



Департамент образования города Москвы

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы

ГБОУ Школа № 109

Утверждено
Управляющим Советом ГБОУ
Школы № 109


Ю.В.Тургенева

Протокол № 1
от «30» августа 2018 года



Утверждаю
Директор ГБОУ Школы № 109


Е.Н. Ямбург

Приказ № 128
от «30» августа 2018 года

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ

Москва, 2018 год

Введение

Сегодня каждый руководитель образовательной организации стоит перед сложной задачей создания основной образовательной программы школы. Необходимость решения этой задачи диктуется тем, что в настоящее время по Закону об образовании РФ государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. (с.92) Реализация этих программ является основанием для получения государственных субсидий. Таким образом основная образовательная программа является основополагающим документом школы, дающим основанием для реализации образовательной деятельности и получения для нее необходимого финансирования.

К данному документу можно отнести по-разному, в том числе формально утилитарно, изготовив его по известным лекалам, используя интернет- ресурс.

Но руководитель, заинтересованный в развитии своей организации, должен рассчитывать на перспективу. Что предполагает постановку стратегических целей, планирование изменений в деятельности школы, которые должны привести к качественно новым результатам, создание дорожной карты, где подробно прописываются последовательные практические шаги, ведущие к достижению поставленных целей. Такой подход расширяет горизонт планирования и побуждает к созданию трех основополагающих документов школы: концепции развития, программы развития и основной образовательной программы.

Концепция - ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов.

Концепция развития школы - документ стратегический, определяющий перспективы и направление ее движения на долгие годы. Ее не следует смешивать с программой развития, предусматривающей конкретные шаги, которые должны привести к системным преобразованиям и с основной образовательной программой школы, которая по своей сути является развернутым приложением по реализации программы развития. **Программа**

развития - представляет собой среднесрочную программу изменений в деятельности школы, которая должна привести к качественно новым результатам, тем, которых прежде не было. В основе программы развития лежит концепция развития.

Основная образовательная программа - содержит практическую реализацию программы развития на данном этапе деятельности образовательной организации.

Все три основополагающих документа школы тесно связаны между собой в логике перспективного (стратегического) - среднесрочного (на ближайшую перспективу) и текущего планирования.

Закон об образовании не требует от руководителя разработки отдельной концепции и программы развития. Но тогда, при их отсутствии, основная образовательная программа может рассматриваться как один из вариантов программы развития.

В том случае, когда программа развития представлена, основная образовательная программа может рассматриваться как необходимое приложение к программе развития, раскрывающее ее детальную реализацию. Отсюда следует, что внедренческая часть с одинаковым правом может быть отражена как в программе развития, так и в основной образовательной программе школы.

Необходимо четко различать адресат этих основополагающих документов школы. Концепция развития и программа развития адресованы в первую очередь управленцам, а основная образовательная программа документ преимущественно исполнительский, обращенный к персоналу, осуществляющему непосредственную педагогическую деятельность: учителям, педагогам дополнительного образования, психологам, дефектологам и т.п.

Разрабатывая эти управленческие документы, необходимо осознавать, что **современное управление, осуществляемое в высокотехнологичных информационных и коммуникационных средах, неизбежно переходим от управления людьми к управлению ресурсами:** информационными потоками, технологическими условиями креативными потенциалами команд,

осуществляющих разработку прорывных, пилотных проектов.

Этот серьезный фундаментальный сдвиг центра тяжести в управлении, помимо того что приносит зримые осязаемые дивиденды, неопровержимо свидетельствующие о высокой эффективности работы перенастроенной соответствующим образом управляющей системы, содержит огромный философский гуманистический смысл.

Непреложным требованием, предъявляемым к любым программам, является их реалистичность. Его игнорирование неизбежно переводит перспективное планирование в разряд прожектерства. В практическом плане это означает, что предполагая возможность изменений, управленец обязан произвести аналитические операции, направленные на создание условий для реализации задуманных программ и проектов.

К таким операциям следует отнести:

- Выявление дефицитов: финансовых, материально-технических, нормативно-правовых, кадровых, научно-педагогических;
- Поиск источников их ликвидации.
- Учет факторов неопределенности и риска Школа

существует в реальном государстве и конкретном социуме.

Поэтому, раздвигая горизонты планирования, необходимо учитывать факторы, определяющие текущую финансово - экономическую и социально - педагогическую ситуацию. Именно эти факторы наиболее чувствительно влияют на образовательную политику государства в целом и школы в частности. Без их учета перспективное и среднесрочное планирование также не будет реалистичным.

К факторам, определяющим финансово-экономическую и социально-педагогическую ситуацию, мы относим следующие:

- Переход на нормативное подушевое финансирование образовательных организаций.
- Готовящийся переход к новой отраслевой системе оплаты труда и

стимулирования труда педагогов. (Эффективный контракт)

- Тенденция усиления централизации в управлении системой образования в целом, наряду с параллельным внедрением в образовательные организации институтов государственно - общественного управления. (Управляющие советы и пр.)
- Введение новых ФГОСов.
- Поэтапное введение нового профессионального стандарта педагога.
- Начавшееся реформирование высшего педагогического образования, призванное повлиять на качество подготовки будущих педагогов.
- Стремление государства сформулировать новую идеологию, консолидирующую общество. А затем транслировать ее на школу, посредством утверждения специальных документов: «Концепция воспитания». «Государственный историко - культурный стандарт», а также с помощью разработки и внедрения новых учебников и учебно-методических комплексов.

Данные факторы являются по отношению к школе внешними (контекстными), но именно они в совокупности определяют на ближайшие годы образовательную политику государства. А школа, как замечал еще Я. Корчак, стоит не на Луне. Именно поэтому системному проблемноориентированному анализу деятельности конкретной школы сегодня должен предшествовать многофакторный анализ образовательной политики в целом. Такой анализ предполагает не только необходимый учет изменившихