региональном и микрорегиональном (*Громыко, 1996; Рубцов, 1997* и др.), на локальном (*Лебедева, Панов, Орлов, 1996; Рубцов, 1996; Поташиник, 1996; Богданов, 1996* и др.).

Федеральный уровень

При проектировании образования на федеральном уровне в качестве предметных целей Федеральной программы развития российского образования, разработанной в 1993 году коллективом Московской академии развития образования, провозглашаются следующие (*Громыко, 1996*):

1. Построение мировоззренческого проекта, определяющего смысловые и ценностные основания, а также принципы самоопределения молодежи в контексте перспектив развития российского общества.
2. Восстановление исторических традиций российского образования и общественных традиций в новых условиях,-
3. Разработка принципов государственной образовательной политики, учитывающей тенденции усиления регионального фактора в образовании.

4. Превращение образования в реальный фактор общественного развития регионов.

5. Утверждение нового типа образовательных продуктов-самоопределяющаяся личность, самоорганизующийся и саморазвивающийся коллектив, жизнеспособная и жизнеподдерживающая общность людей.

6. Повышение качества образования путем изменения его содержания и практики.

7. Гармонизация взаимоотношений между поколениями путем организации соответствующих детско-взрослых образовательных общностей.

Важнейший тезис данной программы — *ориентация создающихся образовательных проектов на решение исходно внеобразовательных специфических региональных проблем*: «...образовательная матрица должна быть наброшена на всю структуру общества в целом и должна быть превращена в средство развития общества. Система образования удерживается как системно-типологическое единство только в том случае, если образование рассматривается как средство решения региональных, исходно внеобразовательных, проблем и задач. Уже сейчас внеобразовательная, сугубо региональная, специфика начинает играть огромную роль в практике образования в регионах, и потому основной способ сохранить и удержать образовательную практику как единое, хотя и множественное, целое — начать ее осмыслять в контексте тех задач, которые она обеспечивает в данном конкретном регионе» (с. 190).

Достижение целей развития российского образования на федеральном уровне предполагается за счет оптимальной организации действия следующих «профессионально-деятельностных механизмов»:

1. Создание вариативных форм образовательных учреждений и их сертификация.

1- Обеспечение преемственности между различными ступенями образования и социализации.

3. Организация образовательных структур, призванных гармонизировать этнонациональные взаимодействия в мультикультурной среде обитания.

4. Проектирование развивающихся систем образования.

5. Создание и внедрение научно-методических средств обеспечения современного образования.

6. Формирование стандартов образования.

7. Переход от инспектирования образования к его экспертизе и диагностике.

8. Реформа педагогического образования.

9. Аттестация педагогических и управленческих кадров в системе образования.

Показательно, что специалисты, разработавшие Федеральную программу развития российского образования, сделали в специальном разделе прогноз ее дальнейшей судьбы: «...мы достаточно точно спрогнозировали, что ведомственное сознание членов экспертной комиссии не позволит принять нашу программу, поскольку это требует очень серьезного переобучения самих сотрудников министерств, которые должны будут стать участниками осуществления программы... То есть мы прогнозировали, что победит Непрограмма нефедеральная неразвития необразования, но достаточно анонимный, хотя и ведомственно притертый документ. Это и произошло» (Громыко, 1996, с. 200).

Региональный уровень

В качестве примера образовательного проекта регионального уровня может быть представлена концепция Московской региональной программы «Столичное образование» (основные разработчики: Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, Д.В.Дмитриев, Л.П.Кезина, Л.Е.Курнешова, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков). В данном случае проект создавался в условиях тесного сотрудничества ученых и руководителей региональной системы образования, что позволило органи-

овать распределение функций по ее реализации между го-улаоственными и общественными организациями. Такое *аспределение позиций* весьма полезно при проектировании образовательных систем любого уровня.

1. Мироззренческая позиция — обеспечение приоритетности образования на уровне органов региональной власти" подключение средств массовой информации к пропаганде положений проекта; вовлечение в поддержку проекта различных групп населения.

2. Юридически-правовая позиция — утверждение проекта органами региональной власти, с последующей разработкой ее нормативно-правового обеспечения.

3. Финансово-экономическая позиция — выделение целевых средств на разработку и реализацию проекта; создание регионального банка образования; создание условий для инвестиций в образование; обеспечение налоговых льгот образовательных услуг; создание регионального фонда образовательного имущества.

4. Профессионально-деятельностная функция — создание экспертно-коррекционной службы для оценки и координации образовательных проектов; создание службы мониторинга для диагностики качества образовательных услуг; реформирование систем подготовки и переподготовки педагогических кадров и методических служб.

Авторами программы выделяются также следующие *этапы и механизмы ее реализации*, 1. На предварительном этапе:

а) определяются принципы образовательной и социокультурной политики в регионе;

б) создается коалиция общественных сил, заинтересованных в развитии регионального образования;

в) определяются экспериментальные площадки, выполняющие функцию инфраструктурных ядер развития регионального образования;

г) формируется пакет локальных проектов развития образования в данном регионе;

в) создается механизм финансово-экономического обеспечения проектов.

2. На начальном этапе:

а) определяются механизмы регионального образования в контексте системы финансово-экономических, правовых и профессионально-деятельностных отношений;

б) создаются новые образцы регионального образования;

в) разрабатываются условия перевода новых образцов образования с экспериментальных площадок в широкую образовательную практику.

Эти методологические положения программы «Столичное образование» могут быть заложены в основу различных региональных образовательных проектов.

Локальный уровень

Многолетний опыт проектирования *локальной образовательной среды* накоплен Центром комплексного формирования личности Российской академии образования (генеральный директор В.П.Лебедева). Здесь образовательный процесс выстраивается в контексте «решения триединой задачи: развития личности школьника — развития личности учителя — развития школы» {*Моделирование образовательных сред...*, 1996, с. 16). Основная цель организации образовательной среды заключается в стремлении «так построить, смоделировать процесс обучения, чтобы каждый школьник оказался в благоприятных для его развития условиях, чувствовал комфортное влияние всей образовательной среды. А образовательная среда в свою очередь выступала бы основным гарантом личной успешности в реализации поставленных школьником задач, успешности его развития по различным аспектам (физическим, интеллектуальным, нравственным и т.д.)» (с. 16—17).

В Центре ведется проектирование образовательной системы «Образование будущего». Данный проект основывается на понимании образования как социальной структуры, связывающей знания индивидуума со знаниями общества. Образовательными акцентами данного проекта, рассматривающего «будущее» как вариативную среду обитания человека, можно считать следующие:

- целенаправленное формирование экологического равновесия во взаимоотношениях «человек — окружающая среда»;
- развитие творческого мышления, позволяющего сбалансировать отношения «человек — технология»;
- развитие понимания вариативных взаимоотношений «общество — экономика»;
- развитие понимания взаимоотношений «человек — общечеловеческая культура» в контексте универсальной гуманистической перспективы.

Цель проекта «Образование будущего» — это педагогическая организация образовательной среды, (1) обладающей гибкой и легко адаптируемой организационной структурой, (2) оптимальной по использованию учебного пространства и времени, (3) эффективной по конечному результату разностороннего развития личности.

Реализация данного проекта предусматривает решение ряда специфических задач:

1. Проведение теоретических исследований, обосновывающих
 - а) пути достижения экологического равновесия и гармонии между человеком и природой;
 - б) пути построения информационного общества;
 - в) пути развития технологического мышления, обеспечивающего сбалансированность отношений между человеком и технологией;
 - г) пути развития адаптационных способностей личности.

2. Проведение экспериментальной проверки эффективности основных методологических положений системы «Образование будущего» при внедрении их в традиционные образовательные системы.

3. Создание реальной структуры реализации образовательной системы «Образование будущего», способной функционировать в реальных условиях Центра комплексного формирования личности РАО.

При планировании *теоретических исследований* выделяются следующие их направления:

- выделение фундаментальных проблем, связанных с деятельностью человека в будущем, а также тенденциями культурного, технологического и общественного развития;
- разработка вводных курсов системы «Образование будущего», ориентированных на перспективно-стратегический подход, с целью формирования целостной картины мира;
- разработка интегративных курсов, обеспечивающих гуманистическое видение мира;
- разработка методов интенсификации образовательного процесса, направленного на развитие «функциональной грамотности», обеспечение широкой образованности, развитие способности к творческой деятельности и критической оценке ее результатов;
- разработка стратегии дифференцированной организации образовательного процесса: занятия в больших и малых группах, в классах и в аудиториях, внеклассные занятия, консультации, работа с Интернетом и т.д.

Экспериментальная проверка эффективности образовательной системы «Образование будущего» опирается на следующие критерии:

1. Возможность учащихся успешно функционировать в сложной, насыщенной информацией среде.
2. Владение навыками поиска и использования необходимой информации с помощью новейших информационных технологий в целях самообразования.

3 Уважение к личности другого и социально-значимой ельности, к знаниям, умениям и творческим способностям.

4 Знание и уважение культуры и истории России, отечественных общественных ценностей.

5. Знание и уважение мировой культуры.

6. Умение быть полезным обществу, работать в коллективе, принимать самостоятельные решения и отвечать за них.

7. Умение самостоятельно мыслить, достигать поставленной цели, использовать для этого ресурсы (время, предметы, сотрудничество с людьми и т.д.).

Организационная структура образовательной системы «Образование будущего» в Центре комплексного формирования личности РАО создается на основе четырех модулей:

1. Прогимназия — 6—8 лет {0, 1, 2 кл.);

2. Начальная гимназия — 9—11 лет (3, 4, 5 кл.);

3. Гимназия — 12—14 лет (6, 7, 8 кл.);

4. Лицей — 15—17 лет (9, 10, 11 кл.).

Содержание образовательного процесса на всех ступенях включает:

1) базовый компонент — на основе типовых учебных программ;

2) вариативный компонент — на основе интегративных спецкурсов, рассматривающих взаимодействие человека с обществом, с природой, с технологией, а также профильные курсы, углубляющие знания в конкретных предметных областях;

3) лично-ориентированную деятельность, имеющую социально-значимый эффект, направленную на развитие творческих способностей; на индивидуальную работу с одаренными школьниками; на психолого-педагогическую коррекцию познавательной деятельности, выстроенной на основе систематической диагностики личностного развития.

Практическая реализация образовательных проектов локального уровня осуществляется конкретными исполните-

лями — учителями. Ими организуется педагогическая среда профессионального функционирования, которая может быть обозначена как *образовательная микросреда*. Локальная образовательная среда по существу состоит из «встроенных» в нее образовательных микросред.

Понятие «встроенность» — одно из ключевых понятий в теории экологического подхода в психологии Дж.Гибсона (1988): мелкие элементы окружающего мира встроены в более крупные, а те, в свою очередь, — в еще более крупные и т.д. По Гибсону — лист встроен в ветку, ветка — в дерево, дерево — в рощу, роща — в горную долину и т.д. Рассмотрение образовательной *макросреды* с позиции *встроенности* в нее разноуровневых образовательных сред более низких уровней перспективно с методологических позиций: локальная образовательная среда встроена в образовательную среду поселения, образовательная среда поселения — в образовательную среду региона, региональная образовательная среда — в федеральную образовательную среду, федеральная — в общекультурную образовательную среду человечества. Образовательная среда любого уровня также встроена в соответствующую среду обитания.

Можно говорить также о *взаимопроникновении* локальных образовательных сред. Так, семейная образовательная среда и школьная образовательная среда взаимопроникают друг в друга, в свою очередь, происходит взаимопроникновение образовательных микросред, организуемых отдельными педагогами: образовательная микросреда данного классного руководителя, образовательная среда кабинета физики, спортзала, мастерской и т.д. (рис. 15). При этом и школьная образовательная среда и семейная образовательная среда встроены в среду обитания данного поселения.

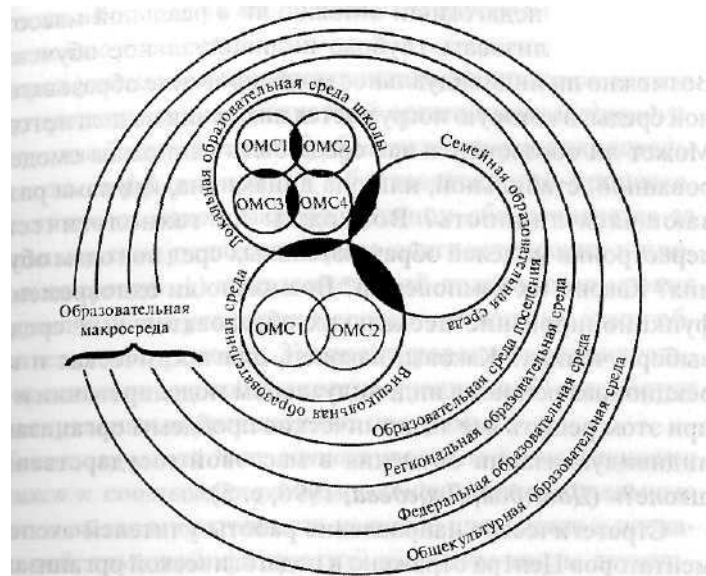


Рис. 15. Модель, иллюстрирующая встроенность и взаимопроникновение образовательных сред различных уровней
 ОМС — образовательная микросреда;
 ■ — взаимопроникновение образовательных сред (локального и микроуровня)

Микроуровень

Проблема проектирования и организации педагогами образовательной микросреды — основная в экспериментальной деятельности Центра комплексного формирования личности (поселок Черноголовка Московской области) как экспериментальной площадки Российской академии образования. Проводимые здесь практико-ориентированные исследования направлены на выявление и актуализацию механизмов саморазвития личности. Ученые и педагоги в тесном сотрудничестве ищут ответы на ключевые вопросы

современной педагогики: «Можно ли в реальной массовой практике реализовать глубоко индивидуальное обучение? Возможно ли индивидуальное моделирование образовательной среды, в которую погружается школьник на долгие годы? Может ли образовательная среда быть единожды смоделированной, стабильной, или она динамична, как сама развивающаяся личность? Возможны ли технологические перестройки моделей образовательных сред по годам обучения? Каковы их компоненты? Возможно ли одновременное функционирование нескольких образовательных сред на выбор ученика? Каковы, наконец, диагностическая и коррекционная основы в индивидуальном моделировании и как при этом решать все экономические проблемы организации индивидуализации обучения в массовой государственной школе?» {Давыдов, Лебедева, 1996, с. 5}.

Стратегическое направление работы учителей-экспериментаторов Центра отражено в педагогической организации «авторских» образовательных сред, проектирование которых осуществляется «с учетом изменений, происходящих в развивающейся личности, с учетом психологической природы, с учетом личностно значимых, индивидуальных интересов, намечаемых целей, т.е. личностных программ развития при личном выборе путей и средств их достижения, при высокой самостоятельности каждого школьника, так необходимой для самореализации» (*там же*).

Результаты экспериментальной работы сотрудников Центра показывают, что эффективность образовательного процесса возрастает, когда он строится с опорой на личный опыт учащихся, полученный в результате их взаимодействия с окружающим миром; на личностно значимые интересы; на эмоционально избирательные отношения школьников к окружающей действительности; на индивидуальные ценности учащихся. Такая постановка проблемы организации педагогического процесса требует как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств, форм, под-

ft паемых на основе *индивидуальных запросов и возможностей каждого учащегося.*

Перед учителями-экспериментаторами ставится задача проектирования и педагогической организации *индивидуализированной и аутентичной образовательной микросреды* на основе *дифференциации образовательного процесса.* Эффективность такой дифференциации обеспечивается за счет выполнения педагогами ряда диагностических и проектных операций: 1) психологической диагностики уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса; 2) проектирования индивидуального «режима жизнедеятельности» учащихся; 3) разработки индивидуальных коррекционных программ.

Психологическая диагностика уровня подготовленности учащихся к соответствующему этапу образовательного процесса выявляет готовность каждого школьника к познавательной, трудовой, физической и другим видам деятельности, проектируемой на данном образовательном этапе.

Выявляются не только склонности и способности учащихся, но и приобретенный ими индивидуальный опыт взаимодействия со средой, что позволяет обоснованно прогнозировать зону их ближайшего развития. Смысл такой диагностики не ограничивается фиксацией соответствия того или иного школьника нормативным требованиям, — акцент ставится на глубокую диагностику *индивидуальных особенностей учащихся,* что позволяет прогнозировать успешность выполнения ими определенного типа учебной деятельности. На основе диагностики формируется банк данных «Развитие», обеспечивающий постоянный психологический мониторинг и эффективное психологическое сопровождение каждого учащегося на всех этапах образовательного процесса.

Дифференциация образовательного процесса обеспечивается организацией высокой *гибкости образовательной МикР°среды.* Учащимся предоставляется широкий спектр

возможностей заниматься развивающей деятельностью, связанной с удовлетворением их потребностей в реализации своих персональных интересов и склонностей. В старших классах обеспечивается профильная дифференциация, связанная с возможностями углубленного изучения определенных предметных областей по выбору учащихся.

Проектирование индивидуальных «режимов жизнедеятельности» учащихся осуществляется на основе диагностических данных о здоровье учащихся, их физиологических и психофизиологических особенностях, интересах и склонностях, а также с учетом соответствующих гигиенических требований к организации различных видов деятельности.

Педагогическая организация индивидуальных режимов жизнедеятельности учащихся обеспечивает возможность реализации потребности школьников в эмоционально комфортной образовательной среде, координирует оптимальное сочетание урочной, внеклассной и домашней познавательной деятельности, предупреждает физическую и интеллектуальную перегрузку учащихся. Проектирование индивидуальных режимов жизнедеятельности осуществляется педагогами Центра в тесном сотрудничестве со специалистами Института возрастной физиологии Российской академии образования (Л.М.Кузнецовой, Г.В.Бродкиной, А.М.Шлеминым и др.).

Разработка индивидуальных коррекционных программ позволяет при необходимости гибко и оперативно вносить соответствующие изменения в организацию образовательной микросреды, ориентируясь на изменения, происходящие в развивающейся личности, отмеченные в результате диагностических процедур.

В связи с разработкой соответствующей коррекционной программы осуществляется педагогическая организация специальной коррекционной образовательной микросреды, функционирующей параллельно с «основной» образовательной средой.

Для использования в коррекционной образовательной среде разрабатываются специальные дидактические материалы. Специалистами Центра совместно с учеными подготовлены дидактические материалы для классов компенсирующего обучения, для преодоления трудностей обучения в начальной школе и др.

Таким образом, **«индивидуализированная модель образовательной среды»** должна учитывать и в организационных и в методических, и в содержательных компонентах выявленные диагностикой типические, особенные и индивидуальные различия между учащимися, формы их проявления в сфере коммуникативных отношений и в сфере когнитивной, познавательной деятельности. Поэтому сколько формируется классов, образовательных групп, столько рождается и образовательных моделей» (Давыдов, Лебедева, 1996, с. 7).

Безусловно, учителю принадлежит ключевая роль в организации образовательной среды. Анализ личностных особенностей учителей свидетельствует, что важнейшее значение в их профессиональной успешности имеют их представления о себе, представления о других и представления о своих педагогических функциях (Попова, 1996).

Учителя будут профессионально успешны, если они ощущают свою связь с другими людьми, рассматривают себя в качестве компетентных специалистов, несущих ответственность за свои действия и заслуживающих доверия, оценивают себя как привлекательных и любимых другими людьми.

Других такие учителя рассматривают как самостоятельных и дружелюбных людей, признают в других чувство собственного достоинства, стремление к творчеству. Другие люди являются для таких учителей источником положительных эмоций. Свою педагогическую функцию они видят в помощи ученикам и их поддержке, развитии их способностей.

Л.В.Поповой выделяется ряд поведенческих характеристик профессионально успешного учителя: «он разрабаты-

вает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе-предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика* уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика» (с. 208).

Проект образовательной микросреды необходимо тщательно соотносить с личностью классного руководителя, с освоенными им методическими и педагогическими приемами. «Учитель, как компонент образовательной среды, тонко подбирается по личностным и профессиональным качествам, удовлетворяющим запросы развивающего взаимодействия с учениками в предстоящей познавательной деятельности» (Давыдов, Лебедева, 1996, с. 7).

ГЛАВА VII

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Проектирование технологического компонента развивающей образовательной среды

В контексте вышеизложенных методологических оснований в качестве **развивающей образовательной среды** нами понимается *такая образовательная среда, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса.*

В принципе, образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает возможности, во-первых, для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей на всех иерархических уровнях; во-вторых, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние - - нности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечива-ых конкретной образовательной средой, и составляет ее Развивающий психолого-педагогический потенциал.

Качество образовательной среды может быть оценено путем анализа качества пространственно-предметного компонента этой среды, качества ее социального компонента и качества *связей* между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды (см. гл. III). Собственно, содержание такого рода связей или, другими словами *педагогическое обеспечение развивающих возможностей* и составляет третий—технологический компонент образовательной среды.

Содержательно данный компонент соответствует такой характеристике «школьной среды» по Г.А.Ковалеву (1993), как «программа обучения», куда им отнесены деятельностная структура образовательного процесса, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, со-^ держание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п.

Педагогическая организация развивающей образовательной среды — это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды; организация связей такого характера, которые бы обеспечивали комплекс возможностей для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Образовательный процесс, организованный в соответствии с данным критерием, можно считать развивающим образовательным процессом (или процессом развивающего образования). Как отмечает В.В.Давыдов, «если воспитание **совместно** с обучением приобретает явную и прямую развивающую функцию, то речь теперь может идти о *развивающем образовании*» (1996, с. 392).

Технологический компонент развивающей образовательной среды может проектироваться и организовываться в локальной образовательной среде на базе разработанных на сегодня и создающихся систем развивающего обучения

б азования: Ш.А.Амонашвили, В.С.Библера, В.В.Давыдо-
° РЛ.В.Занкова, В.В.Рубцова, Д.Б.Эльконина и др. В
ягодной позицией для разработки развивающих образовательных систем послужила выдвинутая Л.С.Выгот-им гипотеза о *динамическом соотношении процессов обучения и развития*:

«Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития... Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое... Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» (1991, с. 389—390).

Выготский выдвинул положение о «зонах ближайшего развития», смысл которого заключается в том, что ребенок в процессе обучения, то есть в процессе общения и сотрудничества со взрослыми и своими сверстниками, может достигнуть большего, чем то, что входит в пределы его собственных возможностей. Нечто новое ребенок может сделать самостоятельно после того, как он уже делал это вместе с другими. Таким образом, «то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» {Выготский, 1991, с. 386}.

В различных развивающих образовательных системах, при общей ориентации на указанные положения Выготского, ставились различные акценты на ведущие факторы развития.

Теория развивающего обучения и разработанный на ее основе обширный учебно-методический материал составили основу «системы развивающего обучения Эльконина—

Давыдова. «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их понимании) методом — *организация совместной учебной деятельности* младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития — *главные психологические новообразования*, присущие младшему школьному возрасту» (*Давыдов*, 1996, с. 384). В данной теории развивающего обучения пристальное внимание уделяется также проблеме формирования школьника как субъекта учебной деятельности.

В.В.Репкин ставит особый акцент на формировании ребенка, желающего и умеющего учиться, заинтересованного в самоизменении, считая сформированность школьника как *субъекта* учебной деятельности наиважнейшим новообразованием младшего школьного возраста: «Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы — подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» (1992, с. 4). Репкиным подчеркивается, что развивающее обучение должно прямо ориентировать свое содержание, свои формы и методы на закономерности развития.

Л.В.Занков (1990) основой психического развития младших школьников считает *новые способы организации процесса обучения*. Организованное под его руководством экспериментальное обучение носило *комплексный* характер, строилось на основе системы психодидактических принципов: (1) обучение на высоком уровне трудности; (2) ведущая роль теоретических знаний; (3) высокие темпы изучения материала; (4) осознание школьниками процесса

ия- (5) систематическая работа над развитием всех учащихся. На основе данной дидактической системы был достиг экспериментально подтвержден развивающий эффект ■ ежде всего в сфере таких процессов, как наблюдение, пиление, практическое действие, которые рассматривались как основные линии психического развития.

В работах **Ш.А.Амонашвили** (1984, 1986 и др.) главное внимание уделяется рассмотрению процесса актуального **развития** младших школьников в контексте сопряженности с их «зонами ближайшего развития». Амонашвили констатировал развитие «социально-зависимой самостоятельности» ребенка в процессе общения, сотрудничества и взаимопомощи при взаимодействии с другими детьми и учителем, установления «духовной общности» всех субъектов образовательного процесса. Им исследовалась возможность использования альтернативной системы оценивания учебной деятельности школьников, заменяющей традиционные отметки. Амонашвили — один из активных разработчиков и популяризаторов «педагогике сотрудничества».

Если все рассмотренные развивающие системы разрабатывались и реализовывались на базе начальной школы, то образовательная система «школы диалога культур» **В.С.Библера** (1991) охватывает весь образовательный процесс от младших до старших классов. В данной образовательной системе развитие школьника обуславливается диалогом различных типов мышления, связанных с тем или иным типом культуры. Предметы и явления в образовательном процессе рассматриваются с точки зрения различных культур. В первых двух классах детьми осваиваются начальное понимание основных предметов (число, слово, природный объект или явление, произведение искусства и т.д.). В III—IV классах эти предметы рассматриваются с точки зрения античной культуры, в V—VI — средневековой, в VII—VIII — нового времени, в IX—X — современности. На уроки в младшие классы приглашаются ученики и педагоги из более старших

как «носители» других типов мышления для установления «диалога культур».

Разработка «полномасштабной» развивающей образовательной системы на основе организации соответствующей *развивающей образовательной среды* осуществляется под руководством **В.Л.Рубцова** (В.А.Гуружанов, А.А.Марголис и др.) в «культурно-исторической школе». Идея создания такой образовательной среды заключается в «воспроизводстве в снятом виде самих форм исторических типов сознания и деятельности» (1996, с. 284). Развитие ребенка происходит в процессе освоения им «многомерного и разностороннего инструментария, присущего различным формам сознания и деятельности. Это обстоятельство позволяет рассматривать образовательное пространство такого типа школы как *пространство возможностей* для освоения социальных норм как норм культурно-исторических» (*там же*).

Образовательная среда строится как система локальных образовательных сред — «школ разных ступеней». На **1-ой** ступени в «школе мифотворчества» для детей 5—6 лет предметное содержание включает **свойства, вещи, отношения**, а осваиваемые способы действия — это **действия по сценарию в соответствии с ролью**.

На **2-ой** ступени в «школе-мастерской» для детей 7—9 лет предметное содержание включает **способы действия, навыки**, а осваиваемые способы действия — **реконструкция способа, упражнение в навыке**.

На **3-ой** ступени в «школе-лаборатории» для детей 10—13 лет предметное содержание включает **модели, теории**, а осваиваемые способы действия — **поиск, исследование, экспериментирование**.

На **4-ой** ступени в «проектной школе» для школьников **14—16** лет предметное содержание включает **создание образцов**, а осваиваемые способы действия — **проектирование новых образцов**.

Каждому типу образовательной среды соответствует особая организация *пространственно-предметного компонента* — архитектурные особенности зданий, оборудование, особая атрибутика; *социального компонента* — особая, присущая данному типу культуры «форма детско-взрослой общности», «вполне определенный способ взаимодействия включенных в нее участников»; *технологического компонента* — соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий.

Развивающий механизм данного подхода заключается в том, что каждая «детско-взрослая общность» является «зоной ближайшего развития» для последующей общности и связанного с ней типа исторического сознания и деятельности.

Основные направления развития «субъекта учебной деятельности» в культурно-исторической школе связаны:

- с освоением самих форм исторических типов сознания и деятельности;
- с формированием различных исторических форм учения;
- с освоением различных исторических форм учения;
- с освоением и участием в различных детско-взрослых общностях, моделирующих способами своей организации тот или иной исторический тип школы.

«Указанные направления развития субъекта учения позволяют предполагать, что он оказывается в полной степени оспособлен не только для понимания той или иной современной общности и участия в деятельности этой общности, но и более того: он получает средства для ее развития, возникающие как внутри каждой школы, так и в системе переходов от одной школы-ступени к другой» (Рубцов, 1996, с 291).

Представляется принципиально важным, что, осваивая «различные исторические формы учения» и участвуя в различных «детско-взрослых общностях», ребенок, переходя в течение образовательного процесса на следующую ступень школы, по существу *совершает переходы из одного типа*

модальности образовательной среды в другой, двигаясь в направлении от «безмятежного» типа — в школе мифотворчества, через «догматический» тип — в школе-мастерской и «карьерный» тип — в школе-лаборатории к «творческому» типу — в проектной школе.

Так, в *школе мифотворчества* у ребенка, который только включается в формализованный образовательный процесс, развиваются «способности самостоятельно строить некоторый воображаемый контекст и соответствующие ему собственные тексты "о природе вещей"... При этом отсутствует собственно учебный предмет и традиционные позиции Учителя и Ученика — вместо этого имеет место совместное проигрывание осваиваемого содержания в соответствии с распределением ролей и сценарием» (с. 294). Здесь ребенок еще остается свободным от учительского диктата, здесь еще *возможна свобода* в восприятии мира, в котором «может сосуществовать все, что угодно» (порой совершенно абсурдное с научной точки зрения), здесь ребенок еще остается в «*безмятежной*» образовательной среде; остается еще относительно свободным и в тоже время пассивным, действуя «в соответствии с распределением ролей и сценарием».

В *школе-мастерской* «возникают новые позиции — позиция Учителя, то есть взрослого, владеющего культурно-заданным образцом действия, и позиция Ученика, то есть ребенка, который должен присвоить этот образец... В школе-мастерской происходит также освоение системы определенных навыков, требующих автоматического уровня исполнения. Здесь форма обучения связана с упражнением по заданному образцу» (с. 296—297). Школа-мастерская, МО*-' делирующая такую средневековую форму общности как «цеховая корпорация», функционирует как типичная «дог-¹матическая» образовательная среда, — среда **зависимости и пассивности.**

В *школе-лаборатории* ребенок учится «строить модели того или иного явления и заниматься его исследованием, У

его уже, ^{то есть на} предыдущей возрастной ступени, должен быть сформирован (в нашей системе в "школе-мастерской") соответствующий культурно заданный образец действия» (с 288). На данном этапе ребенку уже *обеспечивается возможность быть активным* в своей исследовательской деятельности, но эта активность остается зависимой от правил и нормативов, жестко регламентирующих его «корректную» исследовательскую деятельность. Школа- лабора-

тория. — это **среда зависимой активности**, то есть образовательная среда «*карьерного*» типа модальности.

Наконец, *проектная школа*, моделирующая «сообщество разнопрофильных специалистов», на основе актуализации «проектной деятельности» ребенка развивает его творческое «продуктивное сознание». Совершенно очевидно, что средой функционирования на данной ступени служит «*творческая*» образовательная среда — среда **активности и свободы**.

Спроектированный в культурно-исторической школе «санкционированный» переход дошкольника *от пассивной личностной свободы в безмятежной образовательной среде к пассивной зависимости в догматической среде*, а затем — **от зависимости и пассивности** в младших классах через *зависимую активность к свободной активности* в *творческой* образовательной среде старших классов имеет большое методологическое значение в плане организации педагогического сопровождения процесса личностного развития ребенка (рис. 16). Как отмечает А.М.Лобок: «Подлинная свобода должна быть вышколена» (1997, с. 653). Именно догматическая образовательная среда формирует «протестное пространство личности», которое выступает катализатором стремления человека к свободе и творчеству: «Возможно, главная функция школы состоит в том, збы осуществить насилие над этим детским представле- ИСМ о весвозможности сущего. Сформировать у ребенка о высокое смирение, без которого невозможна подлинная

Часть IN. Проектирование образовательной среды



Рис. 16. Модель поэтапной смены типов образовательной среды в культурно-исторической школе.

культура. И которое только потом, много лет спустя, может и должно будет взорвано неким дерзновенным творческим бунтом.

Но это — потом. Потом, когда прошедший этап долгого и смиренного молчания ребенок обнаружит в себе силу и волю ПОЙТИ ПРОТИВ всего того, чему его до сих пор учили. Когда родится то, что можно будет назвать подлинным творчеством, подлинной свободой. А прежде — долгая и нудная дорога смирения, каковой и является по сути своей школа» (с. 652).

Методологические основы развивающего образования могут быть представлены в виде следующих «основных позиций» (Лебедева, Орлов, Панов, 1996):

1. Усвоение «знаний — умений — навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей.

Эта «новая» для сегодняшнего общественного педагогического сознания мысль по сути была сформулирована еще

XVII веке Джоном Локком: «Вы, может быть, удивитесь, то я ставлю учение на последнем месте, особенно если я скажу вам, что придаю ему наименьшее значение. Это может показаться странным в устах книжного человека и тем более похожим на парадокс, что обычно главным образом вопрос об учении вызывает оживленнейшее обсуждение, когда речь идет о детях, и почти только этот вопрос и имеется в виду, когда люди говорят о воспитании...

Читать и писать, обучать наукам — все это я признаю необходимым, но не главным делом... Обучать мальчика нужно но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств» (1989, с. 171).

Эти «более важные качества» через триста лет развития педагогической мысли конкретизируются В.В.Рубцовым: «В то же время очевидно, что место знаний, отождествляемых сегодня с информацией, умений и навыков, должны занять методы мышления, способы порождения и употребления знаний, техники понимания и рефлексии, приемы и способы коммуникации и действия. Мышление, понимание, рефлексия, коммуникация образуют деятельностный материал, из которого строятся единицы культуры и уникальности личности. Поэтому обозначенное нами изменение содержания практики образования является одновременно новой историко-культурной парадигмой в образовании, позволяющей образующейся личности самоопределяться в истории и культуре» (1997, с. 9—10).

2. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития.

3. Учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя — он

ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого. В

4. Стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей.

5. Меняется идеология образования. Речь идет о воспитании гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное развитие человечества и, в первую очередь, своей страны.

6. Требование соответствия образовательных технологий природным закономерностям развития обуславливает необходимость экпсихологического подхода к образованию, обеспечивающего гармонию образовательного процесса с физическим и психическим развитием ребенка.

7. Развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя таким образом традиционное соотношение между дидактикой и психологией.

Далее будут представлены *содержание, принципы и методы развивающего образовательного процесса в творческой образовательной среде* (Левин, 1997). Данная психолого-педагогическая система ориентируется на экологический подход в психологии (Дж.Гибсон), психопедагогику (Э.Стоун), гуманистическую психологию.

Содержание образовательного процесса в этой системе включает

- 1) содержание предметно-деятельностной сферы,
- 2) содержание сферы функциональной грамотности,
- 3) содержание сферы личностного роста.

Содержание предметно-деятельностной сферы включает опосредствование ребенка к учебной деятельности, позво-

шее ему эффективно достигать образовательных стандартов соответствующего уровня (по истории, физике, биохимии и т.д.),^а также оспособление к деятельности в ■ бранной им для освоения области: технической, спортивной, художественной, краеведческой и т.д.

Содержание сферы функциональной грамотности включает оспособление ребенка к эффективному функционированию в среде обитания (коммуникативная грамотность, лингвистическая грамотность, психологическая грамотность, компьютерная грамотность, валеологическая грамотность и т.д.).

Содержание сферы личностного роста включает целенаправленную педагогическую актуализацию развития личностной зрелости ребенка (осмысления им своего жизненного пути, стремления к раскрытию своих способностей, самосовершенствованию и т.д.).

Содержание образовательного процесса в каждой сфере включает *три основных психодидактических компонента*: «систему развития представлений», «систему развития субъективных отношений» и «систему развития стратегии и индивидуальных технологий деятельности».

Основной методологический принцип образовательного процесса в творческой среде может быть сформулирован как динамическое **соответствие педагогического процесса образования личности психологическому процессу ее развития.**

Система принципов организации образовательного процесса базируется на теории возможностей Дж. Гибсона. Как уже отмечалось, возможность по Гибсону содержит два взаимосвязанных аспекта — *стимулы*, поступающие из окружающей среды, и *деятельность* самой личности, направленная «навстречу» этим стимулам.

Таким образом, при организации образовательного процесса необходимо:

во-первых, педагогически целесообразно организовать соответствующий комплекс «развивающих» *стимулов* — пространственно-предметный компонент образовательной среды;

во-вторых, педагогически целесообразно организовать «развивающую» *деятельность* субъектов образовательного процесса — технологический компонент образовательной среды;

в-третьих, педагогически целесообразно организовать «развивающее» межличностное взаимодействие субъектов, опосредующее воздействие на личность соответствующих стимулов и включение ее в соответствующую деятельность в контексте образовательного процесса — социальный компонент образовательной среды.

При этом, в соответствии с основным методологическим принципом, необходимо:

во-первых, задействовать *все «каналы» личностного развития* («перцептивный», «когнитивный» и «практический»);

во-вторых, актуализировать действие соответствующих *психологических механизмов личностного развития* (познавательных процессов, фантазии, рефлексии, эмпатии, проектирования и т.д.);

в-третьих, строить образовательный процесс в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими *индивидуальными особенностями* личности.

Могут быть сформулированы следующие принципы организации образовательной среды.

Принцип организации комплексной и гетерогенной образовательной среды заключается в педагогической целесообразности такой ее организации, при которой данная среда обеспечивает субъектам образовательного процесса разнообразные возможности развития (гетерогенность) по перцептивному, когнитивному и практическому «каналам» контактов с миром (комплексность).

При организации *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на субъектов образовательного процесса комплекса *разнородных стимулов* воспринимаемых как по перцептивному и когнитивному, так и по практическому «каналу».

При организации *технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в максимально разнообразные виды *деятельности*, актуализирующие их перцептивные и когнитивные развивающие процессы, а также способствующие практическому освоению разнообразных предметных технологий.

При организации *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в максимально разнообразные виды *социального взаимодействия*, способствующие как перцептивному и когнитивному развитию личности, так и практическому освоению ею соответствующих социальных технологий.

Принцип ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды заключается в педагогической целесообразности организации такой среды, которая стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития субъектов образовательного процесса.

При организации *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на субъектов образовательного процесса таких *стимулов*, которые актуализируют «включение» психологических механизмов их личностного развития.

При организации *технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении субъектов образовательного процесса в

такие виды *деятельности*, успешное осуществление которых требует задействования психологических механизмов актуализирующих процесс их личностного роста.

При организации *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической поддержке таких групповых норм, при которых способность личности к социально компетентному партнерскому *взаимодействию* выступает как социальная ценность, обуславливающая статус личности в группе, является объектом подражания и т. п., обеспечивая таким образом процесс личностного развития субъектов образовательного процесса.

Принцип организации персонально адекватной образовательной среды заключается в педагогической целесообразности организации такой среды, которая обеспечивает возможности развития всех субъектов образовательного процесса, с учетом их возрастных, половых, этнических, профессиональных и других специфических индивидуальных особенностей.

При организации *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на субъектов образовательного процесса таких *стимулов*, которые могут быть личностью значимыми как для данной категории субъектов, так и персонально для каждого из них.

При организации *технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении субъектов образовательного процесса в такие виды *деятельности*, которые максимально адекватны их специфическим личностным особенностям.

При организации *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации такого межличностного *взаимодействия* субъектов образовательного процесса, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не долус-

ка-

какие-либо формы дискриминации личности по кому бы то ни было критерию и т.д.

В соответствии с тремя компонентами содержания образовательного процесса выделяются три группы методов: 1) методы развития представлений, 2) методы развития отношений и 3) методы развития индивидуальных стратегий и технологий. Конструирование и педагогическое использование методов каждой из этих групп регулируется *ееотВей** *сТВУЮЩИММЕТОДИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ.*

Принцип развития мыслеобразов регулирует конструирование и использование методов развития *системы представлений*. Данный принцип предусматривает развитие системы представлений личности о мире как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, художественной литературы, различных философских и религиозных учений и т.д. Система представлений о мире строится не только на основе экспериментальной деятельности и ее логического осмысления, но **и** опирается на образы, возникающие вследствие его эмоционально-эстетического освоения.

К методам развития системы представлений относятся;

метод **лабилизации** (лат. *labilis* — неустойчивый) заключается в таком целенаправленном педагогическом воздействии на определенные взаимосвязи в картине мира личности, в результате которого стабильность этих связей нарушается — личность становится более чувствительной к восприятию нового и построению на этой основе новой системы взаимосвязей в картине мира;

метод развития **ассоциаций** (лат. *associatio* — соединение) заключается в развитии мыслеобразов путем педагогической актуализации ассоциативных связей между различными образами в контексте поставленной проблемы;

метод **художественной репрезентации** образов (франц. *presentation* — представительство) заключается в развитии мыслеобразов в процессе творческой деятельности.

Принцип развития партнерских взаимодействий регулирует конструирование и использование методов развития *системы отношений*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование механизмов *субъектификации* (Дерябо, 1995) партнеров по взаимодействию, — психологических механизмов, которые позволяют другим «открыться» для личности в качестве субъектов, способствуют формированию «субъектной установки» по отношению к другим, что кардинально меняет субъективное отношение к ним, а также сам характер взаимодействия.

К методам развития системы отношений причисляются:

метод развития **идентификации** (лат. *identificare* — отождествлять) заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место другого, погружения себя в его жизненную ситуацию;

метод развития **эмпатии** (греч. *empathēia* — сопереживание) заключается в педагогической актуализации сопереживания личностью состояния другого, сочувствия ему;

метод развития **рефлексии** (лат. *reflexio* — обращение назад) заключается в педагогической актуализации самоанализа личностью своего поведения по отношению к другим.

Принцип развития коактивности (лат. *coactio* — содействие) регулирует конструирование и использование методов развития *системы стратегий и индивидуальных технологий деятельности*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование личностной стратегии поведения, ориентированной на помощь другим, а также освоение соответствующих предметных и социальных технологий такой помощи.

К методам развития системы стратегий и индивидуальных технологий относятся:

метод развития **экспектаций** (англ. *expectation* — ожидание) заключается в педагогической актуализации заинтересованного активного ожидания личностью планируемого

И ттия психологической и технологической подготовки к этому событию;

метод **ритуализации деятельности** заключается в педагогической организации различных традиций и ритуалов деятельности, направленной на помощь другим и их поддержку;

метод развития заботы заключается в педагогической актуализации личностной активности субъектов образовательного процесса, направленной на оказание помощи и содействия другим в трудных для них ситуациях.

Образовательная система в целом ориентирована на развитие *самоактуализирующейся личности* (см. гл. III), личности свободной и активной, открытой к миру и принимающей этот мир во всей его сложности и многообразии.

Технологический компонент закладывает основы, задает стратегические ориентиры **проектирования** образовательной среды. В соответствии с ключевой психодидактической идеей выдвигаются те или иные требования к проектированию как социального, так и пространственно-предметного компонентов образовательной среды.

Проектирование социального компонента развивающей образовательной среды

Социальный компонент образовательной среды содержательно соответствует такой характеристике «школьной среды» по Г.А.Ковалеву (1993), как «человеческий фактор», к которому им отнесены пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, определение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п.

Часть III. Проектирование образовательной среды

Подчеркнем, что такой потенциал социального компонента образовательной среды не сводится к его «личному составу». Само по себе наличие в образовательном учреждении талантливых высококвалифицированных педагогов или высококультурных родителей в семье вовсе не тождественно возможности детей получать от них соответствующую поддержку, стимулирующую их личностное развитие.] Функция образовательной среды как раз и заключается в обеспечении наиболее эффективного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса в интересах развития как учащихся, так и педагогов; как детей, так и родителей.

Как уже отмечалось, реализация развивающих возможностей образовательной среды может осуществляться только в системе субъект-субъектных отношений.

В мае 1997 года проходила научная конференция, организованная Институтом развития личности Российской академии образования, посвященная воспитанию и развитию личности, на которой, в частности, подчеркивалось: «В стремительно изменяющемся российском обществе постепенно осознается, что эффективность деятельности во многом *з*и висит от оптимальной реализации личностных возможностей. Индивидуальные возможности человека возрастают в условиях взаимодействия с другими; взаимная связь субъектов, возникающая в общении и совместной деятельности, влияет не только на ее результаты, но и перестраивает самого человека, формирует его новые возможности, проявляет те, которые существуют потенциально; благоприятная атмосфера в группе и продуктивные результаты совместной деятельности во многом зависят от стиля взаимодействия -способа взаимной связи или контакта участвующих в общении субъектов.

Известно: успешному осуществлению человеческих возможностей и ресурсов способствуют отношения, построенные на доверии» (Мухина, Горяшина, 1997, с. 8).

Рше Я А-Коменским дается описание желательных взаимоотношений между наставниками и воспитанниками, в соответствующее идеям развивающего образовательного процесса, который будет проходить более успешно, «если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить (даже наделяя малышей яблоками, орехами и т.п.); если, пригласив некоторых учеников к себе на дом, а также всем вместе будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и геометрические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них сноситься с родителями, — словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» (1989, с. 61—62).

В научной литературе употребляется целый ряд терминов, имеющих непосредственное отношение к содержанию социального компонента образовательной среды: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой группы», «эмоционально-психологический настрой коллектива», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка» и др. И.Г.Песталоцци, Л.Н.Голстой, К.Д.Ушинский, Я.Корчак говорили о «духе» образовательного учреждения. А.С.Макаренко уделял принципиальное внимание педагогической организации соответствующего «стиля» и «тона» детского коллектива: «Область стиля и тона всегда игнорировалась педагогической "теорией", а между тем это самый существенный, самый важный отдел

коллективного воспитания. Стиль — самая нежная и скоропортящаяся штука. За ним нужно ухаживать, ежедневно следить, он требует такой же придирчивой заботы, как цветник» (1957, с. 556).

Социальный компонент локальной образовательной среды обуславливается как особенностями социальной организации среды обитания (макросоциальные условия), так и рядом специфических факторов самой локальной образовательной среды: спецификой ее функций, возрастным, половым, этническим составом и т.д. (микросоциальные условия). Социальный компонент образовательной среды — это, прежде всего, характер общения субъектов образовательного процесса, «на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. В этом процессе приобретают отчетливый характер скрытые содержательные ситуации взаимодействия между людьми: соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплоченность или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина» (Аникеева, 1989, с. 5).

Социальный компонент образовательной среды несет на себе основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации — то есть комплекса социально ориентированных потребностей.

Социальный компонент *развивающей* образовательной среды в целом соответствует психолого-педагогическому феномену, определяемому Мухиной и Горяниной как «продуктивный стиль взаимодействия», который «можно определить как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и

тижению эффективных результатов совместной деятельности»(1997,с.9).

На основе исследования социальных психологов (*Кузьм-волкоб, Емельянов, 1974* и др.) можно выделить основные характеристики социального компонента развивающей образовательной среды: 1) взаимопонимание и удовлетворенность ^{всех} субъектов образовательного процесса взаимоотношениями; 2) преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса; 3) авторитетность руководителей: директора и педагогов или родителей; 4) степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; 5) сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса (см. параметр осознаваемости образовательной среды); 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса. Интегральным показателем соответствия требованиям, предъявляемым к социальному компоненту развивающей образовательной среды, служит переживание *эмоционального благополучия* всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития (*Божович, 1968; Сухомлинский, 1971; Запорожец, Лисина, 1974; Анিকেева, 1989* и др.).

Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями обуславливается, прежде всего, доброжелательностью друг к другу, преобладанием взаимного положительного оценивания.

Функционирование субъектов в образовательной среде постоянно связано с ситуациями взаимного оценивания. Деятельность ребенка оценивается как педагогами и родителями, так и другими детьми. Деятельность педагогов — как детьми, так и администрацией, коллегами, родителями. Деятельность родителей — и самим их ребенком и его педагогами. Преобладающая эмоциональная агрессивность таких оценок («Посмотри, что ты натворил!», «Вы мало внима-

ния уделяете воспитанию своего ребенка!», «Вам вечно всего для меня жалко!», «Ты подлиза и стукач!» и т.д.) вызывает подавленное состояние субъектов образовательного процесса, блокирует их активность, обуславливает невротический характер личностного развития (Кисловская, 1971; Прихожан, 1976; Лей, 1983 и др.).

Особенно четко оценочная деятельность педагогов проявляется в ситуации урока, выступая важнейшим критерием модальности образовательной среды. Как подчеркивает Б.Г.Ананьев (1980), оценивание на уроке представляет собой синтез вопроса педагога и ответа ученика. При этом, содержание ответа в большой степени зависит от состояния ученика, поэтому «возможны случаи, когда педагог оценивает по существу не знание ученика, а действие собственного же вопроса на ответ школьника». По данным Ананьева, в целом отрицательное оценивание учителями школьников составляет до 42% от общего количества формальных оценок, положительное — 34%, отсутствие или неопределенность оценки — 24%. На основании проведенного в первой части сравнительного анализа векторных моделей образовательных сред можно предполагать, что доминирование отрицательного оценивания характерно для образовательной среды догматической модальности; баланс отрицательного и положительного — для карьерной; отсутствие оценивания — для безмятежной; преобладание положительного оценивания — для развивающей творческой образовательной среды.

Наиболее травмирующим для учащихся оказывается... **отсутствие четкого оценивания**, которое, по данным Ананьева, происходит, практически, в четверти ситуаций (24%): «Отсутствие оценки есть поэтому самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее» (с. 144). Такая неопределенная оценка выражается, чаще всего, междометиями типа: «Ну...», «Лад-

» «Так...», с бесстрастным лицом и неопределенным движением рукой.

Восприятие школьниками формального оценивания себя (как видно из данных Ананьева, прежде всего, отрицательного) можно проиллюстрировать несколькими высказываниями старшеклассников, которые приводятся Н.П.Аникеевой (1989): «Это очень угнетает, если тебя постоянно оценивают. Это просто невыносимо», «Вся наша школьная жизнь совершается с оглядкой на оценку. Хороший аттестат во имя всего!.. Каждое утро я с тревогой думаю: что ждет меня сегодня? Опрос по физике, контрольная по алгебре...», «Складывается впечатление, что мы ходим в школу получать не знания, а оценки» и т.п. Сама ситуация формального оценивания задает ролевую субъект-объектную позицию в отношениях между педагогами и школьниками, что противоречит самой субъект-субъектной стратегии развивающего образования. Безусловно, оценивание является естественным и необходимым элементом образовательного процесса, но возможности для эффективного личностного развития оно обеспечивает только в случае доброжелательного, диалогического, субъект-субъектного, межличностного (а не межролевого) взаимодействия всех его участников.

Преобладающее позитивное настроение субъектов образовательного процесса в значительной степени обуславливается совместной подготовкой к каким-либо интересным, радостным событиям, а также периодическим участием субъектов образовательного процесса в игровых ситуациях.

В процессе подготовки к эмоционально значимым событиям (праздникам, вечерам, выставкам, фестивалям и т.п.) у субъектов образовательного процесса формируется чувство оптимизма, уверенности в интересном и насыщенном завтрашнем дне. Макаренко подчеркивал: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организо-

вать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные» (1988, с. 258).

Макаренко была разработана система педагогического проектирования перспективных линий воспитанников, уделялось особое внимание технологии реализации этой системы путем организации соответствующей индивидуальной и групповой деятельности: «Воспитанник, выучивший урок, просыпается всегда с хорошей перспективой. Вот почему важно помочь ему этот урок выучить. С такой же радостной мыслью о завтрашнем дне живет и член драмкружка, участвующий в пьесе, и член редколлегии, если у него удастся газета.

Жизнь коллектива должна быть наполнена радостью именно в этом смысле, не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня.

Работа по организации близкой перспективы должна проводиться регулярно в самых разнообразных формах. Работа эта очень легкая и интересная и никаких особенных хитростей не представляет. Достаточно, например, объявить, что через две недели будет происходить футбольный матч между командой данного учреждения и какой-нибудь соседней командой, чтобы у коллектива уже повысился оптимизм перспективного чувства» (1988, с. 261).

Характеризуя «идейную», то есть творческую, развивающую образовательную среду, Корчак отмечал: «Здесь не работаешь, а радостно вершишь» (1990, с. 28).

Ш.А.Амонашвили известен как творец и активный пропагандист «оптимистической педагогики», которая строится на организации радостного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Им введено, в частности, понятие «образовательный юмор»: «Познавательный юмор нужно рассматривать в качестве особой и важной психолого-дидактической проблемы, нуждающейся в методическом ре-

пени. Педагогу надо учиться дарить детям радость познанию, самому смеяться и радоваться на своих уроках вместе с детьми» (1984, с. 196).

Методом создания и поддержания позитивного настроения субъектов образовательного процесса Амонашвили также считает создание игровых ситуаций: «Я как бы говорю детям: "Давайте поиграем. Мы все — друзья: вы мои сотрудники, серьезные, взрослые люди; я же — давайте я останусь педагогом, только рассеянным, забывчивым, вы не спускайте с меня глаз, будьте начеку. Я, руководитель игры, помогу вам всю эту воображаемую ситуацию превратить в действительность; помогу поверить, что вы на самом деле взрослые и серьезные люди. И будем вместе творить наши уроки..."»

Я... ищу пути к тому, чтобы не "вкладывать" знания в головы детей, а чтобы они сами пытались "отнять" их у меня, овладеть ими в результате интеллектуального "боя" со мной, приобретать их путем неутомимых поисков. И как своим товарищам по работе, я часто говорю детям "Спасибо!", видя, как они думают, находят интересные решения» («Комсомольская правда», 15 августа, 1984).

Включение в игровые ситуации всех субъектов образовательного процесса, наряду с организацией оптимистических перспектив, эффективно способствует созданию их позитивного настроения. Особенно важно не лишать естественной для них игровой среды дошкольников и младших школьников. «В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для ребенка является игра» (Лэндрет, 1994, с. 18). Игровой контекст образовательного процесса создает возможность для проявления творческой активности всех субъектов образовательного процесса, в том числе и взрослых, позволяет многим освободиться от психологических барьеров, оптимистично оценивать свое настоящее и будущее и, самое главное, корректирует весь характер межличностных отношений в образовательной среде.

Авторитетность руководителей для всех субъектов образовательного процесса приобретает особое значение в условиях развивающей образовательной среды, когда система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе; когда взаимодействие субъектов образовательного процесса носит не только межролевой, но и в большой степени межличностный характер; когда в образовательной структуре утверждается демократический стиль управления и немислим авторитарный. При этом образовательный процесс, естественно, должен быть компетентно и надежно управляем, а не превратиться в псевдодемократическо-анархический абсурд.

Педагог (родитель, администратор), обладающий авторитетом, может наиболее эффективно создавать соответствующие возможности для личностного развития других субъектов образовательного процесса, так как за ним признается естественное право на руководство, выражается психологическая готовность следовать его предложениям и советам.

Процесс формирования авторитета педагога в зависимости от возраста воспитанников рассматривается М.Ю.Кондратьевым и Л.А.Левшиным (1993).

Для дошкольника родители, как и другие взрослые, изначально обладают соответствующим авторитетом, «авансируются» доверием и уважением. Этот авторитет укрепляется в случае сотрудничества взрослых и ребенка, когда для ребенка создаются возможности стать партнером взрослых в решении жизненных проблем; когда к ребенку предъявляются понятные ему, непротиворечивые требования, которые к тому же направлены на его личностное развитие; когда отношение взрослых к ребенку построено на уважении, доброжелательности, справедливости. В случае опеки или диктата доверие ребенка к родителям со временем снижается, к младшему школьному или подростковому возрасту происходит разрушение их авторитета в глазах ребенка.

Для учащихся младших классов наиболее авторитет-й фигурой становится учитель. Этот авторитет поначалу обусловлен ролевым положением педагога. Характерно, что в этом возрасте за учителем признается право на принятие решений как в условиях учебной, так и неучебной деятельности.

Для подростков роль учителя уже не является достаточным основанием для формирования его авторитета. При этом за учителем обычно признается право принимать решения, связанные с учебной деятельностью, а также касающиеся ситуаций, значимых для группы. Когда дело касается личной заинтересованности отдельных подростков, особенно если речь не идет об учебной деятельности, то доверие педагогу оказывается в меньшей степени. В старшем школьном возрасте авторитет педагога в решающей степени зависит от его личностных качеств. Выше всего ценится отзывчивость, умение понимать учащихся, оказывать им поддержку, мудро распоряжаться учительской властью, партнерская позиция по отношению к школьникам, высокие профессиональные качества учителя как предметника.

Авторитетный педагог, демонстрируя те или иные образцы поведения, утверждает среди учащихся соответствующие нормы группового взаимодействия, то есть по существу конструирует социальный компонент образовательной среды. Как отмечает А.В.Вильвовская: «Если педагог, организатор образовательной среды, умеет любить и любит своих учеников, умеет и позволяет себе выражать эти чувства, он сознательно или неосознанно (что, в сущности, неважно) организует для своих учеников жизненно необходимый эмоциональный опыт, опыт проживания в атмосфере любви. Он также демонстрирует, проявляет в качестве возможного образца свои способы выражения чувств» (1994, с. 116).

В целом высокий авторитет педагогов как руководителей, заслуженный ими в процессе совместной деятельности, стимулирует стремление учащихся к творческой активности, что является важнейшей характеристикой развивающей образовательной среды. Признание за авторитетным учителем права на принятие значимых решений не означает снижения самостоятельности и ответственности школьников.

Участие всех субъектов в управлении образовательным процессом выступает как важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. Деятельность, которую осуществляют субъекты в образовательном процессе, может носить развивающий характер только в том случае, если ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее.

Как подчеркивает Н.П.Аникеева: «Сплотить коллектив, создать в нем нравственно здоровый психологический климат можно только на основе общей деятельности, опираясь на детское самоуправление. Оба эти понятия — "коллективная деятельность" и "самоуправление" — мы считаем взаимодополняющими друг друга. Одно без другого просто не работает как воспитывающий фактор. Деятельность, организованная педагогами минуя самоуправление, становится или отработкой, или имитацией деятельности (то есть мероприятием для галочки). Самоуправление, если стержнем его не становится организация общественно значимой деятельности, превращается в видимость самоуправления— наличие органов, занятых заседаниями...

Детское самоуправление—это не совокупность выборных органов, а *организация гуманистических отношений*, которые реализуются в процессе деятельности» (1989, с. 89—90).

Сопричастность субъектов к управлению образовательным процессом начинается с их информированности о принимаемых органами самоуправления решениях и разра-

л тываемых планах. Такая информация может распространяться с помощью школьного радио, печати, сменных стен-выступлений на собраниях и т.д. При этом важно, чтобы та информация служила предметом обсуждения субъектов образовательного процесса.

Наиболее эффективным методом является организация возможности участия всех субъектов образовательного процесса в его планировании, а также контроле за выполнением демократически принятых решений. Участие в планировании какого-либо значимого дела создает соответствующую психологическую готовность к его последующему выполнению.

Безусловно, высшей формой демократического самоуправления можно считать общее собрание. В качестве иллюстрации приведем педагогический взгляд Януша Корчака на некоторые методические аспекты его организации; «Собрать детей, разжалобить или, наоборот, отругать их и добиться нужного тебе постановления — это не собрание.

Собрать детей, произнести речь, разжечь их и выбрать нескольких, чтобы они взяли на себя обязательства и ответственность, — это не собрание.

Собрать детей, сказать, что я не могу справиться, и пускай они сами что-нибудь придумают, чтобы было лучше, — это не собрание.

Галдеж, бестолочь — голосуют, лишь бы отделаться, — это пародия на собрание.

Частые речи и частые собрания с целью поставить или разрешить какие-либо животрепещущие вопросы опощляют этот способ вызова коллективной реакции.

Собрание должно иметь деловой характер, замечания ребят выслушиваться внимательно и честно — никакой фальши или нажима...

Кроме того, ребята должны научиться вести собрание. Ведь совещаться всем скопом нелегко.

И еще одно условие. Принуждать к участию в обсуждениях и голосованиях не надо. Есть дети, которые не хотят

участвовать в обсуждениях. Надо ли их заставлять?» (1990 с. 144—145).

Корчак подчеркивает, что участие детей в управлении образовательным процессом обязательно должно быть реальным, а ни в коем случае не носить марионеточный характер. С этой точки зрения компетенцию органов самоуправления лучше ограничить пределами, реальными для данной образовательной среды, не имитируя их неоправданно широких формальных полномочий: «Рекомендуется осторожность, границы компетенции сейма надо расширять постепенно, ограничения и предупреждения пусть и многочисленные, должны быть ясные и недвусмысленные. В противном случае лучше не организовывать выборов, не инсценировать игры в самоуправление, не вводить в заблуждение себя и детей. Такая игра неэтична и вредна» (с. 172).

Сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса может стать необходимой предпосылкой функционирования развивающей социальной среды, которая сама в этом случае становится «инструментом» личностного развития каждого субъекта образовательного процесса.

К сожалению, в педагогической практике достаточно распространено положение, когда педагоги и учащиеся, родители и дети воспринимают друг друга по принципу: «мы» и «они». В тоже время не вызывает сомнения справедливость и актуальность тезиса Макаренко о необходимости сплоченности всех субъектов образовательного процесса: «Так вот, коллектив учителей и коллектив детей — это не два разных коллектива, а один коллектив, и кроме того, коллектив педагогический» (1988, с. 177).

Безусловно, развитие общей сплоченности и сознательности — долговременный трудный и тонкий процесс, успешность которого характеризуется прежде всего такими

^тями как «степень осознаваемости образователь-
Й соеды» и «обобщенность образовательной среды».

Наиболее общим и универсальным методом развития ченности и сознательности субъектов образовательно-о процесса является совместное участие в различных видах деятельности, в первую очередь, неформальной, «сверхнормативной» деятельности: постановка спектаклей, участие в спортивных соревнованиях, подготовка к фестивалям. При этом эффект усиливается, когда речь идет о ситуациях конкуренции с другой локальной образовательной средой, когда необходимо «поддержать честь школы», «не ударить лицом в грязь» и т.п.

Одним из эффективных средств развития сплоченности и сознательности субъектов образовательного процесса Корчак считал школьную газету: «Воспитательное учреждение без газеты кажется мне беспорядочным и безнадежным топтанием на месте и брюзжанием воспитателей, повторением одного и того же без определенной цели и без контроля над детьми, чем-то временным и случайным, без традиции, без воспоминаний, без перспектив.

Газета — это прочное звено, она связывает неделю с неделей и сплавивает детей, воспитателей и техперсонал в единое целое.

Газету читают вслух всем детям.

В газете находит свое выражение каждое изменение, улучшение или реформа, каждый недочет, каждое пожелание» (1990, с. 145).

Важное значение в развитии сплоченности и сознательности субъектов образовательного процесса может также иметь реализация психодидактического принципа коактивно-сти (содействия) и связанных с ним методов ритуализации ообразовательного процесса и заботы об образовательной среде, которые будут рассмотрены в конце данной главы.

*продуктивность взаимодействий в обучающем ком-
иенте образовательного процесса* также обеспечивается

соответствующим уровнем развития социального компонента образовательной среды. Если будут выполнены все ранее рассмотренные условия, создан комплекс развивающих возможностей, но при этом учебный компонент образовательного процесса окажется на низком уровне, то такая образовательная среда не может рассматриваться как качественная и эффективная развивающая среда. В этом случае любой субъект образовательного процесса, будь то родитель педагог или школьник, может предпочесть, скажем, догматическую, субъект-объектную, образовательную среду, гарантирующую формирование соответствующих знаний, умений и навыков, несмотря на ущербность этой среды в плане обеспечения возможностей для личностного развития.

Проблеме рассмотрения процессов и механизмов учения в связи со спецификой социальных взаимодействий посвящено комплексное исследование В.В.Рубцова (1996), которое базируется «на понимании социальной ситуации развития, определяющими для которого являются сами способы взаимодействия. Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе "учитель — ученик"» будет зависеть от того, как организована их совместная деятельность» (с. 10).

Смысл такого взаимодействия раскрывается при условии включенности ученика и учителя в определенную общую деятельность, при осуществлении которой они ориентированы на определенные цели, совместно выполняют определенные действия и операции. Такая совместная деятельность может рассматриваться как содействие. Успех этой деятельности зависит от (1) способов ее распределения между участниками, (2) особенностей обмена действиями при решении общих задач, (3) обеспечивающих ее процессов коммуникации, взаимопонимания и рефлексии. Рефлексия каждого из участников взаимодействия ориентирована при этом на оценивание возможности своего дей-

с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности.

Еще в работах Ж.Пиаже показана связь процесса когнитивного развития ребенка с особенностями его социального взаимодействия. Подчеркивается, что только отношения кооперации (сотрудничества) позволяют осуществлять правильную передачу какого-либо понятия, что оказывается невозможным при «асимметричном» взаимодействии, то есть взаимодействии, построенном на авторитарных отношениях. Адекватное формирование определенного понятия происходит только в том случае, когда это понятие построено, «сконструировано» на основе собственных действий ребенка. В противном случае оно остается воспринятым лишь как мнение взрослого, хоть и авторитетного, но другого лица.

Впоследствии исследователи школы Пиаже сосредоточились на рассмотрении типов взаимодействия, предшествующих кооперации, подготавливающих сотрудничество. В этих исследованиях была установлена активная роль самого взаимодействия в процессе развития мышления ребенка. Другими словами, развития не происходит, если любой из участников системы «учитель — ученик» занимает пассивную позицию. Таким образом, механизм подражания ученика учителю, на который традиционно опирается обучение, не может обеспечить процесса когнитивного развития ученика. Психолого-педагогические концепции, основанные на понимании прогресса в развитии как результата взаимодействия с более развитым партнером (учителем), оказались не подтвержденными. Было установлено, что развитие не является простой копией более совершенной модели, а представляет собой активную перестройку обучающегося, при которой новое знание — это «конструкция, несущая в себе аспект новой разработки».

И.В.Рубцов констатирует, что в контексте работ Вытского, Мида и Пиаже «содержание понятия "зона бли-

жайшего развития" предполагало новую парадигму развития, и соответственно новый подход к психологии учения-обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, то есть разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит и того, кто учится, выработывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности. Причем главным механизмом этого процесса делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников. На первый план в этом случае выступает не только проблема чему учить, но и проблема как учить, то есть проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности» (с. 16).

В этом плане показателен подход к совместной деятельности, разрабатываемый Женевской школой, в основу которого положено «педагогическое соглашение». По этому соглашению учащиеся берут на себя познавательную и социальную ответственность за построение собственных знаний, а учитель обеспечивает возможность постепенной выработки этих знаний, определяет их границы и дает оценку. Основой образовательного процесса становится групповая работа учащихся. Педагогическое соглашение создает коммуникативную ситуацию, в которой учитель руководит взаимодействием учеников, координируя их предложения, и акцентирует внимание на критических точках, способствующих эффективному анализу и пониманию учебного содержания.

Для выполнения работы учащиеся делятся на небольшие группы, каждая из которых самостоятельно находит решение задачи, затем происходит межгрупповое обсуждение полученных вариантов и совместное оформление правильного решения. Учитель дает начальные условия задачи, распределяет работу учащихся, принимает учас-

обсуждении вариантов решения, вводит недостающую информацию.

Таким образом, «накопленные экспериментальные данные роли социальных взаимодействий в процессе обучения выявляют новые резервы умственного развития ребенка, благодаря чему они становятся реальной основой совершенствования содержания и методов обучения, по сути дела основой создания в самом ближайшем будущем новой педагогики. Ее главным принципом является сотрудничество детей и взрослых, создающее условия творчества при освоении ребенком образцов культуры и истории и исключающее авторитарный стиль управления детской мыслью» (Рубцов, 1996, с. 25).

Экспертиза социального компонента образовательной среды, оценка его соответствия требованиям развивающего образования может осуществляться с помощью специального комплекса диагностических методик, тщательно отобранных из богатого методического арсенала психологии (прежде всего социальной) и социологии. При работе по **оптимизации и проектированию** развивающей образовательной среды также необходимо уделять ее социальному компоненту самое тщательное внимание. Однако, решающим фактором в обеспечении эффективного функционирования социального компонента развивающей образовательной среды может стать повышение качества профессиональной подготовки педагогов в сфере практической психологии, в первую очередь, — психологии педагогического общения. Необходимым элементом такой подготовки представляется *обязательное периодическое* участие каждого педагога в группах *различных форм* социально-психологического тренинга. Образовательная структура, действительно стремящаяся создать развивающую образовательную среду, должна также проектировать соответствующий процесс повышения психолого-педагогической культуры родителей, рассматривая их наравне с

педагогами и учащимися в качестве полноправных субъектов образовательного процесса.

Проектирование пространственно-предметного компонента развивающей образовательной среды

Организации пространственно-предметного компонента образовательной среды уделялось внимание еще в «Великой дидактике» Коменского. Причем, пространственно-предметная среда учебного заведения рассматривалась им, прежде всего, с точки зрения ее привлекательности для ребенка: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должна примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя, о чем будет сказано ниже в своем месте), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное» (1989, с. 62).

В работах Макаренко, уделявшего немало внимания пространственно-предметному компоненту образовательной среды, определяется иерархия приоритетов в процессе последовательной организации комплекса необходимых элементов пространственно-предметной среды: «Таким образом, общая шкала последовательного удовлетворения потребности в оборудовании получается такая:

1. Хорошее здание.
2. Необходимый минимум запасов пищи и одежды.
3. Необходимый минимум обстановки.
4. Хорошие школьные условия, мебель, пособия.
5. Библиотека.
6. Хорошие производственные условия: станки, капитал, материалы.
7. Отсутствие безобразных вещей.
8. Хорошая мебель и оборудование.
9. Украшение колонии — эстетика.

Я предлагаю организаторам детских учреждений по этой шкале проверить любое дело, и они увидят, что шкала правильная» (1988, с. 75).

На пространственно-предметный компонент образовательной среды как на ключевой фактор личностного развития одной из первых обратила особое внимание Мария Монтессори. В разработанной ею модели развивающего образовательного процесса воспитателю предписывалось опосредованное руководство детьми, прежде всего путем соответствующей организации пространственно-предметной образовательной среды — «подготовительной среды», как называла ее Монтессори.

Сконструированная Монтессори для дошкольного и младшего школьного возраста подготовительная среда побуждала ребенка реализовывать возможности своего собственного развития через самодеятельность, соответствующую его индивидуальности. Процесс самообучения детей задавался спецификой устройства самого дидактического материала («Монтессори-материала»): кубы-вкладыши; рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд; выдвижные ящички, заполненные необходимыми для обучения предметами; специально разработанная детская ' -Лэель и т.п. Эти устройства позволяли ребенку самостоятельно обнаруживать ошибки при выполнении заданий и справлять их. Главным в таких занятиях Монтессори счи-

тала развитие активности ребенка, а приобретение при этом тех или иных знаний рассматривалась как сопутствующая задача.

Роль пространственно-предметной среды в образовательной системе Монтессори была первостепенной прежде всего потому, что в основу обучения детей данного возраста ею было заложено приобретение разнообразного сенсорного опыта, что и осуществлялось при взаимодействии с различными элементами окружающей среды.

Самостоятельности действий ребенка в подготовительной среде Монтессори придавала особое значение. Она считала, что это позволяет ребенку развивать свои «внутренние силы», чтобы постепенно становиться независимым от взрослых. Для ребенка дидактические Монтессори-материалы — своеобразный ключ к миру, при помощи которого он упорядочивает свои впечатления о мире, «вращает» в культуру, учится понимать природу.

Подготовительная образовательная среда, согласно Монтессори, создает комплекс возможностей для физического и духовного развития ребенка, осознания и приведения в систему своего жизненного опыта: «...важно создать подготовительную среду, учитывая моторные потребности ребенка. Оборудование по величине и удобству должно быть подобрано соответственно силе и росту ребенка...

Материалы для упражнений в повседневной практической жизни должны по цвету, форме, величине, удобству и притягательности отвечать детским потребностям...

Наведение порядка в среде, где находится ребенок, благоприятствует усвоению им образцов социального поведения и созданию внутреннего духовного строя. Чем более независим ребенок от помощи взрослых, тем больше у него освобожденных творческих сил для развития построения образцов собственного поведения в обществе (1992, с. 7—8).

Монтессори уделялось большое внимание архитектурным элементам пространственно-предметной образователь-

И среды- помещения для занятий располагались вокруг утреннего двора, где дети могли взаимодействовать с домашними животными, ухаживать за растениями. В настоящее время метод Монтессори приобретает все большую популярность в различных странах мира, в том числе и в России.

Наличие прямой зависимости от архитектурных особенностей здания не только эффективности образовательного процесса, но и самой его стратегии, подчеркивается также Я.Корчаком: «Техника организации жизни интерната в ее мельчайших и вместе с тем решающих деталях зависит от здания, в котором интернат размещен, и территории, где это здание построено» (1990, с. 131).

Содержательно в пространственно-предметный компонент образовательной среды могут быть включены: архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций внутришкольного дизайна, размер и пространственная структура помещений в здании школы, легкость их пространственной трансформации, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.д. (Ковалев, 1993). Таким образом, пространственно-предметный компонент образовательной среды, как и социальный, характеризует не столько совокупность, «коллекцию» тех или иных пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной образовательной среде.

В работе В.В.Давыдова и Л.Б.Переверзева (1976) определены главные требования к «интегральной среде для всестороннего развития ребенка»:

1) среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности (учитывая физические, интеллектуальные и эмоционально-волевые компоненты деятельности);

2) среда должна быть достаточно связной, позволяющей ребенку, переходящему от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;

3) среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны педагога.

Кроме того, пространственно-предметная среда должна транслировать находящимся в ней субъектам символические сообщения, необходимые для совершения особых ритуалов, необходимых для функционирования данной среды.

Г.А.Ковалевым и Ю.Г.Абрамовой подчеркивается: «Разработка и научное обоснование принципов организации пространственной структуры жизненной среды ребенка позволяет сделать вывод о системообразующем значении пространственного фактора в развитии индивидуально-психологического склада ребенка, в регуляции его поведения» (1995, с. 194). На основе анализа исследований В.В.Давыдова, В.А.Петровского, М.Бубера и др. этими авторами приводятся следующие принципы организации пространственной структуры образовательной среды:

- 1) гетерогенности и сложности среды;
- 2) связности различных функциональных зон;
- 3) гибкости и управляемости среды;
- 4) среды как носителя символического сообщения.

В качестве специфических принципов организации/защиты образовательной среды выделяются также принципы:

- 5) индивидуализированности (персонализации) среды;
- 6) аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) среды.

Организация гетерогенной и сложной пространственно-предметной структуры образовательной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса. В такой среде субъекты могут не только отыскивать, но и конструировать предметы своей моторной,

сорной, манипулятив но -познавательной, игровой и художественной активности.

Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет субъектам комплекс разнообразных возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности. Наиболее ярким примером такого рода образовательной среды может служить парк аттракционов где человеку невольно хочется все попробовать, во всем принять участие.

В условиях образовательных учреждений нередко можно наблюдать ситуацию, когда комплекс предметов, потенциально способных обеспечивать развивающие возможности, оказывается пространственно локализованным и практически изъятым из образовательной среды. Например, постоянно запертый («для сохранности») компьютерный класс или даже обыкновенный спортзал, также запертый «для порядка». Автор не раз был свидетелем ситуации, когда школьники, уже переодетые в физкультурную форму, не имели права войти в спортзал до звонка на урок. Переполненные двигательной энергией и ожиданием возможности ее реализовать в спортзале дети буквально *не находили себе места* в тесном коридорчике перед запертой дверью. Более того, когда пришел учитель, то он, конечно, не разрешил детям «носиться» по залу, а построил их в две шеренги и еще пять минут проводил «поверку личного состава». Подчеркнем, что само по себе наличие в учебном заведении или в семье тех или иных развивающих пространственно-предметных элементов не является достоянием образовательной среды до тех пор, пока этот ресурс не будет функционально задействован. Для тех, кто не может свободно пользоваться школьной библиотекой, ее не существует *в их* образовательной среде.

Организация гетерогенного и сложного компонента образовательной среды предполагает создание множества соответствующих «микросред» — это и классная доска, на

которой на переменах можно сколько угодно рисовать рожицы; это и обыкновенная парта, под которую и на которую можно залезать без оглядки на дверь; это и «зеленый уголок», в одном из вазонов которого можно зарыть свой «секрет» под стеклышком; это и аквариум, за обитателями которого очень интересно понаблюдать; это и библиотека, в которую можно запросто заглянуть и с подружкой полистать журнал мод; это и кабинет астрономии, куда на перемене может зайти малыш из второго класса и серьезно спросить учителя о назначении такого чудесного прибора на столе и получить серьезный ответ; это и многое-многое другое, что **можно...**

Организация связности различных функциональных зон пространственно-предметной образовательной среды создает возможность субъектам образовательного процесса воспринимать различные виды своей образовательной деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга. Сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов предметной среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса.

Например, если рассмотреть по критерию связности среды крупный столичный вуз, то, как правило, можно констатировать, что и студенты, и преподаватели испытывают массу психологических и чисто физиологических проблем, обусловленных плохой связностью данной образовательной среды. Учебные аудитории территориально расположены в одном месте, библиотека и читальный зал — в другом, до деканата надо ехать на троллейбусе, до лабораторного корпуса — на автобусе, а до общежития — на метро. В этом плане более оптимальна стратегия компактных «университетских городков», в которых от одной функциональной зоны до другой можно за несколько минут дойти пешком, при этом двигаясь не по шумной и переполненной улице, а по

ковой аллее, где удобно на ходу обсудить с коллегой профессиональные проблемы.

Нами уже отмечалось, что одной из психологических закономерностей восприятия образовательной среды может стать стремление к субъективному установлению границ даже внутри «цельной» среды. Такие субъективные границы легче всего «привязываются» субъектом к определенным объективным ориентирам, в качестве которых и выступают пространства между плохо связанными функциональными зонами образовательной среды. В итоге данная функционально единая локальная образовательная среда оказывается психологически расчлененной, что, в свою очередь, создает предпосылки для субъективного выделения в ней и противопоставления «своих», «наших» и «чужих», «не наших» пространственно-предметных частей и элементов. Такое разделение пространственно-предметного компонента образовательной среды постепенно переходит в разделение и социального компонента по территориальной принадлежности. В результате могут резко снизиться показатели таких параметров образовательной среды, как широта, осознаваемость, обобщенность, устойчивость.

Организация гибкости и управляемости пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность проявления их творческой, преобразующей активности. Такая среда создает возможности для изменения окружающего предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов, в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Гибкость и управляемость пространственно-предметного компонента образовательной среды создает уникальные дидактические возможности для педагогов, которые могут побуждать учащихся к активности, к принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путем соответствующего

оперативного изменения пространственно-предметного окружения.

В качестве примера наиболее гибкой и управляемой образовательной среды можно привести так называемую «компьютерную обучающую среду». Построению психологических основ развивающего образования на базе компьютерных учебных средств посвящен ряд исследований В.В.Рубцова. Им, в частности, отмечается, что компьютерная образовательная среда создает возможность как для учителя, так и для учащегося активно строить и оперативно изменять свою деятельность, благодаря тому что «каждое действие может быть свернуто до операции и, наоборот, развернуто или перестроено в соответствии с намерениями или возможностями пользователя и условиями динамического пространственно-временного представления объектов. В этом смысле компьютер является настолько эффективным и тонким средством объективации всех компонентов учебной деятельности, что ему трудно подобрать аналог в практике обучения» (1996, с. 245).

Гибкость и управляемость компьютерной образовательной среды, прежде всего, проявляется в следующем:

«обеспечение возможностей программирования собственных действий, свертывания систем операций и действий, возврата к исходным действиям, замены действий, ограничения действий партнеров и т.д.;

обеспечение возможностей произвольного выбора типа действия, темпа его выполнения, уровня сложности задачи, вида модели, при помощи которой воспроизводится, трансформируется и конструируется объект усвоения;

обеспечение выбора между дискретным и непрерывным режимами трансформации объектов на экране и возможно-сти комбинирования автоматизированного и автоматического режимов управления действиями с объектом в зависимости от достигаемого уровня анализа объекта и эта- ■ па решения учебной задачи» (там же, с. 251).

Требованию гибкости и управляемости предметной образовательной среды прекрасно соответствует использование в образовательном процессе различных систем «детских конструкторов». Предметная среда конструктора, сохраняя многие уникальные пластические свойства, приведенные выше при характеристике компьютерной обучающей среды, обладает также рядом уникальных достоинств: дополнительным развивающим воздействием на сенсорику и тонкую моторику руки; реальностью и материальностью конструируемых моделей, которые можно всем показать даже на выставке или отнести домой; относительной доступностью и т.д.

Организация пространственно-предметной образовательной среды как носителя символических сообщений обеспечивает субъектам образовательного процесса дополнительные возможности познавательного, эстетического, этического развития, а также может играть важную роль в повышении показателя параметра осознаваемости образовательной среды и развитии такого свойства социального компонента среды, как сплоченность и сознательность.

Восприятие символических значений образовательной среды рассматривалось нами в предыдущей главе. Именно этот аспект организации пространственно-предметного компонента образовательной среды имел в виду Коменский, когда подчеркивал, что школа обязательно должна быть «украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами» (1989, с. 62).

Насыщать образовательное пространство символическими предметами настоятельно рекомендовал также Песталоцци:

«Прежде всего познай великий закон физического механизма, а именно: воздействие на тебя предмета всегда и неизменно зависит от того, находится ли он в физической близости или в отдалении от твоих органов чувств. Никогда ^е забывай о том, находятся ли окружающие тебя предметы

близко или далеко от тебя, установи все положительное в твоём восприятии, в твоём профессиональном развитии и даже в твоей добродетели... Существенным из того, что искусство обучения всеми своими действиями присоединяет к простым действиям природы, является следующее: предметы, которые в природе находятся в разбросанном виде и на больших расстояниях, оно стягивает в более узкий круг и в зависимости от обстоятельств подводит их ближе к пяти органам чувств, что облегчает запоминание. Главное, оно повышает чувствительность самих органов чувств и путем упражнения помогает человеку получать изо дня в день все более многочисленные, правильные и прочные представления об окружающих его предметах» (1989, с. 325—326).

Под предметами положительными «в твоём восприятии» можно понимать предметы, обеспечивающие возможности эстетического развития: произведения искусства, просто добротно сделанные качественные вещи, будь то школьная мебель или канцелярские принадлежности. Под предметами необходимыми для «профессионального развития» — предметы, обеспечивающие возможности для познавательного развития: комплекс наглядных пособий — таблиц и схем, картин и приборов, муляжей, макетов и т.д. Под предметами, касающимися «добродетели», — предметы, обеспечивающие возможности для этического развития: портреты выдающихся людей, фотографии важных событий, герб города и государства и т.п.

Символическая насыщенность пространственно-предметного компонента образовательной среды может обеспечивать также возможность повышения осознаваемости этой среды субъектами образовательного процесса. Для этого можно использовать, например, эмблему учебного заведения; портреты ее первого директора, старейших педагогов, выдающихся выпускников; фотографии из школьной жизни прошлых лет; награды, сувениры, подаренные гостями и т.д. Это есть использовать при оформлении интерьеров элементы

чейной экспозиции. На практике такие предметы, имею-
большую символическую ценность, «украшают» каби-
директора, опять же, конечно, «ради их сохранности».
Представляется очень важным, чтобы каждый субъект
боазовательного процесса имел возможность внести в
пространство своей образовательной среды (например,
прикрепить на стену в классе) предмет, имеющий особую
символическую ценность лично для него. Большую
субъективную символическую значимость для ребенка
самых простых вещей подчеркивал Корчак: «У каждой
мелочи имеется своя, часто очень путанная история, свое
особое происхождение, свое особое значение, иногда очень
большое для ребячьей
души.

Тут есть и воспоминания о прошлом, и порыв к
будущему» (1990, с. 139).

Автору известны случаи, когда учителя начальных
классов предлагали малышам приносить на уроки свои
любимые игрушки. И от этого учебный процесс на
уроке совершенно не нарушался — мишки и Барби смирно
ждали звонка рядом со своими хозяевами, которые лишь
иногда мельком поглядывали на них. В то же время не
вызывает сомнений, что осознаваемость своей
образовательной среды и чувство эмоционального
комфорта у этих школьников на высоком уровне, что, как
мы уже отмечали, принципиально важно для их
личностного развития.

*Организация индивидуализированности (персонализации)
пространственно-предметной образовательной среды*
обеспечивает субъектам образовательного процесса
возможность удовлетворения потребности в
персонализированном пространстве. «Ребенок должен
прежде всего иметь свой уголок, свою личную
территорию. Для своего нормального развития ребенок
должен чувствовать себя обладателем окружающего мира,
его отдельной части; проверять себя, свои возможности на
нем и его свойства — на себе» {Ковалев, рамова, 1995, с.
197}. Наличие такой первичной индиви-

дуализированной территории обеспечивает ребенку ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую биологическую потребность (по Маслоу), что является необходимым условием его личностного развития.

Удовлетворение потребности субъектов образовательного процесса в индивидуализированном пространстве — одно из основных требований к организации пространственно-предметного компонента развивающей образовательной среды. Установлено, что отсутствие в современной школе таких пространств, где ребенок мог бы побыть в одиночестве, отдохнуть от шума, выйти на время из-под контроля педагогов, негативно воздействует как на актуальное эмоциональное состояние, так и на его отношение к образовательной среде.

Остроту этой до сих пор недооцененной проблемы подчеркивал в свое время Я.Корчак: «Дом Сирот был сооружен под знаком недоверия к детям и к персоналу: "Все видеть, знать, все предотвратить". Громадный рекреационный зал — это открытая площадь, рынок. Человеку бдительному достаточно одного взгляда, чтобы охватить все. То же с большими, казарменного типа спальнями...

Кроме изолятора для больных необходимо выделить помещение для детей, которые временно недомогают. Ушиб ребенок ногу, голова болит, не спал ночью, перевозбужден ли — пускай у него будет укромный уголок, где он может некоторое время побыть один или с товарищем. Такой ребенок, слоняющийся между разыгравшейся ребятней и всем мешающий, обиженный и одинокий, вызывает сочувствие, а иногда и гнев у окружающих...» (1990, с. 131).

Нами уже отмечалось, что людям свойственна потребность как-то отметить свой персонализированный участок среды — любимой фотографией, оставленной вещью, каким-то «усовершенствованием» данного пространства. Это создает ощущение «собственности», контроля над «своим» участком среды.

Таким образом, могут быть выделены три критерия персонализации среды (Хейдметс, 1980): (1) физическая отдаленность пространства от остальной среды, (2) социальная отдаленность территории, (3) контроль над ней и идентификация с ней.

Выделенные критерии актуальны и для групповой персонализации образовательной среды. Наблюдения, проведенные за группой старшекласников, осваивающих пространство новой школы (Мануйлов, 1983), показали, что (1) здание школы казалось школьникам местом, отделяющим их собственный мир от остального города, (2) граница школьной территории служила границей между «мы» и «они», «свои» и «чужие», (3) школьники старались по возможности совершенствовать свою среду, используя для этого ситуации уборок, дежурств и т.п.

Организация аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность функционирования в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, половым, индивидуальным их особенностям.

На практике данный принцип реализуется прежде всего при организации пространственно-предметной образовательной среды для детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом учитывается их высокая двигательная активность и эмоциональность восприятия мира. Соответственно организуются пространства, обеспечивающие возможность неограниченной двигательной активности, где дети могут и бегать, и лазить, и прыгать, и ползать. Такая среда также насыщается эмоционально значимыми символическими предметами: игрушками, красочными картинками и т.п.

Принцип аутентичности образовательной среды был одним из основополагающих в педагогической системе Мон-тессори. Дети на занятиях могли свободно передвигаться по

классу, общаться друг с другом по своему желанию. Многолетние исследования показали, что в школах с такой методикой обучения дети активно «работают» и с удовольствием учатся без привычных нам стимулов, таких как дневники и экзамены.

Принцип аутентичности как принцип организации развивающей образовательной среды может быть проиллюстрирован уникальным примером, который автор почерпнул из лекций по педагогической психологии в Ленинградском государственном университете.

На рубеже 50-х годов в Англии были проведены лонгитюдные исследования воспитанников детских домов трех типов. Первый тип представляли детские дома с жестким режимом и контролем над поведением воспитанников. Второй — с несколько более мягким контролем, когда в течение дня воспитанники имели несколько часов относительной свободы и были предоставлены самим себе. Наконец, третий тип — дети жили на сельской ферме, где был полностью реализован принцип аутентичности образовательной среды: утром дети вставали, во сколько хотели; в столовой для них постоянно был накрыт стол, и **они** могли зайти перекусить в любое время по своему желанию; в школу тоже можно было приходить в любое время и уходить, если устал или надоело, отправившись вместо школы на речку половить окуньков.

Когда сравнили жизненные пути выпускников этих типов образовательных учреждений, оказалось, что многие выпускники детских домов первого и второго типов предпочли карьеру военных или чиновников, но среди них не оказалось представителей «творческих профессий». В то же время многие выпускники детских домов третьего типа, где был реализован принцип аутентичности образовательной среды, стали известными писателями, журналистами, адвокатами, видными общественными деятелями. Данный уникальный «естественный эксперимент» сви-

тельствует о важности реализации принципа аутентичности образовательной среды для творческого, свободного и активного личностного развития.

Сложнейшая проблема педагогической организации аутентичной образовательной среды успешно решается на практике в Центре комплексного формирования личности Российской академии образования. Учителями-экспериментаторами в тесном сотрудничестве с учеными (физиологами, психологами и педагогами) разрабатываются «индивидуальные программы развития, индивидуальные режимы жизнедеятельности, личностно ориентированные учебные планы, сроки начала и завершения обучения, темпы обучения, содержание образования и виды творческой деятельности» (Давыдов, Лебедева, 1996, с. 6).

Таким образом, анализ реализации указанных принципов организации пространственно-предметного компонента образовательной среды может стать составной частью **экспертизы** локальной образовательной среды, дать дополнительное представление о соответствии данной среды требованиям развивающего образования. Принципы организации пространственно-предметной среды должны также учитываться в процессе **проектирования** развивающей образовательной среды.

Алгоритм проектирования среды

Нами предлагается системный **методический подход** к педагогическому проектированию учителем образовательной среды, согласно которому осуществляется взаимосвязанное проектирование каждого из трех компонентов образовательной среды: пространственно-предметного, социального и технологического — в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса. Методической «мат-

рицей» проектирования может служить модель «проектного поля» образовательной среды (рис. 17).

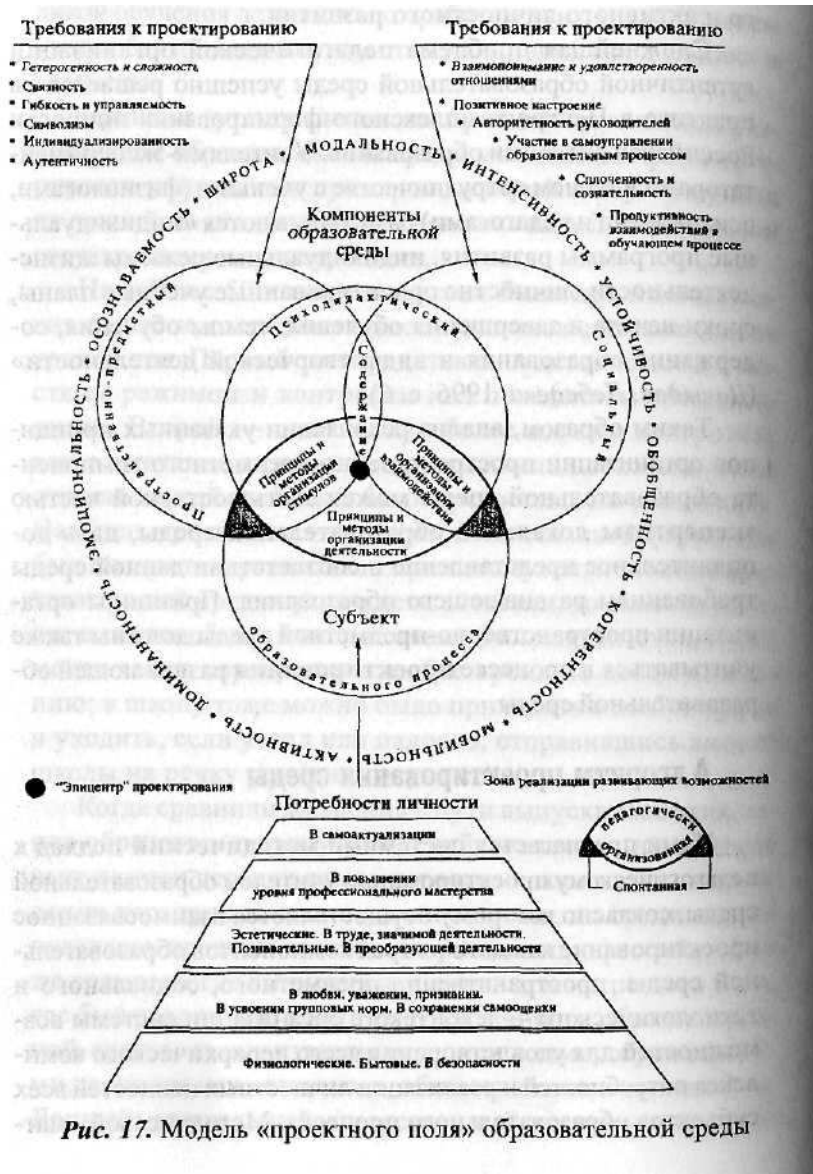


Рис. 17. Модель «проектного поля» образовательной среды

«Эпицентр» проектирования образовательной среды — это «точка взаимопроникновения» пространственно-предметного, социального, технологического компонентов образовательной среды и субъекта образовательного процесса. Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей». При этом необходимо учитывать, что, наряду с педагогически организованной, «контролируемой» зоной, неизбежно самоорганизуются и локальные участки спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, искажающую процесс конструктивного личностного развития субъектов образовательного процесса (заштрихованные участки на модели).

Доминирующая роль в педагогической организации «зоны развивающих возможностей» принадлежит проектированию технологического компонента, который призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальным компонентами образовательной среды.

Определив цели и задачи образовательного процесса, именно через технологический компонент педагог организует контакты субъекта с *содержанием образования*, которые регулируются *психодидактическими принципами организации деятельности*. *Психодидактические принципы организации стимулов* регулируют педагогическую организацию контактов субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным компонентом образовательной среды. *Психодидактические принципы организации взаимодействий* регулируют педагогическую организацию контактов субъекта с социальным компонентом образовательной среды.

Педагогическое проектирование пространственно-предметного компонента образовательной среды базиру-

ется на системе требований к его эффективной организации: 1) гетерогенности и сложности среды; 2) связности функциональных зон; 3) гибкости и управляемости среды; 4) обеспечении символической функции среды; 5) инди-видуализированности среды; 6) аутентичности среды (Ю.Г.Абрамова, М.Бубер, В.В.Давыдов, Г.А.Ковалев, В.А.Петровский и др.)-

Основные требования к проектированию социального компонента: 1) взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями; 2) преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса; 3) авторитетность руководителей; 4) степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; 5) сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса; 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса (Н.П.Аникеева, Л.И.Божович, И.П.Волков, Ю.Н.Емельянов, А.В.Запорожец, Е.С.Кузьмин, М.И.Лисина, В.А.Сухомлинский и др.).

Как уже подчеркивалось, проектирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса потребностей (Е.А.Климов, А.Маслоу и др.): 1) физиологических потребностей; 2) потребностей усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную; 3) потребностей в определенных предметах питания, одежды, условиях быта; 4) потребности в безопасности; 5) потребности в любви и уважении; 6) потребности в признании со стороны общества; 7) потребности в труде, общественно-полезной деятельности; 8) потребности сохранить или улучшить самооценку; 9) потребности в познании специальной области явлений; 10) потребности в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области; 11) потребности

эстетическом оформлении окружающей обстановки; охребности в самостоятельной выработке мировоззрения, упорядочении картины мира; 12) потребности в овладении наиболее высоким уровнем мастерства в своем деле; 13) потребности в самоактуализации личности.

Наконец, при проектировании образовательной среды необходимо ориентироваться также на обеспечение наиболее высоких показателей ее формальных параметров: 1) широты; 2) интенсивности; 3) модальности; 4) степени осознаваемости; 5) устойчивости; 6) эмоциональности; 7) обобщенности; 8) доминантности; 9) когерентности; 10) активности; 11) мобильности.

Таким образом, педагог, проектирующий образовательную среду, может пользоваться соответствующим **алгоритмом ее проектирования**.

1. Определить **образовательную идеологию** (модальность образовательной среды) и **стратегию** ее реализации.

2. Определить **конкретно-содержательные цели и задачи** предполагаемого образовательного процесса в данной среде, на основе функций образования:

- предметно-деятельностного оспособления учащихся,
- обеспечения функциональной грамотности учащихся,
- обеспечения личностного роста учащихся.

3. На основе поставленных целей и задач разработать соответствующее **содержание образовательного процесса** с учетом иерархического комплекса *потребностей* всех его субъектов (учащихся, родителей, администрации, *себя самого* и других педагогов):

- физиологических потребностей;
- потребности в безопасности;
- потребности в любви, привязанности и принадлежности к группе (потребности усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную);

- потребности в уважении, самоуважении и признании (потребности в признании со стороны общества; потребности в труде, общественно-полезной деятельности; потребности сохранить или улучшить самооценку; потребности в удовлетворении интересов; потребности в реализации склонностей; потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки; потребности в самостоятельной выработке мировоззрения; потребности в достижении высокого уровня профессионального мастерства);

- потребности в самоактуализации.

4. Разработать проект **технологической организации** образовательной среды на основе системы следующих психодидактических принципов:

- организации деятельности;
- организации стимулов;
- организации взаимодействий.

5. Разработать проект **пространственно-предметной организации** образовательной среды, который удовлетворяет следующим требованиям:

- гетерогенности и сложности среды;
- связности ее функциональных зон;
- гибкости и управляемости среды;
- обеспечении символической функции среды;
- индивидуализированное™ среды;
- аутентичности среды.

6. Разработать проект **социальной организации** образовательной среды, который удовлетворяет следующим требованиям:

- взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса;
- авторитетность педагогов;

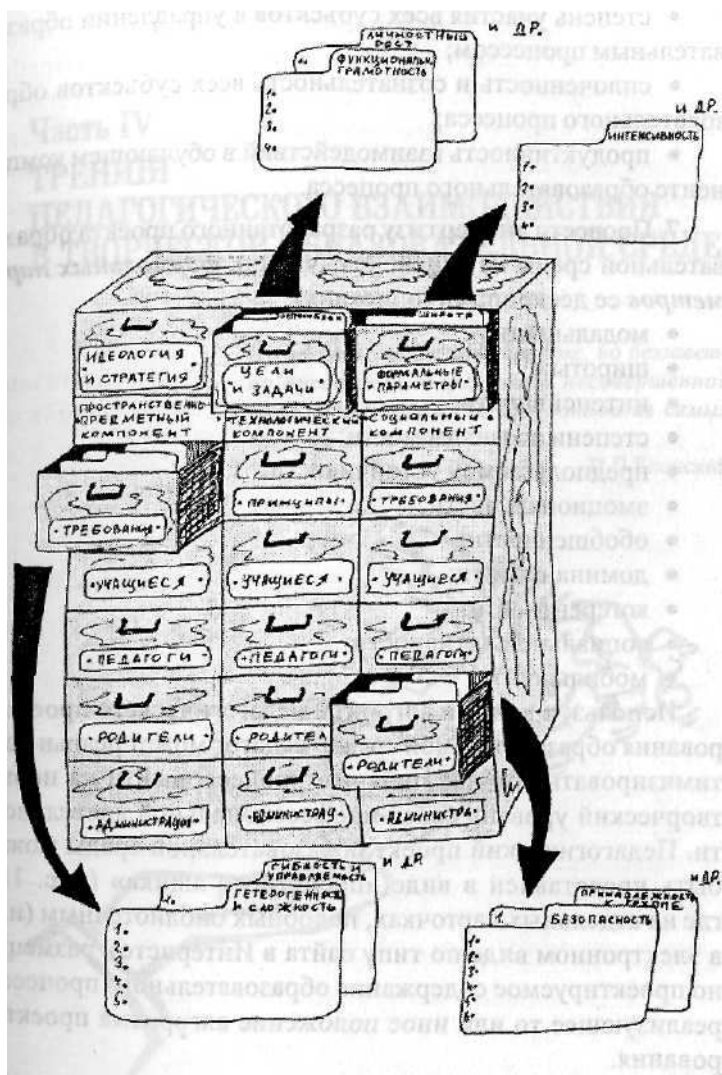


Рис. 18. «Проектный ящик» для информационно-методического обеспечения процесса проектирования образовательной среды.

- степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса;
- продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

7. Провести **экспертизу** разработанного проекта образовательной среды на основе следующих **формальных параметров** ее дескрипции (описания):

- модальности;
- широты;
- интенсивности;
- степени осознаваемости;
- предполагаемой устойчивости;
- эмоциональности;
- обобщенности;
- доминантности;
- когерентности;
- социальной активности;
- мобильности.

Используя данный алгоритм педагогического проектирования образовательной среды, педагог может реально оптимизировать образовательный процесс, выйти на новый творческий уровень своей профессиональной деятельности. Педагогический проект образовательной среды может быть представлен в виде «проектного ящика» (рис. 18), где на отдельных карточках, подобных библиотечным (или в электронном виде по типу сайта в Интернете), размещено проектируемое содержание образовательного процесса, реализующее то или иное положение алгоритма проектирования.

Часть IV
ТРЕНИНГ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Пусть это звучит как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одними из самых вредных для детей.

П.П.Блонский



ГЛАВА VIII
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ТРЕНИНГА ПЕДАГОГОВ

Социально-психологический тренинг

Принято считать, что первые разработки тренинговых форм личностного саморазвития принадлежат школе Курта Левина (США). Исходное положение при создании этого психологического метода заключалось в понимании того, что изменения в установках и поведении людей происходят гораздо эффективнее в процессе их группового, а не индивидуального функционирования. Личностное саморазвитие человека обуславливается рефлексией того, как его воспринимают другие люди.

Дальнейшее развитие метод тренинга получил в разработках Карла Роджерса (США) в русле гуманистической психологии. Тренинг стал активно применяться в процессе профессиональной подготовки учителей и представителей других социально ориентированных профессий.

Модель **социально-психологического тренинга**, на основе которой разработан предлагаемый вариант тренинга

педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде, создавалась М.Форвергом (Германия) в 70-е годы. Тренинг Форверга был основан на использовании ролевых игр для развития коммуникативных навыков участников.

В отечественной психологии под социально-психологическим тренингом обычно понимаются те виды тренинга которые направлены на развитие качеств, свойств, умений, способностей и установок человека, проявляющихся в процессе общения (*Петровская, 1982*).

Основная цель социально-психологического тренинга — это повышение компетентности в общении. В тренингах решаются задачи, связанные с приобретением участниками соответствующих знаний, формированием умений и навыков, развитием перцептивных способностей человека, коррекцией его установок и отношений, определяющих социальное поведение человека (*Захаров, Хрящева, 1990*).

Для проведения тренинга педагогического взаимодействия, основанного на методологии социально-психологического тренинга, необходима организация особой тренинговой среды как образовательной среды творческого типа модальности. Соответственно, ко всем компонентам такой среды: социальному, пространственно-предметному и психодидактическому — предъявляются специфические требования.

-Д

Участники тренинга

Тренинг может проводиться в группах учителей из 8—12 человек. Количество участников ограничивается необходимостью их постоянной обратной связи между собой, а также с ведущим. Знаю, что многие коллеги работают и с 15 и даже с 20 участниками. Однако, по крайней мере, в той модели тренинга, по которой работаю я, увеличение количества участников значительно снижает эффективность

Главное, при этом пропадает оптимальная динамика ход тренинга. Одно дело, когда по какой-то проблеме казалось 10 человек по три минуты (уже полчаса!), и сем другое — когда 20. От этого у участников пропадает естественный рабочий ритм, снижается мотивация, появляется усталость или даже апатия.

Система тренинга принципиально построена таким образом что от участников не требуется каких-либо специальных знаний. Хотя, безусловно, исходный уровень коммуникативной и психолого-педагогической компетентности участников в определенной степени оказывает влияние на выбор тренером стратегии и тактики работы с конкретной группой.

Цель и задачи тренинга

При постановке цели и задач тренинга, а также в процессе их практической реализации, очень важно четко себе представлять, будет ли данный тренинг посвящен коррекции и развитию личностных установок участников, либо формированию конкретных умений и навыков, либо развитию перцептивных способностей и т.д. Данная модель тренинга ориентирована преимущественно на *коррекцию профессиональных установок* участников в сфере их педагогического взаимодействия.

Целью тренинга педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде является профессиональная подготовка учителей к недирективному межличностному взаимодействию с учащимися, носящему характер помощи и поддержки.

Данный тренинг направлен на решение следующих основных задач:

- Укрепление *личностной и профессиональной самооценки* участников, осознание ими своих личностных особенностей и творческих возможностей;

- развитие *представлений о себе* как о субъекте образовательного процесса;
- коррекция и развитие педагогических установок учащихся, формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия.

Компетентность ведущего

Ведущий должен не только обладать психологическими и педагогическими знаниями, но и быть подготовленным в области практической психологии, иметь опыт ведения групп социально-психологического тренинга.

При этом наличие диплома психолога, на мой взгляд, не принципиально, хотя уверен, что большинство коллег придерживаются другой точки зрения. По своему содержанию социально-психологический тренинг — это специфическая форма образовательного процесса, протекающего в специфической образовательной среде. Поэтому проведение тренинга — задача, в принципе, педагогическая. Опыт свидетельствует, что специально подготовленные педагоги могут стать хорошими ведущими. В то же время общепсихологическая подготовка совершенно недостаточна для эффективной практической работы психологов в качестве ведущих социально-психологических и других типов тренингов.

Традиционно подготовка ведущих состоит из ряда обязательных этапов:

- 1) прохождение нескольких тренингов у разных ведущих в качестве участника;
- 2) теоретическая и методическая подготовка;
- 3) практика ведения тренинга в качестве координатора (второго ведущего);
- 4) супервизорская практика (самостоятельное проведение тренинга под наблюдением более опытных коллег).

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в тренинговой среде

Субъектами тренингового образовательного процесса являются все участники группы и ведущий (ведущие).

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в тренинговой среде строится на тех же основах, которые уже обсуждались при рассмотрении особенностей социального компонента творческой образовательной среды. Главное — это формирование с первого же занятия специфической общности с характеристиками коллектива, команды, семьи. Именно эта общность становится инструментом личностного развития каждого участника. Формированию и саморазвитию этой общности уделяется постоянное внимание ведущего. Тонкую работу (вряд ли существует более тонкая работа, чем личностное развитие человека) возможно выполнить только с помощью точно налаженного инструмента. Грубый же инструмент производит лишь разрушение тонкой материи.

Такая общность создает среду ненапряжения и эмоционального комфорта, ощущение безопасности, доверия, открытости. Это стимулирует возникновение и развитие отношений сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса, позволяет участникам, не стесняясь ошибок, экспериментировать над своим поведением, актуализирует, таким образом, личностное саморазвитие каждого участника.

Территория тренинга

Принципиально важно, чтобы тренинг проходил **не по месту работы**. Не ведущий приходит на «территорию группы», а участники *сами приходят к тренеру*, на «его территорию». Эта «деталь» существенно повышает мотивацию

участников. Кроме того опыт свидетельствует, что, когда тренинг проходит по месту работы — в школе, участникам труднее сосредоточиться на занятиях, реализовать принцип «здесь и сейчас». Они стремятся забежать в свой класс, чтобы доделать что-либо «срочное и важное» и т.п.

Более того, порой в самый неподходящий момент появляется завуч и просит срочно выйти кого-либо из участников «на несколько минут». Иногда эти участники возвращаются в группу в таком состоянии, что все остальное время рабочего дня уходит не на решение групповых задач, а на их индивидуальную психотерапию.

Помещение для тренинга и его оборудование

Помещение для занятий должно быть автономным, достаточно просторным, хорошо освещенным. Лучше, если оно будет расположено несколько в стороне от «основных магистралей» данного здания, чтобы было меньше постороннего шума и любопытства.

В этом помещении необходимо иметь удобные стулья (но не кресла!) для участников и ведущего, и еще два свободных стула для использования их в отдельных упражнениях. Кроме того понадобятся индивидуальные рабочие столы для участников и легкая передвижная учебная классная доска.

Полезные детали интерьера: вешалка, мусорное ведро и настенные часы, а также две тумбочки для хранения методических раздаточных материалов и продуктов (кофе, печенье).

Если данное помещение специально предназначено для тренинговых занятий, с чем, увы, в моей многолетней практике приходилось сталкиваться крайне редко, то такое помещение целесообразно оборудовать аудио- и видеоманитонами, а также видеокамерой.

В помещении можно разместить декоративные растения/ и аквариум; стены использовать для размещения выставки фотографий большого формата с детскими лицами и «кар-

инками из школьной жизни». Отдельный стенд полезно посвятить материалам по тренингу: фотографии эпизодов тренинга, выдержки из отзывов участников, краткие сведения о ведущих и т.д.

В «постоянном» помещении будет уместна микровыставка-библиотека «избранной» литературы по вопросам педагогики и практической психологии.

Методическое обеспечение участников тренинга

Большинство упражнений (техник) не требует специального материального обеспечения и может, в принципе, проводиться в самых обычных условиях. Для каждого участника заранее готовится «индивидуальный методический пакет», в который входят бланки для выполнения тех или иных упражнений, необходимые тексты, рисунки, схемы и т. д. Такой «пакет», на мой взгляд, целесообразно не выдавать весь сразу, а пополнять папку участника по мере выполнения соответствующих упражнений.

Основные принципы проведения тренинга

Наиболее важными принципами организации тренингового образовательного процесса я считаю безоценочность и приоритет процесса выполнения любого задания над его формальным результатом.

Принцип безоценочности действий и личности участников предусматривает избегание каких бы то ни было оценочных суждений ведущего об участниках и участников ДРУГ о друге.

Вначале участники стремятся к таким суждениям. Тактика ведущего заключается в их нейтрализации и постепенном изживании. Например, даже фраза: «Андрей, конечно, прав. Я тоже считаю...» подлежит коррекции. В этой фразе уже содержится оценка «Андрея» другим участником, кото-

рый «знает истину и берется судить, кто здесь прав». В этой фразе содержится психологическое похлопывание «Андрея» по плечу: «Ничего, Малыш, тоже соображаешь!». В безоценочном варианте эта фраза может звучать: «Я согласен с Андреем» — в данном случае второй участник *присоединяется* к мнению «Андрея».

Принцип приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом оказывается крайне непривычным для учителей. Он тесно связан с принципом безоценочности. В тренинге вообще не существует понятий «правильно» — «неправильно», «справился» — «не справился» и т.п. Здесь важно, что участник, выполняя упражнение, пережил соответствующие ощущения, прошел свой путь развития — который, собственно, и считается психологическим (но не формальным!) результатом данной деятельности. Этот результат в принципе не может быть никем оценен со стороны.

К традиционным принципам функционирования тренинговой группы относятся также: принцип активности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип объективации (осознания) поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Принцип активности участников заключается в вовлечении субъектов тренинга в проигрывание ситуаций, выполнение упражнений, структурированное наблюдение за поведением других.

Эффективность данного принципа подтверждается экспериментальными психологическими данными: человек усваивает 10% из того, что слышит; 50% — из того, что видит; 70% — из того, что проговаривает; 90% — из того, что делает сам (Макшанов, Хрящева, 1993).

Принцип исследовательской творческой позиции участников заключается в субъективном открытии участниками психологических закономерностей, а также собст-

енных особенностей, свойств, возможностей и творческих ресурсов.

Тренинговая среда — это специфическая креативная образовательная среда, в которой перед участниками постоянно возникают проблемы, требующие нестандартного их разрешения каждым из участников.

Принцип осознания поведения заключается в переводе импульсивных поступков участников в поле осознаваемого с помощью механизма обратной связи, получаемой каждым участником от других членов группы.

Принцип партнерского общения заключается в том, что в межличностном общении участников постоянно учитываются интересы, чувства, переживания каждого субъекта образовательного процесса.

Комплексная реализация данных принципов создает особые возможности для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса в тренинговой образовательной среде.

Режим проведения тренинга

Для социально-психологического тренинга наиболее подходит ежедневная форма шестичасовых занятий продолжительностью в одну неделю (30 или 36 часов). Чаще всего учителя проходят тренинг во время школьных каникул. Практику проведения тренингов с учителями «после работы» я считаю неэффективной, более того, дискредитирующей саму идею тренинга.

Возможно проведение тренинга-марафона. В этом случае используются два или три выходных дня. Занятия продолжаются по 10 часов в день.

Наиболее эффективной организацией занятий я бы считал проведение недельного 30-часового тренинга, а затем встречи участников данной группы по выходным, допустим, Раз в месяц («группы встреч»).

Стратегия использования упражнений (техник)

В настоящее время специалистами разработаны тысячи упражнений, игр, психотехник, используемых в тренингах. На практике ведущие осваивают до мельчайших нюансов и активно используют в своих тренингах несколько десятков техник. В то же время широкий арсенал психотехник, находящийся в распоряжении ведущего, позволяет ему всегда выбрать упражнение, наиболее соответствующее ситуации в группе «здесь и сейчас». В дальнейшем при описании методического опыта проведения конкретного тренинга будут приведены как упражнения, идеи которых заимствованы у коллег и из специальной литературы, так и собственные авторские разработки («Мысленный образ», «Геометрия для немых», «Благородные имена», «Педагогический контракт» и некоторые другие).

Тренинговые упражнения применяются ведущим в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и от конкретной ситуации, сложившейся в группе.

Обычно используется следующая стратегия. Вначале предлагаются упражнения, направленные на снятие напряжения участников, преодоление их закрытости и недоверия к партнерам.

Далее используются техники, направленные на расширение перцептивного опыта участников, развитие эмпатии, стимулирование идентификации с партнерами по взаимодействию.

Создание ситуаций неуспешности участников в выполнении заданий, когда участники пытаются использовать привычные им манипулятивные и авторитарные стратегии поведения, закладывает психологическую основу и готовность участников к освоению новой для них партнерской стратегии межличностного взаимодействия. Этому посвящен следующий этап тренинга.

Важное место в тренинге отводится упражнениям, направленным на укрепление личностного самопринятия,

повышение самооценки, построение перспективных линий своего профессионального и личностного развития. В заключительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на стимулирование осознания себя как профессионала и человека, своего места в мире, на переосмысление системы ценностей.

Тактика выбора упражнений

При выборе комплекса конкретных упражнений (игр, техник) можно опираться на следующие критерии:

- соответствие упражнений основной цели занятия;
- последовательность перехода от более простых к более сложным упражнениям;
- наличие связи между отдельными упражнениями, обеспечивающей единое восприятие всего «мероприятия»;
- необходимая смена ритма жизнедеятельности участников, чередования разговоров и действий;
- чередование совместной групповой, парной и индивидуальной деятельности участников;
- предоставление каждому участнику возможностей для самореализации, ограничение узурпации инициативы наиболее активными участниками;
- возможности для спонтанного передвижения участников в образовательном пространстве;
- получение участниками удовольствия от занятий;
- возможность каждого участника принять участие во всех упражнениях и обсуждении их результатов.

Гибкость в выборе упражнений

Всегда важно четко представлять, как начинать встречу *Т* чем ее заканчивать. Разработанный план проведения занятия должен быть законченным, но не окончательным. Этот

план часто приходится корректировать в зависимости от сложившейся в группе обстановки.

Гибкость ведущего позволяет участникам почувствовать что все, что делается, делается именно для них, а не является стандартной процедурой, под которую все должны подстраиваться. Это способствует усилению мотивации активного участия в тренинге.

Экстремальные ситуации

В ситуации социально-психологического тренинга затрагиваются глубоко личные проблемы его участников. Даже при взаимодоброжелательном, корректном поведении всех участников группы и четкой работе ведущего могут складываться обстоятельства, способствующие возникновению психотравмы кого-либо из участников. Это может быть связано как с ощущением своей неуспешности в какой-то деятельности, неосторожным словом партнера, произвольной оценкой действий или личности участника группой или тренером. Естественно, даже опытный тренер не застрахован от ошибок, тем более это случается с начинающими ведущими.

Далее приводятся результаты мозгового штурма, проведенного по проблеме действий тренера в ситуации, когда какой-либо участник подходит к состоянию психотравмы. Мозговой штурм проводился в группе ведущих-тренеров на одном из специальных семинаров в Санкт-Петербурге. Предложения участников оценивались коллегами по 7-балльной шкале.

7 баллов

1. Сообщение тренером группе своего состояния, возникшего в связи с данной ситуацией.

Цель: актуализация эмпатии группы к участнику и тренеру, активизация группы с целью самостоятельного выхода из ситуации.

6 баллов

2. Организация нового вида деятельности группы (психотехнические игры, психогимнастика), в которой данный участник будет заведомо успешен.

Цель: психологическая поддержка участника.

3. Подключение к ситуации референтного партнера.

Цель: психологическая поддержка участника.

• 5

баллов

4. Спровоцировать агрессию группы на себя. Стать «мальчиком для битья» с последующим сообщением группе своего состояния.

Цель: сплочение группы в процессе «битья» тренера и тем самым «выпуск пара», вовлечения участника в этот процесс с этой же целью.

5. Доведение ситуации до абсурда.

Цель: снижение актуальности состояния участника при отождествлении его внутреннего состояния с абсурдностью ситуации.

6. Использование психотехники на разрядку.

Цель: эмоциональная разрядка участника и всей группы.

4 балла

7. Переключение внимания всей группы на какой-то объект. Изменение статического состояния группы (например, уронить какой-либо предмет, начать искать свои «вдруг пропавшие» часы и т.п.).

Цель: ослабить эмоциональное напряжение и выиграть время для принятия системного решения.

8. Вынести на группу обсуждение ситуации с позиции «Что я чувствую». Обсуждение организовать через одного, минуя самого травмированного участника.

Цель: осознание участником ситуации по-новому, с точки зрения других.

". Объявить перерыв в ходе занятия.

Цель: дать возможность участнику успокоиться самостоятельно или с вместе с группой переосмыслить происшедшее.

10. Дать возможность участнику получить психотравму.

Цель: преднамеренное усугубление состояния участника для его лабилизации, с обязательным дальнейшим учетом этого обстоятельства в работе тренера.

11. Дать участнику выговориться, попытаться объяснить свое состояние.

Цель: возможность эмоциональной разрядки участника, актуализация рефлексии.

3 балла

12. Создание высокого психологического напряжения у каждого члена группы.

Цель: осознание участником группы того, что его состояние нормальное, так как не отличается от состояния других.

2 балла

13. Шутка ведущего, анекдот.

Цель: оттягивание времени для принятия решения.

14. Длительная индивидуальная беседа с участником в перерыве.

Цель: терапевтический эффект.

15. Пауза в проведении упражнения.

Итак, группой экспертов высший рейтинг варианта решения данной ситуации присвоен искренности, открытости, спокойному принятию тренером ситуации и себя в этой ситуации, его готовности к сотрудничеству с группой в решении сложного вопроса. Низший рейтинг присвоен нерешительности тренера и его попыткам самостоятельно справиться с проблемой, без сотрудничества с группой.

ГЛАВА IX
МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ
ТРЕНИНГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Встреча первая — «Знакомство»

Основная цель:

«мягкая» адаптация участников тренинга к новой для них творческой образовательной среде.

Основные задачи:

- знакомство участников между собой и с ведущим;
- создание в группе атмосферы психологического комфорта;
- актуализация мотивов участия в тренинге;
- развитие позитивных ожиданий участников тренинга.

Общие замечания

Начало занятий всегда проходит в контексте повышенной тревожности участников, связанной с неизвестностью. Люди, возможно, впервые в жизни, пришли на занятия, где

нужно садиться не за столы, а в круг, и чувствуют себя незащищенными, «голыми». Характерны «закрытые» позы: держание за стул, стремление «спрятаться» за сумку, поставленную на колени и т.п.

Что делать ведущему, пока собираются участники группы? Можно, конечно, с серьезным видом «готовиться» к занятию, перебирая бумаги за рабочим столом и не обращая внимания на участников до поры до времени. Можно вообще в другом помещении ожидать, пока группа соберется в полном составе и затем «явиться» к ней во всем своем величии и великолепии.

Для меня собственно *тренинг начинается с того момента, когда в комнату вошел первый участник*. Я в это время сижу в кругу, просматривая для вида свои рабочие записи, а на самом деле предварительно знакомлюсь с участниками. Каждого приветствую и стараюсь несколькими репликами поддержать невольно возникающие робкие разговоры, отвечаю на вопросы и... улыбаюсь. Участникам важно еще до «официального» начала занятий войти в неформальный контакт со *своим* ведущим; убедиться, что он «совсем не страшный», а симпатичный и, главное, *добрый*; увидеть, что он тоже промок под дождем, пока добирался до места встречи; заметить, что он тоже волнуется...

В последние годы перед началом занятий я включаю запись с песнями Булата Окуджавы. Люди садятся в круг и слушают, слушают и вспоминают, вспоминают и задумываются, задумываются и настраиваются. Мы *все вместе* слушаем Окуджаву. Мы любим его самого и его песни. Мы не можем его не слушать и не любить, — он поет обо всех нас. Мы хотим взяться за руки, чтоб не пропасть поодиночке.

Организация пространства

Чаще всего я начинаю с того, что прошу участников подвинуть стулья, чтобы получился «более-менее ровный круг». Это связано с тем, что некоторые участники, обычно это

мужчины, которых в группах учителей бывает меньшинство, стараются сесть как бы во второй ряд круга, «дистанцируясь» таким образом от «возможных проблем», возникновение которых ожидается в центре круга и от ведущего. Характерно также, что расстояние между стулом ведущего и стульями ближайших к нему участников бывает больше, чем между стульями участников, именно эти стулья часто и занимаются в последнюю очередь. В шуточной форме я прошу ликвидировать эту «дискриминацию». Если в первый день кто-то из участников опаздывает, я убираю «лишние» стулья из круга, не акцентируя на этом внимания группы.

Еще маленькая деталь. В комнате, где проводятся занятия, очень полезно иметь настенные часы, а ведущему, соответственно, занимать место в кругу напротив этих часов. Это позволит в дальнейшем контролировать время, не привлекая внимание участников, которые могут воспринять поглядывание на часы как сигнал «закругляться» или как сигнал того, что группа не укладывается в некие мифические временные нормативы. Если настенных часов нет, то лучше следить за временем, незаметно взглянув на часы кого-либо из участников.

Вводное слово

Не стоит увлекаться длинной вступительной речью и подробным инструктированием. Участники пока еще достаточно тревожны и вряд ли смогут воспринять процедурные подробности.

Я обычно немного рассказываю о тренинговых формах обучения, их многообразии, образовательной эффективности. Спрашиваю, кто из участников уже принимал участие в каких-либо тренингах, какое у него сложилось впечатление. Если в группе есть такие участники, то я прошу их вспомнить основные правила «того тренинга».

Главная мысль, которую я стараюсь подчеркнуть во вступительном слове, заключается примерно в следующем:

«У каждого из нас есть уникальный жизненный опыт. Этот опыт наших переживаний, размышлений, простых и трудных решений и поступков имеет огромную психологическую ценность и может служить нашим персональным вкладом в общий групповой **психологический банк**. Чем больше будет вклад каждого участника, тем богаче и мощнее будет этот банк. "Чудо" тренинга заключается в том, что наш общий, накопленный благодаря персональным вкладам психологический капитал не придется потом делить по кусочкам как пирог на праздничном столе — после занятий каждый из нас сможет забрать с собой весь этот банк целиком. Механизм самого процесса персонального вклада в психологический банк заключается в нашей *открытости и взаимном принятии* друг друга такими, какие мы есть. Мы будем учиться избегать оценивать друг друга, а станем с благодарностью принимать любой вклад в наш банк, понимая его уникальную ценность для каждого из нас».

В заключении вступительного слова предлагаю общаться, называя друг друга по именам, используя обращения «ты» или «вы», как кому «естественнее».

«Личное дело»

Раньше я начинал процедуру знакомства участников «с места в карьер», предлагая каждому представиться и рассказать группе о себе. В последние годы сложилось понимание целесообразности более «мягкого» и постепенного вхождения участников в групповое взаимодействие. После вводного слова я предлагаю участникам занять места за рабочими столами, стоящими по периметру комнаты, и подготовить свое «личное дело», которое им, **«возможно»**, вскоре понадобится и, может быть, поможет через какое-то время получше представиться группе».

Участники, посидевшие в пока «напряженном» для них кругу, с облегчением отправляются за привычные рабочие столы. Характерно, что когда они затем снова соберутся в

Они уже не будут чувствовать себя столь скованно, как в первый момент. Они **возвратятся** в уже знакомую им ситуацию круга.

Цели: дать возможность участникам сосредоточиться на своей личности, привыкнуть к новой среде, подготовиться к следующему заданию, проявить свои творческие способности.

Ориентировочное время: около одного часа.

Материалы и подготовка: папка для каждого участника, ручки, бланки «Кто Я?» (образцы бланков для участников даются в Приложении), наборы простых и цветных карандашей, ластик, листы для рисования, бланки «Герб и девиз», бланки «Некролог 1» и «Некролог 2».

Процедура выполнения данного задания состоит из четырех этапов.

1. «Кто Я?»

Участникам раздаются индивидуальные папки, ручки и бланки «Кто Я?». Им предлагается в течение **10 минут** не менее 10 раз письменно ответить на данный вопрос. При этом подчеркивается: «Написанные Вами тексты не будут никем собираться и просматриваться. Это Ваша полная собственность. Об их содержании Вы можете никому не рассказывать, если не захотите. Свое "личное дело" Вы заводите исключительно сами для себя. Это относится и ко всем другим подготовленным Вами материалам. Если Вы "формально справитесь" с задачей раньше отпущенных 10 минут, то постарайтесь вернуться к Вашему тексту и подумать над ним еще раз. Быть может, Вы захотите что-то в нем изменить, скажем, поменять порядок Ваших высказываний или что-то еще. Это касается и всех других заданий — выделенное Вам время не является случайным, постарайтесь его **использовать** с максимальным эффектом Для Вашего личностного саморазвития».

2. *«Каким Я себя вижу?»*

Участникам раздаются карандаши, ластики и листы для рисования. Им предлагается: «Нарисуйте картинку на заданную тему: "Каким Я себя вижу?" Это может быть любой рисунок: черно-белый или цветной, реалистичный или абстрактный, может быть, Вы захотите начертить какую-нибудь схему... Словом, Вы абсолютно свободны в выборе как жанра, так и техники. Время — около 10 минут».

3. *«Два некролога»*

Участникам раздаются бланки «Некролог 1». Им предлагается на основе этих бланков написать свой собственный некролог «Если бы Я умер вчера». Время — около 10 минут. После этого участникам предлагается спрятать первый бланк в папку и раздаются бланки «Некролог 2» — «Если бы Я умер через десять лет». По истечении еще 10 минут участникам дается еще несколько минут для того, чтобы сравнить свои некрологи, определить тенденции своего предполагаемого личностного развития за ближайшее десятилетие.

«Личные герб и девиз»

Участникам раздаются бланки «Герб и девиз». Им предлагается заполнить поля герба соответствующими символами, наиболее точно выражающими суть каждого поля:

первое поле — «Я как педагог»;

второе поле — «Мои ученики»;

третье поле — «Я глазами моих учеников»;

четвертое поле — «Моя профессиональная мечта».

Сами поля герба также можно закрашивать «подходящими» цветами.

На ленте предлагается написать фразу, которая могла бы служить личным профессиональным девизом. Это может быть как известное изречение или строфа, так и фраза, придуманная самим участником. Время выполнения задания — 15—20 минут.



Примечания. Участники вначале часто пытаются зазвать вопросы типа: «А можно я буду писать так-то?» или «Можно ли нарисовать то-то?» На такие вопросы я отвечаю встречным вопросом: «А что об этом сказано в инструкции?» Выясняется, что ничего не сказано. Значит — «разрешено все, что не запрещено!» Получив несколько раз такой ответ, участники перестают задавать такого рода вопросы.

Иногда встречаются высказывания типа: «Я не умею рисовать». И можно напомнить участникам, что самое главное, чтобы они сами для себя определили, что именно они **хотят нарисовать**, а уж как это «технически» получится — не столь важно, «ведь все равно это делается для "внутреннего пользования", для самих себя; важен сам процесс порождения образа, а не формальный результат его изображения».

Нужно быть готовым к тому, что участники могут попросить чистые бланки с гербами, «чтобы дома аккуратно все нарисовать и повесить над своим рабочим столом». Я теперь заготавливаю двойной комплект этих бланков и с удовольствием раздаю его участникам «для такого благого дела».

Участники всегда эмоционально реагируют на задание по написанию «некрологов». Такая «экстремальность» ситуации тем не менее создает дополнительное ощущение «необычности» тренинга, повышая мотивацию участников.

Итак, прошло уже около полутора часов. Все честно заслужили **перерыв** на 15 минут. Во время перерыва я выхожу «покурить», давая возможность группе обменяться первыми впечатлениями о занятиях. Это тоже элемент тренинга. Вообще, тренинг длится все астрономическое время от первого часа занятий до последнего, включая и вечера, когда участники расходятся по домам. Там они тоже делятся

впечатлениями и размышлениями со своими домашними и друзьями, но об этом чуть позже.

«Знакомство»

Основные цели: знакомство участников, создание атмосферы доверия и взаимной поддержки, актуализация эм-патии, идентификации, рефлексии участников, постановка проблемы слушания другого.

Ориентировочное время: до полутора часов. Это наиболее сложное задание в плане управления временем.

Материалы и подготовка: участники могут пользоваться своими «личными делами», ведущий — рабочим блокнотом для фиксации оперативной информации.

Процедура заключается в том, что участники в кругу представляются группе. Я провожу эту технику в три этапа.

На *первом этапе* я прошу участников назвать свое имя; причем так, как участник хочет, чтобы его называли в дальнейшем (например, Татьяна или Таня), а также *поделиться с группой* своим состоянием: «Назовите группе свое имя. Попробуйте описать свое состояние. Сравните его с состоянием, когда Вы в первый раз сели в круг. Может быть, что-нибудь изменилось?»

Я предлагаю для начала высказываться по кругу, но начать может любой. При этом я говорю, что «сейчас я на время уберу свои глаза из группы, чтобы ни на кого не оказывать давление, чтобы кто-то сам выбрал, что именно он начнет».

После небольшой паузы всегда кто-то говорит: «Ну, может быть, я начну...» Я тут же «возвращаю» свои глаза в группу и оказываю невербальную поддержку говорящему внимательным заинтересованным взглядом. Прежде чем он начнет говорить, я напоминаю ему и всем, что лучше стараться обращаться ко всей группе, а не к одному ведущему.

После каждого высказывания я всегда говорю участникам: «Спасибо». В начале занятий обязательно подчерки-

ваю имя участника, чтобы группа его лучше запомнила: «Спасибо, **Андрей!**» Никаких табличек с именами я не использую: группа способна запомнить имена друг друга в течение процедуры знакомства. Мне кажется важным, что участники, стараясь запомнить имена партнеров, «чтобы не попасть потом впросак», невольно мобилизуют свое внимание к другим.

На *втором этапе* участникам предлагается немного рассказать группе о себе: «Еще раз назовите свое имя. Представьте себя группе. Сообщите о себе что-то, что представляется Вам важным и интересным для группы. При этом Вы можете, если захотите, использовать какие-либо материалы из Вашего "личного дела"».

Если первые два-три участника ограничиваются слишком формальными сведениями, то я рассказываю о себе сам, задавая некий «прецедент» доверия к группе и открытости. Если же участники сами задают приемлемый уровень открытости, то высказываюсь последним.

После рассказа участника, поблагодарив его, я прошу его выбрать кого-то из группы и попросить повторить этот рассказ, «ничего не прибавляя, не комментируя и не оценивая». Избежать комментирования и оценки редко кому удается. Я не акцентирую на этом внимания, так как группа и так отлично реагирует на эти «нарушения правил». В ходе дальнейших пересказов степень этих «нарушений» заметно снижается.

При пересказах я прошу избегать местоимений «он», «она», употребляя имя партнера; «Как сказала Марина...» или «Михаил, ты говорил, что...»

На *третьем этапе* я снова прошу участников поделиться своим состоянием, обратить внимание на его изменения, а также высказать первые впечатления о занятиях и ответить на вопрос: «Что Вы ожидаете лично для себя **от своего участия** в этих занятиях?»

Примечания. В состоянии большинства участников к концу «знакомства» происходят значительные изменения: люди чувствуют себя более спокойно, уверенно. Тревога сменяется интересом к происходящему и ожиданиями «чего-то еще более интересного и необычного».

Если отдельные участники слишком увлекаются рассказом о себе, не рефлексировав при этом нарастающее утомление, а затем и раздражение группы, я перебиваю их «уточняющим» вопросом типа: «Николай, Вы действительно считаете, что?..» Получив ответ, я благодарю участника, и обращаюсь к нему с просьбой выбрать партнера для пересказа. Пересказы мы не оцениваем, лишь уточняем невольные искажения.

Завершается первая половина занятий.

Перерыв на обед — 40—60 минут.

«Броуновское движение»

После обеда участники снова собираются в круг, чтобы обменяться состоянием и настроением. Затем переходят к выполнению следующего задания.

Основные цели: осознание персональных коммуникативных стратегий, установление тактильных контактов с партнерами, развитие мотивации участников.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Материалы и подготовка: стулья убираются из круга, организуется свободное пространство в центре помещения; необходимо устранить из этого пространства все посторонние предметы.

Процедура заключается в том, что на *первом этапе*, который длится **3—5 минут**, участникам предстоит закрыть глаза и «хаотично» двигаться в данном пространстве, соблюдая, по возможности, тишину, во всяком случае, избегая разговоров. «Это напоминает как бы броуновское движение свободных частиц, которые могут сталкиваться и снова рас-

ходиться. Через какое-то время прозвучит хлопок в ладоши (вот такой — ХЛОП!). По хлопку нужно **не открывая глаз** постараться соединиться с кем-нибудь в «молекулу, состоящую из двух атомов». Когда Вы почувствовали, что соединились или что Вам *на этот раз* это не удалось, можно открыть глаза и снова собраться в круг для обсуждения того, что с нами происходило».

На *втором этапе* участники в кругу рассказывают о том, что и как с ними происходило, ориентируясь на следующие вопросы:

— «Вам хотелось открыть глаза?»

— «Был ли у Вас определенный план, задуманная траектория движения или скорее нет? Удалось ли Вам выполнить этот план?»

— «Вы стремились в "гущу событий" или предпочитали держаться в стороне?»

— «Опасались ли Вы, что Вас могут сильно толкнуть или, наоборот, что Вы сами кого-нибудь собьете?»

— «Что Вы чувствовали, когда сталкивались с другими частицами?»

— «Долгим ли показалось Вам время движения?»

— «Опасались ли Вы, что Вам не удастся соединиться? Может, Вы об этом просто забыли или были уверены, что все получится?»

— «Опишите как можно подробнее как происходило Ваше соединение в "молекулу". Вы кого-то схватили или, скорее, схватили Вас? Может, это было ощущение нежного прикосновения или что-то еще?»

На *третьем этапе* можно попросить участников ответить на вопрос: «Было ли, на Ваш взгляд, что-либо **общее** между тем, как Вы вели себя **сейчас**, тем, что случилось с Вами сейчас, и тем, как Вы ведете себя **в жизни вообще** и что случается с Вами вообще? Какие из этих моментов способствуют установлению хороших контактов с другими людьми, а какие, скорее всего, могут Вам мешать?»

Примечания. Как и в большинстве техник такого рода, успех упражнения зависит от его эффективного обсуждения.

В методической литературе рекомендуется завязывать участникам глаза, но я считаю, что этого делать не следует. Участники не должны лишаться свободы выбора поведения: подсмотреть или нет? Индивидуальное решение каждым этого вопроса — важная тема обсуждения. К тому же завязывание глаз создает у участников ощущение определенного насилия, а это, в свою очередь, снижает мотивацию.

И еще важно проследить, чтобы перед началом упражнения участники сняли очки, «которые им пока не понадобятся».

Перерыв на 10 минут — последний за этот день.

«Детство по глазам»

Основные цели: установление более тесных межличностных взаимодействий между участниками, укрепление атмосферы доверия, актуализация идентификации.

Ориентировочное время: около одного часа, возможно несколько больше.

Материалы и подготовка: карандаши, ластик, листы бумаги для рисования.

Процедура. Участникам предлагается поработать в паре с тем, с кем удалось соединиться в молекулу. Те, кому не удалось соединиться, также образуют пары.

На *первом этапе* партнеры садятся друг против друга. Им предлагается в течение **3 минут** молча и внимательно смотреть друг на друга, стараясь представить партнера пятилетним ребенком — мальчиком или девочкой. Не нужно стараться что-то вычислять, а просто *настроиться на партнера*, соответствующая «картинка» должна появиться как бы сама.

Затем, на *втором этапе*, участники стараются нарисовать возникшую картинку — своего партнера в пя-

тилетнем возрасте в соответствующей обстановке, занятого подходящим именно ему делом. На это отводится 10 минут.

На *третьем этапе* партнеры рассказывают друг другу о своих представлениях о детстве партнера, дарят друг другу картинки, выясняют, какие моменты и детали из представленного действительно имели место. Можно предоставить участникам 15—20 минут. Участники в это время могут отвлечься от собственно задания и начать говорить на другие темы. Я считаю на данном этапе это вполне нормальным и даже полезным, соответствующим целям упражнения.

На *четвертом этапе* можно предложить участникам устроить выставку и попытаться угадать, представление о чьем детстве изображено на том или другом рисунке. Затем собраться в круг и обменяться впечатлениями об упражнении. В этот момент участники невольно переходят на свои детские воспоминания, что оказывается очень эффективным средством сплочения группы и установления в ней атмосферы взаимного принятия и доверия.

Примечания. Если в пару попадают участники, хорошо знакомые между собой до тренинга, им предлагается поменяться и образовать пары с теми, кто им меньше всего знаком. Последнее касается всех парных упражнений.

Случаев поразительной точности в описании детства незнакомого партнера бывает довольно много. Мне особенно запомнился один случай в группе руководителей школ. В паре работали завуч одной из школ, мужчина — более 50 лет и директор другой школы, женщина — около 40 лет, которые не были раньше знакомы. Женщина представила своего партнера «загорелым худеньким мальчиком в большущих черных трусах, бегущим вверх по деревянной лестнице, построенной на крутом берегу большой реки». Оказалось, что мужчина действительно

родом с Волги, где от его деревни к реке спускались деревянные лестницы. Тренинг проходил в одном из прибалтийских городов, и директор школы — местная жительница — вообще никогда не бывала на Волге.

«Мыслеобраз дня»

Основные цели: актуализация рефлексии, осмысление итогов, развитие творческих способностей участников.

Ориентировочное время: один час.

Материалы и подготовка: ручки, карандаши, ластик, бланки «Мыслеобраз 1».

Процедура. На *первом этапе* участникам предлагается заполнить бланк «Мыслеобраз 1». Для этого им необходимо:

- придумать эпитафию дня;
- выбрать цвет, наиболее соответствующий восприятию этого дня;
- нарисовать символ дня;
- вспомнить «цитату дня» — фразу, высказанную кем-либо из участников или ведущим;
- отметить «изюминки» дня — наиболее ценные с личной точки зрения мысли, слова, какие-то детали, полезные «мелочи»;
- ответить на следующие вопросы: 1) «Происходит ли?», 2) «Происходит что?», 3) «Происходит как?», 4) «А что не происходит?».
- написать: «Что я хочу сказать группе, но пока не готов сказать это вслух» и «Что я хочу сказать ведущему, но пока не готов сказать это вслух»;
- «Чем Я могу сегодня гордиться» и «О чем Я сейчас сожалею».

На заполнение бланка можно отвести не менее **20 минут**.

На втором этапе участники собираются в общий круг. В этот момент я всегда прошу участников *сдвинуть стулья как можно ближе*, «чтобы не задувало в щели между стульями». Каждому предоставляется итоговое слово. Участники делятся с группой своим состоянием, настроением, размышлениями об итогах совместно прожитого дня, используя при этом по желанию бланк «Мыслеобраз1».

Я говорю последним: поздравляю с «боевым крещением», благодарю за сотрудничество, выражаю надежду увидеть всех снова «в полном составе», отвечаю на вопросы.

Примечания. В различных методических рекомендациях обычно предлагается оценивать в баллах те или иные параметры тренинга. Я считаю, что целям и «духу» тренинга более соответствует избежание каких-либо количественных (выраженных в баллах) оценок. Вместо этого я предлагаю итоги занятий «фиксировать» в виде мыслеобразов.

Четыре вопроса о том, что и как «происходит» заимствованы из Международной программы переподготовки преподавателей психологии и педагогики (Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова, Н.С.Зубарева и др.).

Никаких домашних заданий я никогда не задаю. Участники и так продолжают думать о событиях, происшедших на тренинге. Мне кажется, что это и есть самое главное. В конце дня я раздаю участникам книгу «Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства», написанную вместе с коллегой Сергеем Дерябо специально для участников наших тренингов и блестяще иллюстрированную рисунками еще одного коллеги — Михаила Пупиня. Я предлагаю прочесть книгу до конца занятий, но чаще всего она оказывается прочитанной уже ко второму-третьему занятию.

Встреча вторая — «Контакты»

Основная цель:

развитие мотивации участников тренинга.

Основные задачи:

- лабилизация участников — создание ситуаций неуспешности участников при использовании привычных для них педагогических стратегий, что делает их более готовыми к поиску и принятию иных стратегий педагогического взаимодействия;
- ориентирование участников на партнерскую стратегию педагогического взаимодействия;
- снятие негативного настроения участников тренинга, наиболее сильно испытавших на себе ситуацию неуспешности.

«Чужое утро»

Основные цели: разминка участников, создание работоспособного настроения, развитие внимательности, актуализация идентификации, укрепления атмосферы взаимного принятия в группе.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Процедура начинается с утреннего обмена участниками группы своим состоянием и настроением.

Затем я прошу *всех закрыть глаза*. Обращаюсь к одному из участников:

«Павел, не открывая глаз, опиши, пожалуйста, как можно подробнее, во что одета сегодня Надежда... Так, спасибо. А теперь, постарайся еще больше настроиться на Надежду и расскажи о своих представлениях, как, по твоему мнению, она могла бы провести сегодняшнее утро:

— Во сколько Надежда проснулась? Она проснулась сама, по будильнику, или ее кто-то разбудил? Она сразу ре-

тительно встала или еще какое-то время с удовольствием полежала в постели?

_ Надежда включала какие-нибудь приборы?.. Телевизор? Какую программу она смотрела?

_ Какого цвета у нее зубная щетка? А мыло? А полотенце?

— Чем Надежда сегодня завтракала? Пила чай или кофе? ...А чай был в пакетике, или она его заваривала? Сколько сахара она положила? У Надежды есть своя любимая кружка? Как она выглядит?

— В доме есть животные?» и т.д.

После того как участник рассказал о своих представлениях, он может открыть глаза. Участник, утро которого описывалось, дает небольшой комментарий о совпадениях представлений с реальностью, а затем описывает утро другого участника, выбираемого ведущим. Круг замыкается, когда последний участник описывает утро того, кто был первым (в данном случае, Павла).

Примечания. Последние описания лучше оставлять для более эмоционально устойчивых участников. Просидеть достаточно долго с закрытыми глазами для некоторых бывает трудно. Нужно следить за невербальными проявлениями участников и предоставлять слово тем, кто начал испытывать трудности.

Перед следующим «длинным» заданием лучше сделать небольшой **перерыв**.

«Геометрия для немых»

Основные цели: лабилизация участников, демонстрация значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: около полутора часов.

Материалы и подготовка: участникам раздаются листы Для рисования и простые карандаши (ластики не выда-

ются!); отдельно приготавливаются два варианта бланков «Геометрия». Рабочие столы участников расставляются «как в классе». Один стул, «учительский», ставится перед ними на расстоянии приблизительно двух метров.

Процедура. Участникам предстоит разыграть миниурок проходящий в следующих условиях. Один из участников получает роль «парализованного учителя». Ему запрещается в процессе преподавания вставать со своего стула и показывать что-либо руками «ученикам» — другим участникам группы, сидящим «в классе» за рабочими столами. «Ученики», в свою очередь, — «немые», им запрещается издавать голосом какие-либо звуки, а также вставать со своего места.

Я показываю «учителю» бланк с изображением композиции из семи соприкасающихся хотя бы в одной точке, геометрических фигур: равнобедренных треугольников, квадратов и параллелепипедов. «Ученики» этого изображения видеть не должны. Я ставлю «учителю» задачу и задаю ему вопрос: «Посмотри очень внимательно на этот рисунок. Тебе предстоит рассказывать словами, что здесь изображено. Твои ученики должны по твоему рассказу нарисовать у себя идентичную картину. Теперь скажи, сколько времени тебе нужно, чтобы **группа справилась** с этим заданием?». Получив ответ, я засекаю время и работа начинается.

Если проходит контрольное время, установленное «учителем», а задание еще не выполнено, я говорю, что время закончилось и спрашиваю: «Сколько еще времени тебе нужно, чтобы **группа справилась** с заданием?». Получив ответ, снова запускаю отсчет времени, и работа продолжается. Когда работа заканчивается, я прошу «учителя» выставить оценки каждому ученику по результатам его работы. Так завершается *первый этап* упражнения.

На *втором этапе* участники обсуждают ситуацию. Каждый высказывает свои пожелания «учителю». Учитель тоже делает анализ своей работы. Формулируются те или иные дидактические правила.

На *третьем этапе* «урок» повторяется с другим учителем (и другим рисунком), который пытается учесть в работе те правила, которые были сформулированы группой.

На *четвертом этапе* в кругу происходит сравнение эффективности двух проведенных уроков, делаются соответствующие педагогические выводы. Затем участники обмениваются самочувствием («вербализация ощущений») и уходят на обеденный перерыв.

Примечания. Остановимся на типичных моментах упражнения и разберемся в смысле происходящего.

Успешно выполнить упражнение — значит получить от группы рисунки, идентичные оригиналу. Подчеркну, что время выполнения задания ведущим **никак не ограничивается**. Тем не менее, «учителя» **всегда** почему-то стремятся запросить его как можно меньше. Рекорд принадлежит одному завучу с 30-летним педагогическим стажем (!), который дословно сказал: «Чтобы мне это **объяснить**, нужно три минуты». Реально необходимо 15—20 минут. Эту цифру выбирают только со второй попытки после обсуждения. Я проводил это упражнение более чем в двух сотнях учительских групп, и только однажды (!) учительница запросила 10 минут на эту работу.

Эти 20 минут складываются за счет **постоянной, поэтапной обратной связи с каждым учеником после каждой операции**. По-другому справиться с данной работой невозможно. Учителя явно недооценивают этого. Типично, когда «учитель», не отрывая взгляда от листа, рассказывает его содержание и вовсе не замечает безмолвной паники в рядах своих учеников. Другой вариант, когда невербальная (по условиям задания) обратная связь осуществляется только с одним учеником, «отличником», а на остальных внимание не обращается. Характерно, что даже те учителя, которые стараются контролировать обстановку, гораздо меньше внимания уделяют ученикам, сидящим не в центре, а по краям и т.д.

«Ученики» также демонстрируют разные стратегии поведения в такой экстремальной ситуации. Большинство вначале с надеждой смотрит на «учителя», ждет от него поддержки и повторных разъяснений. Убедившись, что учитель игнорирует их проблемы, одни пытаются «списать», другие — делают «как сам понял, хотя было ясно, что не то», третьи — просто кладут карандаш и ждут окончания «спектакля». Педагоги, оказавшиеся в такой смоделированной обстановке обучения, по их словам, «теперь начинают многое понимать». Во всяком случае, второй «урок» всегда проходит более эффективно, а часто просто «показательно».

Проводя данное упражнение, следует иметь в виду его сильный лабильный эффект. Порой участники тренинга очень расстраиваются, осознавая свои профессиональные просчеты и остаются под этим впечатлением до конца дня. На роль «первого учителя» я стараюсь выбирать наиболее эмоционально устойчивых участников. К тому же они, как правило, менее чувствительны и к другим, более ярко демонстрируя неэффективную стратегию выполнения данного упражнения.

«Контактный мостик»

Основные цели: диагностика участниками персональных стратегий установления и поддержания контактов, достижение понимания успешности стратегии «подстройки» к партнеру по взаимодействию.

Ориентировочное время: до 40 минут.

Материалы и подготовка: незаточенные карандаши или фломастеры с плоским наконечником колпачка — один на каждую пару.

Процедура. Участникам предлагается распределиться на пары, желательно с теми, с кем еще не приходилось вместе работать. Партнеры становятся друг напротив друга на расстоянии приблизительно вытянутой руки. На *первом этапе* вначале нужно зажать фломастер между указательными паль-

нами обоих участников так, чтобы он выступал как бы «мостиком» между партнерами. Далее, ни о чем не договариваясь, партнеры начинают совместно двигать фломастер, выполняя движения по свободной траектории. Участникам предлагается через какое-то время закрыть глаза, независимо от того, делает ли это партнер, и продолжать движения. Через несколько минут можно поменять партнера и повторить упражнение.

На *втором этапе* участники собираются в круг для анализа и обсуждения упражнения. В начале второго этапа участники рассказывают, как происходил их контакт, обращая особое внимание на проблему лидерства, подчинения, принятия инициативы, подстраивания, сотрудничества и т.п. Сравнивают первый и второй контакт, находят общие закономерности своей стратегии поддержания контакта. Завершая данное упражнение, участники устанавливают связь между тем, как протекали их игровые контакты, с тем, как они ведут себя «в реальной жизни», делают выводы о том, что способствует реализации творческой инициативы участников контакта, а что ее тормозит и т.д.

Примечания. Можно обратить внимание группы на цели, которые ставили себе участники в процессе выполнения упражнения. Так, для одних было главным, чтобы фломастер не упал (подчеркнем, что в условии упражнения об этом не было сказано ни слова). Эти участники предпочитали простые однообразные движения, «выполняя долг» и не получая удовольствия от игры. Другие — сразу старались экспериментировать, спокойно поднимали упавший фломастер и искали новые творческие решения. Именно такие участники отмечают, что получают большое удовольствие от упражнения. Иногда — один участник стремится к поискам творческих решений, а другой пытается вернуть ситуацию в спокойное и надежное русло. В таких случаях оба участника разочарованы взаимодействием и т.д. На этом материале очень удобно рассмотреть различные варианты

взаимодействия учителя с «нестандартным» одаренным ребенком.

Если в группе нечетное число участников, то одного из них можно попросить быть наблюдателем. При обсуждении он может рассказать, как выглядело то или иное парное взаимодействие со стороны. Вообще, эта формально простая техника дает весьма широкий спектр возможностей для направлений ее анализа.

«Педагогический экспресс»

Основные цели: создание положительного настроения (в контексте проблем, переживаемых по случаю «Геометрии для немых»), развитие навыков группового взаимодействия, развитие чувства персональной ответственности за групповой результат, развитие устойчивости по отношению к социальным поведенческим стереотипам.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Процедура. На *первом этапе* из участников формируется поезд. Условие движения поезда таково, что впереди будет идти «паровоз» с открытыми глазами, а все остальные участники выступают в роли «вагончиков» и будут двигаться с закрытыми глазами. «Сцепка» осуществляется путем «захвата» талии впереди идущего «вагончика». Маршрут должен проходить по коридорам и лестницам здания, в котором проводятся занятия. Если позволяют условия, можно предусмотреть выход на улицу, чтобы определенный участок маршрута проходил по оживленному тротуару. Маршрут участникам заранее не сообщается, а сами они, формируя «состав», не предполагают, что он покинет пределы игровой комнаты. Руководитель выступает в роли «стрелочника», направляющего путь «состава», а также «дежурного по вокзалу» и «инженера по технике безопасности».

На *втором этапе* благополучно вернувшиеся с маршрута участники садятся в круг и анализируют упражнение. Вначале высказываются «вагончики», акцентируя внимание

на способах своего взаимодействия с соседними «вагончиками» и на стратегии «паровоза», который либо помнил о их проблемах, либо неся вперед на всех парах, забывая о их комфорте и безопасности. Участники также высказываются о том, как они относятся к тому, что на них смотрели посторонние люди (в отдельных случаях такими наблюдателями оказываются собственные ученики и коллеги). Завершает обмен впечатлениями «паровоз».

Примечания. Такой «экспресс» также моделирует образовательный процесс, в котором «зрячий» учитель ведет своих «слепых» учеников. На роль «паровоза» я стараюсь выбрать уравновешенного и заботливого человека, чтобы обеспечить успех прохождения маршрута и комфорт всех участников. На мой взгляд, в данном упражнении предпочтительно получить положительный результат. Хотя это и не принципиально, возникшие в ходе упражнения проблемы участников могут стать хорошим предметом анализа и обсуждения, усилить лабилизацию участников.

Как правило, это упражнение позволяет подчеркнуть ответственность педагога за самочувствие каждого своего ученика, даже если он находится в хвосте «поезда». Участники приходят к пониманию большого значения взаимной заботы и внимания друг к другу «в мелочах» для успеха общего дела.

Особая проблема — это нестандартное поведение на глазах окружающих. Отношение учителей к такой ситуации бывает разное, но в целом участники гордятся, что они ЭТО сделали. К тому же мы приходим к пониманию, что мы вели себя нормально, а окружающие прежде всего нам **завидовали**.

При прохождении маршрута я всегда стараюсь провести группу по лестницам. Именно прохождение лестниц позволяет участникам проявлять заботу друг о друге. И хотя за восемь лет использования мною этого упражнения ни разу не случилось каких-либо физических неприятностей, я ста-

раюсь принять определенные меры безопасности: 1) собрать очки у участников, 2) запереть на ключ кабинет с нашими вещами, 3) при спуске с лестницы я иду впереди группы, 4) при подъеме — позади.

Изредка встречаются участницы, которые не стремятся пересилить свое смущение и принять участие в упражнении. Я прошу такую участницу стать наблюдателем и рассказать во время обсуждения в кругу, что интересного и важного она заметила «со стороны».

«Мыслеобраз дня 2»

Завершение всех рабочих дней я провожу по общему сценарию. Соответственно используется бланк «Мыслеобраз 2».

Примечания. С каждым днем обстановка в группе становится более неформальной, раскованной, доверительной. Могут возникать незапланированные дискуссии и разговоры. Надо быть готовым в связи с этим к любым изменениям регламента. Иногда спонтанно возникшее обсуждение проблемы может оказаться гораздо ценнее любых запланированных упражнений. В других случаях, когда разговор переходит в неконструктивное русло, я его прекращаю тем или иным приемом. Отмечу, что коллеги имеют различные позиции по этому вопросу и, соответственно, используют разные способы его решения.

Встреча третья – «Мы Учителя»

Основная цель:

укрепление позитивной профессиональной и личностной самооценки участников.

Основные задачи:

- развитие осознания себя как профессионала, как личности;

- укрепление позитивного восприятия себя;
- развитие профессиональных и личностных притязаний участников;
- развитие ощущения корпоративного «педагогического братства».

День начинается с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии. На это может уйти от 10 до 20 минут.

«Я расту»

Основные цели: «включение» участников в работоспособное состояние, формирование установки на личностный рост на психосоматическом уровне.

Ориентировочное время: 5—7 минут.

Процедура. Участники в кругу садятся на корточки, голову сгибают к коленям, обхватывают ее руками. С определенного момента они начинают «расти»: «Представьте себе, что Вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать Вам расти, считая до десяти. Старайтесь расти под счет: на каждый счет добавляйте следующую стадию Вашего роста. Постарайтесь вырасти до счета "восемь", а на счет "девять" и "десять" постарайтесь еще подрасти, мысленно отрывая пятки от пола, чтобы стать еще выше».

После окончания «роста», я предлагаю участникам сесть на стул и максимально расслабиться.

«Мои достижения»

Основные цели: укрепление самооценки, осознание позитивной динамики личностного саморазвития участников.

Ориентировочное время: около 30 минут.

Материалы и подготовка: ручки, бланки «Мои достижения». Упражнение выполняется за рабочими столами.

Процедура. Участникам предлагается сосредоточиться и заполнить бланки «Мои достижения». При этом не надо «фильтровать» приходящие в голову мысли, сомневаться, является ли то или иное достижение «действительно» достижением. Если оно сейчас «пришло в голову», значит оно имеет субъективное значение для самого участника и в этом смысле это его «настоящее достижение». Затем участники собираются в кругу и по своему желанию делятся с группой некоторыми своими достижениями.

Примечания. «Достижения» участников могут быть самыми различными. Для одного — это окончание курсов повышения квалификации, для другого — вступление в брак, для третьего — хороший урожай на даче, для четвертого — положительная оценка на экзамене отстающего ученика и т.д.

«Аквариум для хорошего человека»

Основные цели: развитие позитивного самовосприятия, развитие умения самопрезентации, развитие навыка «поддерживающего слушания» партнера.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: стулья участников расставляются в виде незамкнутого круга, наподобие буквы «С». Отдельный незанятый стул ставится посередине образовавшегося промежутка.

Процедура. Участники по очереди садятся на свободный стул. На стуле каждому предстоит провести 5 минут. Им предлагается в течение этого времени сообщать группе различные положительные сведения о себе: о характере, умениях, способностях, достижениях и т.д. Разрешается все 5 минут провести на стуле молча или говорить лишь какое-то время, а остальное время молчать.

Остальные участники должны все время внимательно смотреть на сидящего на стуле, как на красивых рыбок в аквариуме. При этом участникам нужно стараться, не гово-

ря ни слова, поддерживать и поощрять сидящего на стуле взглядом, мимикой, кивками головы, всей своей позой выражая интерес к его личности, независимо от того, говорит он или молчит.

Примечания. Часто участники начинают вместо сообщения *позитивных сведений о себе* говорить о своих *позитивных чувствах к кому-либо или к чему-либо*: «Я люблю, когда...» В таких случаях я обращаю на это их внимание и прошу «держаться ближе к теме». Кроме того, я прошу участников стараться использовать «активные» фразы («**Я научилась** у мамы вязать») и избегать «пассивных» («**Мама меня научила** вязать»).

Перерыв — 15 минут.

«Персональные ассоциации»

Основные цели: дать возможность каждому участнику получить обратную связь о его восприятии другими людьми, развитие способности участников к мыслеобразному восприятию.

Ориентировочное время: около одного часа.

Материалы и подготовка: карандаши, ластик, бумага для рисования.

Процедура. Участники сидят в кругу. Я называю имя одного из участников и прошу группу сосредоточиться на этом человеке и высказать, каким образом он ассоциируется у них с той или иной категорией предметов. Например: «С каким видом транспорта ассоциируется у Вас Татьяна? Пожалуйста, назовите первое, что пришло Вам в голову. Не отмечайте эту первую ассоциацию и не подыскивайте "более правильную". Комментировать и объяснять Ваши ассоциации пока не нужно. Если кто-то уже назвал то же самое, что хотели и Вы, — это не имеет значения. Смело называйте этот предмет еще раз».

Когда все участники выскажут свои ассоциации по данному человеку, я прошу их попытаться объяснить: «Как Вам кажется, почему именно этот вид транспорта пришел Вам в голову по поводу Татьяны?» Участники еще раз высказываются.

Затем я прошу самого участника поделиться с группой, какой предмет пришел в голову ему самому. Чем он может это объяснить? Так заканчивается *первый этап* упражнения.

Для каждого участника я выбираю отдельную категорию объектов для ассоциаций: пищевой продукт (все, что можно съесть), жидкость, предмет одежды или обуви (все, что можно надеть), постройка, печатное издание, мебель, домашняя утварь, музыкальный инструмент, электроприбор, водоем и т.п.

На *втором этапе* упражнения участникам предлагается нарисовать рисунок «Каким меня видят другие». При этом не нужно пытаться делать непосредственную иллюстрацию того, что несколько минут назад говорили другие. Лучше перевести высказывания группы в какой-то другой образ. Затем предлагается сравнить этот свой рисунок с рисунком «Каким Я себя вижу», выполненным в первый день занятий. Результаты этого сравнения тоже комментируются в кругу.

Примечания. Ассоциации группы, в целом, всегда подчеркивают те или иные позитивные свойства участника. Упражнение всегда проходит с высоким уровнем эмоционального напряжения и общей заинтересованности.

«Тонкость» и «остроумие» ассоциаций растет «прямо на глазах» от участника к участнику. Приходится смириться, что нескольким первым участникам достается несколько более низкое «качество ассоциаций».

Перерыв на обед.

«Декларация прав и свобод учителя»

Основные цели: повышение уровня корпоративного профессионального сознания участников; развитие умения организации творческой групповой работы, ориентированной на получение «группового продукта».

Ориентировочное время: около двух часов.

Материалы и подготовка: бумага, ручки, доска, мел (фломастер).

Процедура проводится по методике «мозгового штурма».

На *первом этапе* каждому участнику предлагается самостоятельно составить список из десяти пунктов, которые могли бы, по его мнению, составить основу «Декларации прав и свобод российского учителя». На это можно отвести **20 минут**. На *втором этапе* участники делятся на две рабочие подгруппы. В каждой подгруппе назначается «ответственный секретарь». На этом этапе обоим подгруппам необходимо разработать свой промежуточный вариант «Декларации».

Используется следующая процедура. Сначала один из членов подгруппы зачитывает свои пункты. Каждый пункт оценивается всеми участниками по 10-балльной шкале с точки зрения его важности и соответствия представлениям о сущности документа. Секретарь также ставит свой балл, но у него есть еще дополнительная функция — вести суммарный подсчет и записывать результат по каждому пункту. Сам автор также оценивает каждый свой пункт. **Выставленные баллы никем не комментируются, точки зрения не защищаются, и вообще содержание пунктов никак не обсуждается.** Если в подгруппе шесть человек, то пункт может максимально набрать 60 баллов.

Затем свои пункты зачитывает следующий участник и так далее. При этом, если пункты двух или нескольких участников совпадают по смыслу, то выбирается лучшая формулировка или формулировка составляется из несколь-

ких частей и оценивается только она. Далее составляется промежуточный вариант «Декларации», состоящий из 10 пунктов, получивших высший рейтинг в подгруппе.

На **третьем этапе** проводится обмен промежуточными документами между подгруппами. Промежуточные проекты представляются «ответственными секретарями», которые переходят для этого в другую подгруппу. Они могут давать необходимые пояснения только по запросу участников оценивающей подгруппы. Повторяется процедура определения рейтинга пунктов, аналогичная предыдущей. Пункты, по смыслу совпадающие с «собственными» пунктами подгруппы, должны оцениваться тем же баллом. Естественно, секретари в оценивании на этот раз не участвуют. Таким образом, каждый пункт (в общей группе из 12 человек) может получить максимум еще 50 баллов, а всего — ПО баллов.

На **четвертом этапе** выявляется общий рейтинг каждого из отобранных пунктов. Все пункты по очереди отмечаются на доске вместе с общим баллом. Из аналогичных по смыслу оставляется более удачный по формулировке. Десять пунктов, получивших наивысший общий рейтинг, считаются вошедшими в «Декларацию». Конечно, с общего согласия итоговый документ может быть расширен на несколько «важных» пунктов, особенно если они лишь чуть-чуть отстали в рейтинге. Участники записывают итоговый документ и помещают в рабочие папки.

Примечания. Итоговый документ можно соответствующим образом оформить и раздать копию каждому участнику.

Я стараюсь настраивать участников так, что между подгруппами не должно возникать духа конкуренции, которая обычно начинает зарождаться в момент взаимного оценивания промежуточных вариантов. Поддерживается доброжелательность и конструктивность, направленные на повышение качества итогового документа.

Поскольку данная работа позволяет участникам в значительной степени самим регулировать индивидуальный ритм напряжения, перерыва можно и не делать, если группа на этом не настаивает.

«Мыслеобраз дня 3»

Завершение рабочего дня по общему сценарию. Соответственно используется бланк «Мыслеобраз 3».

Примечание. Обсуждение итогов дня может быть более обстоятельным, так как участники уже стремятся осмыслить не только итоги данного дня, но и промежуточные итоги тренинга. Можно предложить участникам поделиться с группой сведениями о том, кому они рассказывали о тренинге, с кем делились впечатлениями и как слушатели на это реагировали.

Встреча четвертая — «Наши Ученики»

Основная цель:

ориентация участников на личностно ориентированную, субъект-субъектную стратегию взаимодействия с учениками.

Основные задачи:

- актуализация проявления учителями эмпатии по отношению к ученикам;
- актуализация идентификационных проявлений учителей по отношению к ученикам;
- актуализация процесса субъективизации учителями своих учеников;
- актуализация педагогической рефлексии участников;
- развитие осознания важности проблемы межличностного взаимодействия учителей и учеников и установки на партнерский тип педагогического взаимодействия.

Как обычно, **день начинается** с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии.

«Благородные имена»

Основные цели: актуализация процессов эмпатии, идентификации, субъектафикации учеников, развитие мыслеоб-разного восприятия личности каждого ученика, развитие партнерской позиции во взаимодействии с учениками.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: ручки, карандаши, ластик, бумага. Очень хорошо накануне попросить участников принести на занятия фотографии нескольких своих учеников или групповую фотографию класса.

Процедура. Участники работают самостоятельно. Каждый участник вначале выбирает пять своих учеников. Пусть это будут совершенно различные дети: девочки и мальчики, младшие и старшие, подвижные и спокойные, «благополучные» и не очень и т.д. Каждому ученику отводится отдельный лист.

Участник выбирает первого ребенка. Кладет перед собой фотографию и настраивается на него. Затем записывает несколько своих мыслей об этом ребенке.

После этого нужно придумать соответствующее прилагательное (или существительное, которое можно добавить к имени через дефис), выражающее позитивную сущность этого ребенка, вызывающее к нему уважение и симпатию. Это прилагательное должно хорошо сочетаться с именем. В итоге должно получиться «благородное прозвище», как у выдающихся личностей: Ярослав Мудрый, Петр Великий, Марья-искусница и т.п.

Наконец, имя вместе с «благородным» прозвищем нужно постараться написать такими буквами (размер, шрифт, цвет, расположение и т.п.), которые соответствовали бы «духу» этого ребенка, наподобие того, как это делается в рекламных надписях. В частности для банка выбирается «солидная», «устойчивая», «основательная» надпись, а для авиакомпании — «стремительная», «легкая», «воздушная» и т.п.

Подобная процедура повторяется для каждого из выбранных учеников.

В завершение участники собираются в круг и делятся результатами работы.

Примечания. Особенно важно выполнить это упражнение по отношению к «проблемным», «трудным» ученикам. При этом их «недостатки» превращаются в те или иные достоинства. Например, озорник может стать «предприимчивым», пассивный ребенок — «созерцающим», конформист — «пластичным» и т.д.

«Несправедливая обида»

Основные цели: развитие педагогической рефлексии, повышение сенситивности к процессу педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: около 40 минут.

Процедура. Участники в кругу рассказывают группе один или несколько случаев из практики, когда они были несправедливы по отношению к кому-либо из своих учеников. Когда выскажутся все участники, в группе анализируются выявившиеся причины таких ситуаций, обсуждаются пути их предупреждения.

Примечание. Группа может задавать уточняющие вопросы, но не может комментировать, интерпретировать, оценивать действия рассказчика. Ведущий должен тщательно следить за выполнением данной нормы.

«Письмо психологической поддержки»

Основные цели: актуализация необходимости педагогической работы, направленной на психологическую поддержку учеников; освоение технологии такой работы.

Ориентировочное время: более одного часа.

Материалы и подготовка: ручки, бумага.

Процедура. Участникам предлагается выбрать ученика (не из тех, кто уже был выбран для предыдущего упражне-

ния) и написать ему письмо на одну-две страницы. Такое письмо может быть приурочено к началу учебного года, к предстоящим экзаменам, ко дню рождения или вообще ни к чему не приурочено.

Это письмо должно актуализировать творческий потенциал ребенка, стимулировать его активность, укреплять самооценку и т.д.

Участники зачитывают свои письма в кругу. Группой вырабатываются рекомендации к написанию такого рода писем, определяется алгоритм их написания и т.п.

Примечание. Разработанный группой алгоритм и методические рекомендации по написанию ученикам писем психологической поддержки фиксируются, копируются и раздаются участникам.

Перерыв на обед.

«Плакат для учительской»

Основные цели: актуализация педагогической рефлексии, идентификации с учениками, осознание участниками партнерской стратегии педагогического взаимодействия.

Ориентировочное время: до двух часов.

Материалы и подготовка: бумага, ручки, большие листы ватмана, карандаши, ластик, тонкие и толстые фломастеры, гуашь, кисточки, стаканы для воды, ксерокопии текста Декларации прав ребенка.

Процедура. Участникам предлагается спроектировать и изготовить эскиз плаката, посвященного правам ребенка, который мог бы постоянно висеть в учительской.

Вначале участники работают с текстом Декларации прав ребенка. Затем разрабатывают идею соответствующего плаката и воплощают ее на ватманских листах. Готовые плакаты размещаются «на выставке», каждый автор представляет группе свой плакат.

Примечания. Я всегда подчеркиваю участникам, что техническое совершенство исполнения данного плаката не имеет особого значения. Главное — это творческая разработка самой идеи. Важно выбрать текст, придумать выразительное изображение. Можно использовать соответствующие цитаты, строфы, символы и т.д. Достоинства и недостатки изготовленных плакатов не обсуждаются. Это не конкурс. Любая идея, любой изготовленный плакат является групповой ценностью, вкладом в общий психологический банк.

«Мыслеобраз дня 4»

Завершение рабочего дня по общему сценарию. Используется бланк «Мыслеобраз 4».

Встреча пятая — «Наши Итоги»

Основная цель:

осознавание участниками персональных результатов, достигнутых ими в процессе занятий.

Основные задачи:

- обобщение результатов обратной связи, полученной каждым участником от группы;
- создание позитивного настроения участников;
- осознание участниками стратегических ориентиров своего личного и профессионального роста;
- осознание участниками необходимости «популярности» в своих педагогических коллективах организации творческой образовательной среды.

Последний рабочий день также **начинается** с обмена участниками информацией о своем настроении и состоянии.

«Подарки ко дню рождения»

Основные цели: дать возможность каждому участнику получить обратную связь о его восприятии группой, создание позитивного настроения у участников группы.

Ориентировочное время: около одного часа.

Процедура. Участники сидят в кругу. Я называю имя одного из участников и прошу группу представить, что у него сегодня день рождения: «Что каждый из Вас хочет подарить Михаилу? Постарайтесь сделать ему символический подарок с психологическим смыслом. Такой подарок, который, по Вашему мнению, подходит к его образу жизни, его интересам, выражает Ваше восприятие его как личности. Пожалуйста, назовите первое, что пришло Вам в голову. Не отмечайте эту первую идею и не подыскивайте "более правильную". Комментировать и объяснять Ваши подарки пока не нужно. Если кто-то уже назвал то же самое, что хотели и Вы, — это не имеет значения. Смело называйте свой подарок!»

Когда все участники расскажут о своих подарках данному человеку, я прошу их попытаться объяснить: «Как Вам кажется, почему именно этот подарок Вы хотите преподнести Михаилу?» Участники еще раз высказываются.

Затем я прошу самого участника поблагодарить группу за подарки (не комментируя их и не оценивая!) и поделиться с группой, какой подарок он бы подарил себе сам, кроме тех, которые ему подарила группа. Чем он может это объяснить?

Примечание. Это упражнение всегда создает в группе атмосферу особой теплоты и доброжелательности участников по отношению к друг другу. В контексте рабочей программы данного дня оно также играет подготовительную роль перед проведением следующего упражнения.

«Памятка разведчику»

Основные цели: обобщение участниками результатов обратной связи, осознание участниками стратегических ориентиров своего личностного и профессионального роста, развитие способности к конструктивному анализу личности другого.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка. Каждый участник получает специальные карточки, размером в половину обычного листа. Количество карточек, получаемых каждым участником, равно $n - 1$, где n — общее число участников группы. Участникам необходимы также ручки, карандаши и ластики.

Процедура. Участники занимают места за рабочими столами. Каждый из них выступает в роли «начальника контрразведки». Отдельная карточка посвящается одному из членов «разведгруппы». Участник настраивается на этого человека. На лицевой стороне карточки пишет его имя. Первую букву имени старается изобразить так, чтобы выразить в изображении свое восприятие этого человека (как это делалось ранее по отношению к ученикам). Далее на этой же стороне пишется «позывной», который мог бы ему подойти данному разведчику («Беркут», «Профессор», «Белочка», «Принцесса» и т.д.).

Обратная сторона карточки представляет собой «персональную психологическую памятку» разведчика «Принцессы» и делится строго пополам. На левой стороне «начальник контрразведки» кратко формулирует, какие свои сильные личностные и профессиональные качества, проявившиеся в процессе спецподготовки (тренинга), данному «разведчику» целесообразно использовать в процессе установления эффективных контактов с нужными людьми — его учениками. Соответственно, на правой стороне — указываются замеченные в процессе тренинга черты, проявления которых «начальник контрразведки» рекомендует своему агенту

стремиться избегать, чтобы «не сгореть». Принципиальным условием составления такой «памятки» является строгое соответствие количества пунктов в левой и правой ее части. Все карточки всеми «начальниками» для конспирации подписываются одинаково «Твой полковник Алекс».

В конце упражнения каждый «разведчик» получает комплект «памяток» от всех своих «начальников». Полученные рекомендации не комментируются и не обсуждаются.

Примечание. Данное упражнение — модификация известного среди ведущих тренингов упражнения «Дорожный чемодан», при проведении которого не рекомендуется раздавать участникам какие-либо письменно зафиксированные результаты, в целях уменьшения риска психотравмы отдельных участников. Мой многолетний опыт применения данной техники в соответствующем контексте свидетельствует о ее полной психотравматической безопасности.

«Какой же Я на самом деле?»

Основные цели: рефлексия участниками восприятия себя другими и самовосприятия, осознание себя как социального субъекта.

Ориентировочное время: до получаса.

Материалы и подготовка: карандаши, ластик, бумага для рисования.

Процедура. Участникам предлагается вспомнить свои рисунки «Каким Я себя вижу» и «Каким меня видят другие», а затем нарисовать третий рисунок из этой серии «А какой же Я на самом деле?» Затем в кругу участники делятся своими размышлениями по поводу сравнительного анализа этих трех своих рисунков.

Перерыв на обед.

«Педагогический контракт»

Основные цели: закрепление у участников гуманистических педагогических установок, осознание стратегических целей развивающего образования, развитие профессиональной ориентации участников на создание творческой образовательной среды, развитие умения работать в режиме диалога, актуализация процесса идентификации.

Ориентировочное время: до полутора часов.

Материалы и подготовка: ручки, бумага, текст Закона РФ «Об образовании».

Процедура. Участники разбиваются на подгруппы, состоящие из трех человек. Один из участников подгруппы «остаётся сам собой», то есть педагогом (с полномочиями директора учебного заведения); другой принимает на себя роль ребенка, который собирается стать учеником этого педагога в этом учебном заведении; третий — роль родителя ребенка.

Между педагогом, «учеником» и «родителем» заключается трехсторонний письменный контракт по поводу получения ребенком образования у данного учителя в данном учебном заведении. В этом контракте должны быть зафиксированы права, обязанности, обязательства, гарантии, ожидания и т.п. всех трех заинтересованных сторон — всех основных участников образовательного процесса. После согласования контракт подписывается всеми сторонами.

Упражнение завершается общим обсуждением в кругу подписанных договоров. Группа составляет Проект «типового» договора между субъектами образовательного процесса, используя наиболее ценные, всеми принимаемые пункты из представленных договоров.

Примечание. Данное упражнение способствует также развитию когнитивной сложности участников — их умения комплексно оценивать любую ситуацию, ориентируясь на возможные точки зрения различных заинтересованных сторон.

«Мыслеобраз тренинга»

Участники заполняют бланки «Мыслеобраз 5» и «Мыслеобраз тренинга». Затем происходит обсуждение итогов в кругу. Не забываем перед этим плотно сдвинуть стулья! Каждый участник делится с группой своими итоговыми размышлениями о своих личностных «приобретениях», благодарит группу и ведущего за сотрудничество. Я поздравляю участников, тоже благодарю их, говорю о проблемах, возникавших у меня в процессе тренинга, отмечаю свои «приобретения» в результате взаимодействия с группой, отвечаю на вопросы. Порой участники провоцируют на какое-либо оценивание группы, сравнение ее «успехов» с работой других тренинговых групп и т.п. В таких случаях я подчеркиваю, что, на мой взгляд, существует только один метод корректного оценивания работы группы: «Пусть каждый сравнит себя с собой вчерашним и на этой основе судит об эффективности работы».

«Письмо ведущему»

Завершая работу, я говорю, что с данного момента занятия в группе закончены, однако я прошу тех, кто сочтет возможным, написать мне письмо со своими размышлениями о прошедшем тренинге. Подчеркиваю, что такие письма очень важны для моего профессионального развития. Если кто-то захочет написать мне письмо, то пусть решает сам, подписывать его или нет. После этого я прощаюсь с группой и выхожу из комнаты, попросив оставить письма на рабочем столе.

Порядка 90 % участников остаются писать письма. Порядка 90% из написавших свои письма подписывают. Отсутствие подписи не означает критику и разгром. Критические письма бывают подписанными, точно также как восторженные письма бывают неподписанными.

Несколько наиболее типичных строчек из писем педагогов, прошедших тренинг.

«При первой встрече я очень сомневалась в конечном результате. Но конец первого дня уже показал обратное. Я раскрылась перед людьми. Поверила в них. Стала добрее. Мне кажется, что я психически стала полноценнее».

Елена

«Я очень благодарна за проведенную с нами работу. Я совершенно не верила, что на меня что-то может подействовать, но это произошло уже после первых двух игр. Это нужно для меня, для каждого учителя и, вообще, для каждого человека. Эти пять дней открыли мне глаза и заставили задуматься над многим. Это было не только полезно, но и очень интересно».

Ирина

«Тренинг помог выйти за рамки стереотипов, посмотреть на проблему образования с новой, неожиданной стороны. Тренинг помогает раскрыть и реализовать творческие возможности участников, способствует формированию активной позиции, нравственному отношению к другим, ответственности за свои действия».

Аркадий

«В процессе тренинга его участники задают себе вопросы, которые являются важнейшими для каждого педагога, но о которых мы забываем в повседневной жизни. Я думаю, что главное в этом тренинге то, что он позволяет каждому из участников вдруг почувствовать себя Педагогом и Человеком, оторваться от повседневных забот, которые кажутся теперь не такими уж и значительными».

Павел

«За эти пять дней я получила приятное ощущение, полное удовлетворение занятиями. Мне кажется, что я прошла курс лечения. Буду стараться полученные знания и навыки применять в повседневной жизни — в школе и в семье».

Анфиса

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Э.Н.Гусинским, анализирующим тренинг «как средство достижения полного образовательного эффекта», подчеркивается: «...эффект развития у каждого — свой. Нужно сказать и больше: нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной образовательной ситуации — ни сам человек не может это сделать, ни любой, даже самый чуткий наставник. Но в активной образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбudit личный интерес, спровоцирует кризис компетентности, или будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей, или укрепит сознание собственной компетентности — словом, в зависимости от этапа цикла развития и степени зрелости личности будет продвигать развитие в том или ином отношении.

Личность, находясь в активной образовательной среде, богатой плодотворными для развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми» (1994, с. 140).

ЛИТЕРАТУРА

- Авдеев В.В.* Психотехнология решения проблемных ситуаций. М., 1997.
- Лмонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
- Лмонашвили Ш.А.* Как живете, дети? М, 1986.
- Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1980. Т. II. С. 129—267.
- Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе. М, 1989.
- Башмаков М., Поздняков С, Резник И.* Информационная среда обучения. СПб., 1997.
- Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры. М., 1991.
- Богданов И.В.* Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития. Тольятти, 1996.
- Бодаев А.А.* Об усилении воспитательного воздействия микросреды на личность. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3—5 декабря 1996 г.).
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Братко А.А.* Моделирование психики. М., 1969.
- Братченко С.Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997.

Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М, 1997. С. 201—222.

Вильвовская А.В. Педагогика любви или педагогика любовью: особенности педагогического взаимодействия при личностно-ориентированном обучении // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. М., 1994. С. 107—118.

Выготский Л.С. Основы педологии. М., 1934.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Герасимова Т.Ю., Панов В.И. Эмоциональная и интеллектуальная регуляция в напряженной образовательной среде // Экологическая психология. Тезисы 1-ой российской конференции. М., 1996. С. 36—37.

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. 1988.

Глушков В.М. Гносеологическая природа информационного моделирования // Вопросы философии, 1963, №10.

Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. Т. I. М., 1991.

Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. М., 1994. С. 118—141.

Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Давыдов В.В., Лебедева В.И. Новому времени — новое образование // Учителю о психологии / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1996. С. 4—8.

Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика, 1976, № 2—3. С. 4—6.

Дерябо С.Д. Природный объект как «значимый другой». Даугавпилс, 1995.

Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Р.-н.-Д., 1996.

Добрецова Н.В. Экологическое воспитание в пионерском лагере. М., 1988.

Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании // Педагогическое наследие. М., 1988. С. 349—372.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1996.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции федерального закона от 13 января 1996 г. №12—ФЗ).

Занков Л.В. Избр. педагог. труды. М., 1990.

Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Л., 1990.

Кисловская В.Р. К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу // Вопросы психологии. 1971. №1.

Кларин М.В. Гуманистическая педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С. 239.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

Клаус Г. Кибернетика и философия. М., 1963.

Климов Е.А. Психология. М., 1997.

Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии {Москва, 3—5 декабря 1996 г.}.

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993, №1. С. 13—23.

Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996. С. 189—199.

Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. М., 1989. С. 11—105.

Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Педагогическое наследие. М., 1989. С. 106—136.

Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988.

Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. С. 19—174.

Корчак Я. Право ребенка на уважение // Педагогическое наследие. М., 1990. С. 175—194.

- Корчак Я.* Правила жизни // Педагогическое наследие. М. 1990. С. 195—232.
- Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н.* Руководитель и коллектив. Л., 1974.
- Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. 1996. №5. С. 24—26.
- Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996 (а). №6. С. 25—30.
- Леей В.* Нестандартный ребенок. М, 1983.
- Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1997. №1. С. 20—27.
- Леонтьев А.М.* О учении о среде в педологических работах Л.С.Выготского (критическое исследование). Архив, фонд № 82, опись № 3, ед. хранения № 402. (Рукопись обнаружена И.В.Равич-Щербо).
- Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
- Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.
- Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
- Локк Дж.* Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. М., 1989. С. 145—178.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
- Майор Ф., Танган С.* Высокий образовательный замысел // Педагогика. 1996. № 6. С. 3 — 13.
- Макаренко А.С.* Пед. соч. Т. 4.
- Макаренко А.С.* Воспитание гражданина. М., 1988.
- Мануйлов Ю. С.* Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью//Психология и архитектура (ч.2). Таллин, 1983. С. 182—186.
- Маркович ДЖ.* Социальная экология. М., 1991.

Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. М., 1982.

Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. М., 1994.

Моделирование образовательных сред в рамках развивающего образования / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова, В.А.Орлова. Черноголовка, 1996.

Монтессори-материал: школа для малышей. М., 1992.

Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности. М., 1997. С. 4—12.

Мясищев В.И. Личность и неврозы. Л., 1960.

Немое Р.С. Психология. В 2-х кн. Кн. 1. М., 1994.

Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Педагогическое наследие. М., 1989. С. 304—311.

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.

Попова Л.В. Учитель для одаренных // В кн. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. М., 1996. С. 203—214.

Потаешник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. М., 1996.

Прихожан А.М. К изучению неблагоприятного положения подростка среди сверстников // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.

Развитие общения у дошкольников / Под ред. *А.В.Запорожца, М.И.Лисиной.* М., 1974.

Репкин В.В. Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков—Томск, 3992.

Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития / Под ред. *Э.Д.Днепровой, В.С.Лазаревой, В.С.Собкина.* М., 1991.

Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии, М.—Воронеж, 1996.

Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии). Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3—5 декабря 1996 г.).

Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.

Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. М., 1989. С. 199—295.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3—5 декабря 1996 г.).

Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения. Псков, 1998.

Стоун Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.

Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М., 1990.

Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения. Том 1, М., 1988. С. 194—256.

Хараи А. У Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. М., 1996. С. 87—129.

Хейдметс М. Социально-психологические проблемы жилой среды (аспект персонализации среды) // Человек. Среда, Общение. Таллин. 1980. С. 26—50.

Хорафас Д.Н. Системы и моделирование. М., 1967.

Черноушек Ы. Психология жизненной среды. М., 1989.

Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // В кн. Педагогика и логика. М., 1993. С. 16—200.

- Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М., 1995.
- Ясени В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М., 1997.
- Duncan O.D., Schnore L.F.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65, №2. P. 132—136.
- Heimstra N.W., McFarling L.H.* Environmental Psychology. Monterey, 1974.
- Lee T.R.* Psychology and the Environment. L., 1976.
- Leff H.L.* Experience, Environment and Human Potentials. L., 1980.
- Pawlik K., Stapf K.H.* Perspektiven und Ergebnisse ökopsychologischer Forschung. Umwelt und Verhalten. Verlag Haus Huber, 1992.
- Proshansky K.M.* Environmental Psychology A Methodological Orientation // H.M.Proshansky, W.H.Ittelson and L.G.Rivlin, eds. Environmental Psychology, Second Edition, New York: Holt, Rinehart Winston, 1976. P. 59—68.
- Russel H.A., Ward L.M.* Environmental Psychology.— Annual Review of psychology, 1982, №33.
-

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПЕРЕЧЕНЬ БЛАНКОВ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

- «Кто Я?»;
- «Герб и девиз»;
- «Мыслеобраз» (по 6 экземпляров на участника);
- «Геометрия»;

Для каждого участника также целесообразно подготовить Декларацию прав ребенка и Закон РФ «Об образовании».

КТО Я?

1.
7.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Приложения

МЫСЛЕОБРАЗ

Этиграф; _

Цвет

Символ

Цитата:

Изюминки:

1. _____

Приложен!

МЫСЛИ

ПРОДОЛЖЕНИЕ

Происходит ли?

*Происходит
что:*

Происходит как?

А что не происходит?

*Что Я хочу сказать группе, но пока не готов сказать это
вслух? _____*

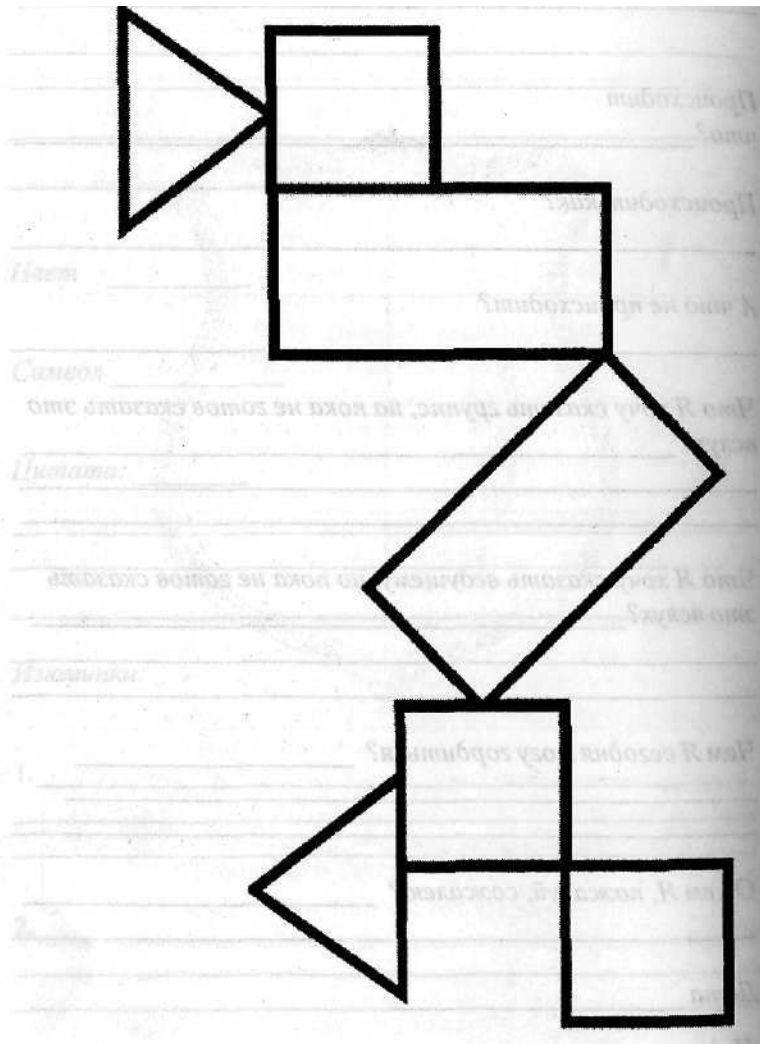
*Что Я хочу сказать ведущему, но пока не готов сказать
это вслух? _____*

Чем Я сегодня могу гордиться?

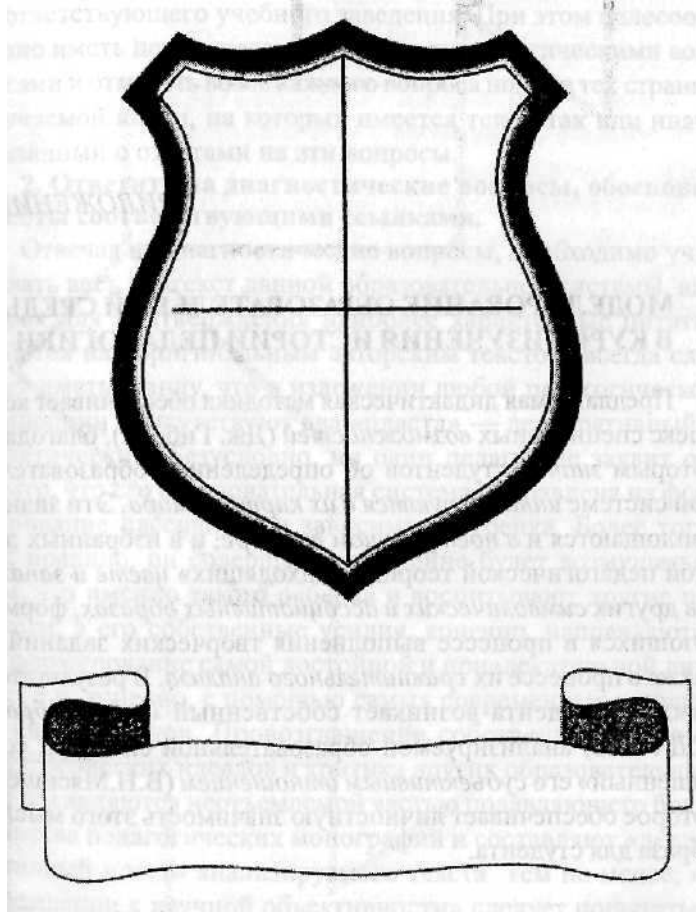
О чем Я, пожалуй, сожалею? _____

Дата

Подпи сь _____



ГЕРБ И ДЕВИЗ



**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В
КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

Предлагаемая дидактическая методика обеспечивает комплекс специальных *возможностей* (Дж. Гибсон), благодаря которым *знания* студентов *об* определенной образовательной системе *интегрируются в их картину мира*. Эти знания воплощаются и *в построенном векторе*, и в избранных для этой педагогической теории «подходящих» *цвете и запахе*, и в других *символических и ассоциативных образах*, формирующихся в процессе выполнения творческих заданий, а также в процессе их *сравнительного анализа*. В результате у каждого студента возникает собственный «*мыслеобраз*» (Г.Д.Гачев) анализируемой образовательной системы, «окрашенный» его *субъективным отношением* (В.Н.Мясищев), которое обеспечивает личностную значимость этого мысле-образа для студента.

Алгоритм историко-педагогического сравнительного анализа образовательной среды

1. Ознакомиться с первоисточником.

На первом этапе учебно-аналитической работы необходимо прочесть главные труды педагога, творчество которого изучается, или внимательно ознакомиться с описанием соответствующего учебного заведения. При этом целесообразно иметь перед глазами листок с диагностическими вопросами и отмечать возле каждого вопроса номера тех страниц изучаемой книги, на которых имеется текст, так или иначе связанный с ответами на эти вопросы.

2. Ответить на диагностические вопросы, обосновав ответы соответствующими ссылками.

Отвечая на диагностические вопросы, необходимо учитывать весь контекст данной образовательной системы, выбирая для подтверждения наиболее характерные цитаты. Работая над оригинальным авторским текстом, всегда следует иметь в виду, что в изложении любой педагогической концепции присутствуют два «пласта» — декларативный и практический. Безусловно, ни один педагог не заявит открыто, что его образовательная система направлена на формирование пассивного и зависимого ребенка. Более того, как правило, он совершенно искренне будет возмущаться тем, что именно такого ребенка и воспитывают другие педагоги, а его собственные усилия, конечно, направляются на формирование самой достойной и привлекательной личности и, конечно, с помощью самых современных и совершенных методов. Провозглашение собственных светлых педагогических идеалов и критика других образовательных систем являются неотъемлемой частью подавляющего большинства педагогических монографий и составляют «декларативный пласт» анализируемого текста. Тем не менее, «в стремлении к научной объективности» следует попытаться «отделить зерна от плевел», то есть сконцентрироваться на

«практическом пласте», на педагогической сущности анализируемой системы, «не попадаясь на крючок» декларативных высказываний.

3. Построить вектор образовательной среды.

Ответив на диагностические вопросы и отметив на осях «свобода—зависимость» и «активность—пассивность» соответствующие баллы, можно построить моделирующий вектор и предварительно определить тип образовательной среды.

4. Сопоставить описание данного типа образовательной среды с основными характеристиками изучаемой педагогической системы.

Это очень важный момен анализа. Поскольку векторное моделирование в значительной степени носит условный и формализованный характер, то обязательно должно проходить проверку с точки зрения здравого смысла. К тому же могла произойти ошибка при ответе на какой-либо из диагностических вопросов. Если описание данного типа образовательной среды не входит в противоречие с духом анализируемой образовательной системы, то можно считать это подтверждением правильности проведенного анализа и продолжить работу. Если же обнаружатся те или иные несоответствия, то необходимо творчески разобраться в сложившейся ситуации, ориентируясь прежде всего на собственную исследовательскую интуицию и здравый смысл.

5. Рассмотреть среду функционирования данной образовательной структуры в контексте соответствующей среды обитания.

Целесообразно проанализировать, насколько данная образовательная среда вписывается в общий социальный контекст того общества, той эпохи, в которой она функционирует. Является ли эта образовательная среда слепком окружающего ее социума или же организация такой среды представляется попыткой ее создателей построить систему, противоположную общественному духу своего времени.

6. Построить вектор, моделирующий личность, формируемую данной образовательной средой, и охарактеризовать эту личность.

С помощью вектора «общественного ветра» можно построить соответствующий вектор личности. Проанализировать, какие изменения происходят с личностью, когда она перемещается из среды функционирования своей образовательной системы в среду своего постоянного обитания. Используя эмпирические данные П.Ф.Лесгафта и Я.Корчака, дать педагогическую характеристику такой личности.

7. Подобрать комплекс ассоциативных образов данной образовательной среды.

Необходимо настроиться на свое *субъективное* восприятие данной образовательной среды и зафиксировать *первые «приходящие в голову»* ответы на следующие вопросы:

- 1) Чем **пахнет** в данной образовательной среде?
- 2) Какого **цвета** эта образовательная среда?
- 3) С каким **материалом** и какой **фактурой** ассоциируется эта образовательная среда?

Целесообразно также **нарисовать картинку**, символизирующую данную образовательную среду и дать ей название.

В качестве примера приведем ассоциативный ряд, относящийся к образовательной среде «естественного воспитания», спроектированной Ж.-Ж. Руссо, который построила одна из наших студенток: запах свежескошенной травы; цвет — зеленый; материал — шероховатая древесная кора; картинка — на велосипеде-тандеме едут ребенок и взрослый, причем, ребенок сидит за рулем и управляет движением, а взрослый лишь крутит педали, усиливая это движение.

Подчеркнем, что подобные ассоциации носят субъективный характер и в принципе не могут быть «правильными» или «неправильными».

8. Разработать геральдическую символику данной образовательной среды.

Приложения

Процесс анализа образовательной среды завершается созданием ее **герба** и **девиза**. Поле герба должно содержать четыре сектора. На одном из них изображается «подходящий» для данной среды символ **педагогической цели**; на другом — символ **педагогического метода**; на третьем ■ — символ **учителя**; на четвертом — символ **ребенка**. Порядок размещения символов на гербе и цвет каждого сектора поля свободно варьируется в зависимости от специфических особенностей той или иной образовательной среды. Под гербом на геральдической ленте пишется девиз, соответствующий духу данной среды. Это может быть изречение самого педагога, стихотворная строфа или известный афоризм, а также придуманная фраза.

9. Отметить «изюминки».

Подобно тому как сытый ребенок часто не ест предложенную булочку, а только выковыривает из нее изюминки, можно отметить и выписать какие-либо самые интересные и привлекательные для себя элементы (идеи, приемы, отдельные положения) данной педагогической системы. Даже если эта система кажется совершенно неподходящей для современного образования, в ней наверняка найдутся отдельные «аппетитные изюминки», которые «захочется скушать».

10. Данные рассмотренной образовательной среды записываются в итоговую сводную таблицу для сравнительного анализа.

Графу таблицы «цвет» лучше заполнять не путем написания слова, а закрашиванием соответствующих прямоугольников цветными карандашами.

Таблица, полностью заполненная в течение учебного курса, служит не только удобным средством для сравнительного анализа образовательных систем, но и является своеобразным аккумулятором основных сведений по истории педагогики для повторения учебного материала в процессе подготовки как к курсовым, так и к государственным экзаменам.

**Вариант зачетного теста по персоналиям в
курсе истории европейской педагогики**

Данный тест предназначен для проверки оперативного владения материалом педагогических трудов Я.А.Коменского, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Я.Корчака и А.С.Макаренко. С данным вариантом теста отдельные студенты справлялись за 20 минут, большинство за 30—40 минут. Тест можно использовать и при подготовке к экзамену, осуществляя поиск ответов в текстах первоисточников.

Самостоятельная разработка студентом собственного варианта аналогичного теста позволяет как творчески повторить учебный материал, так и приобрести полезный педагогический навык.

I. Отметить правильный ответ (только один!)

1. К основным добродетелям человека Коменский относил
 - а) доброту;
 - б) справедливость;
 - в) честность;
 - г) порядочность.

2. Избегать поощрять детей вещами, которые им нравятся предлагал
 - а) Коменский;
 - б) Локк;
 - в) Руссо;
 - г) Песталоцци.

3. Локк считал наиболее правильным способом общения с детьми
 - а) строгость;
 - б) рассуждение;
 - в) шутку;
 - г) любовь.

Приложения

4. Руссо полагал, что нравственное воспитание ребенка следует начинать
 - а) с рождения;
 - б) с пяти лет;
 - в) с десяти лет;
 - г) с пятнадцати лет.
5. Корчак провозгласил среди прав ребенка
 - а) право ребенка на внимание к себе;
 - б) право ребенка на собственный мир;
 - в) право ребенка на сегодняшний день;
 - г) право ребенка на здоровье.
6. Макаренко считал своей педагогической целью формирование в детях такого качества как
 - а) дисциплинированность;
 - б) скромность;
 - в) справедливость; г) самостоятельность.
7. Избегать сравнивать ребенка с другими детьми призывал
 - а) Локк;
 - б) Руссо;
 - в) Песталоцци;
 - г) Корчак.
8. По Коменскому, развитие воли, воображения и памяти должно осуществляться
 - а) в материнской школе;
 - б) в школе родного языка;
 - в) в латинской школе;
 - г) в академии.
9. Фраза: «Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить» принадлежит
 - а) Локку;
 - б) Руссо;
 - в) Песталоцци;
 - г) Корчаку.

10. Песталоцци считал важнейшим качеством, которое должно быть сформировано у молодых людей
- а) чувство собственного достоинства;
 - б) любовь к людям;
 - в) самостоятельность в суждениях;
 - г) гибкую приспособляемость.
11. Положение о том, что школа должна руководить семейным воспитанием, принадлежит
- а) Коменскому;
 - б) Песталоцци;
 - в) Корчаку;
 - г) Макаренку.
12. Корчак полагал, что детский труд
- а) должен быть серьезным или занимательным;
 - б) должен быть коллективным;
 - в) должен быть всегда радостным;
 - г) должен оплачиваться.
13. Локк полагал, что в детях следует более всего поощрять
- а) любознательность;
 - б) доброту;
 - в) внимательность;
 - г) решительность.
14. Руссо считал главной задачей формирования интеллекта ребенка в возрасте 12—15 лет
- а) развитие скорости мышления;
 - б) развитие глубины мышления;
 - в) развитие критичности мышления;
 - г) развитие логики мышления.
15. Корчак объяснял детский эгоцентризм
- а) отсутствием опыта;
 - б) неправильным поведением взрослых;
 - в) неспособностью к обобщениям;
 - г) влиянием воспитательной среды.

II. Исключить «лишнее» понятие .

16. а) право ребенка на смерть;
б) право ребенка на сегодняшний день;
в) право ребенка на будущее;
г) право ребенка быть тем, что он есть.
17. а) детский товарищеский суд;
б) судебный совет;
в) детский Сейм;
г) совет командиров.
18. а) мудрость;
б) мужество;
в) доброта;
г) справедливость.
19. а) аккуратность;
б) послушание;
в) податливая скромность;
г) гибкая приспособляемость.
20. а) закаленное тело;
б) жесткая кровать;
в) выносливость в труде;
г) скромная пища.
21. а) никогда не наказывать ребенка, ибо он не знает, что значит быть виноватым;
б) не поощрять вещами, которые нравятся ребенку;
в) не заставлять просить прощения, ибо он не может Вас оскорбить;
г) устранить такое «зло», как книги.

22. а) метафизика;
б) грамматика;
в) риторика;
г) диалектика.
23. а) педагогика «параллельного действия»;
б) конъюнктура воспитания;
в) естественное воспитание;
г) коллектив — объект и субъект воспитания.
24. а) двигаться вперед не спеша;
б) использовать проблемные ситуации;
в) не обременять ум изучением несвойственного ему материала;
г) все преподавать одним и тем же методом.
25. а) развить органы чувств;
б) сформировать критическое мышление;
в) научить любить людей;
г) дать разнообразные навыки промышленного труда.

Ответы: 1—б; 2— б; 3—б; 4 —г; 5—в; 6 —а; 7 — б; 8 — б;
9—г; 10 —г; 11—г; 12 —г; 13—а; 14—в; 15 —а;
16 — в (см. Я.Корчак); 17 — г (см. Я.Корчак); 18 — в (см.
Я.А.Коменский); 19 — а (см. И.Г.Песталоцци); 20 — в (см.
Дж.Локк); 21—б (см. Ж.-Ж.Руссо); 22 — а (см.
Я.А.Коменский); 23 — в (см. А.С.Макаренко); 24 — б (см.
Я.А.Коменский); 25 — г (см. Ж.-Ж.Руссо).

СОДЕРЖАНИЕ

В МИРЕ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. <i>А.Асмолов</i>	4	
Часть I. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
ГЛАВА I. Типология и МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ		9
Представление о понятии «образовательная среда»	9	
Среда человека	9	
Образование и среда образования.....	12	
Метод типологизации образовательной среды.....	15	
Типология «воспитывающей среды» ЯнушаКорчака	15	
Догматическая среда	15	
Идейная среда.....	17	
Среда безмятежного потребления	18	
Среда внешнего лоска и карьеры	19	
«Школьные типы» Петра Францевича Лесгафта	20	
Лицемерный тип	20	
Честолюбивый тип	22	
Добродушный тип.....	23	
Мягко-забитый тип	25	
Злостно-забитый тип	27	
Угнетенный тип.....	29	
Нормальный тип	31	

364 Содержание

Метод моделирования образовательной среды	31
Модель и научное моделирование	31
Методика векторного моделирования образовательной среды	36
Диагностические вопросы и интерпретация ответов	37
Построение вектора	40
«Общественный ветер»	42
Соотношение «типов воспитывающей среды» Я.Корчака и «школьных типов» П.Ф.Лесгафта на основе векторного моделирования	45
Глава II. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	49
Догматическая образовательная среда	49
Безмятежная образовательная среда	64
Карьерная образовательная среда	79
Творческая образовательная среда	95
Часть II. ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Глава III. ЭКСПЕРТЫ И ЭКСПЕРТИЗА	109
Глава IV ПАРАМЕТРЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	114
Модальность образовательной среды	115
Количественные параметры экспертизы образовательной среды	118
Широта образовательной среды	119
Интенсивность образовательной среды	125
Осознаваемость образовательной среды	128
Обобщенность образовательной среды	134
Эмоциональность образовательной среды	138
Доминантность образовательной среды	142
Когерентность образовательной среды	145
Социальная активность образовательной среды	148
Мобильность образовательной среды	152
Устойчивость образовательной среды	155
Комплексная оценка показателей	160

Часть III- ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Глава V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	169
Структура среды	169
Комплекс возможностей образовательной среды как интегративный критерий ее качества	174
Психологические закономерности восприятия образовательной среды	189
Глава VI. УРОВНИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	202
Педагогическое проектирование	202
Федеральный уровень	206
Региональный уровень	208
Локальный уровень	210
Микроуровень	215
Глава VII. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	221
Проектирование технологического компонента развивающей образовательной среды	221
Проектирование социального компонента развивающей образовательной среды	239
Проектирование пространственно-предметного компонента развивающей образовательной среды	258
Алгоритм проектирования среды	273
Часть IV. ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
Глава VIII. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРЕНИНГА ПЕДАГОГОВ	283
Социально-психологический тренинг	283
Участники тренинга	284
Цель и задачи тренинга	285
Компетентность ведущего	286
Взаимодействие субъектов образовательного процесса в тренинговой среде	287
Территория тренинга	287

3GB Содержание

Помещение для тренинга и его оборудование	288
Методическое обеспечение участников тренинга	288
Основные принципы проведения тренинга	289
Режим проведения тренинга	291
Стратегия использования упражнений (техник).....	292
Тактика выбора упражнений	293
Гибкость в выборе упражнений.....	293
Экстремальные ситуации	294
Глава IX. МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВ	
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	297'
Встреча первая — «Знакомство»	297
Встреча вторая — «Контакты»	312
Встреча третья — «Мы Учителя».....	320
Встреча четвертая — «Наши Ученики»	327
Встреча пятая — «Наши Итоги»	331
ВМЕСТОЗАКЛЮЧЕНИЯ.....	338
ЛИТЕРАТУРА	339
ПРИЛОЖЕНИЯ	346

Научное издание

Ясвин Витольд Альбертович

**Образовательная среда: от
моделирования к проектированию**

Редактор *Н.В.Крылова*

Корректор *НА. Степана*

Рисунки в тексте *М. Ф.Нутиньи*

Обложка *В.Н.Кокорев*

Компьютерная верстка *О.В.Кокоревой*

Издательство «Смысл» (ООО «НПФ "Смысл"*)

103050, Москва-50, а/я 158

Тел./факс (095) 195-9328, 195-0308

e-mail: smysl@smysl.ru

<http://www.smysl.ru> Лицензия

ЛР № 064656 от 24.06.1996.

Подписано в печать 22.02.2001. Формат 84x 108/32. Гарнитура Times.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,34. Тираж 5000 экз. Заказ № 176.

Отпечатано с диапозитивов в ФГУП «Печатный двор»
Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций. 197110,
Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.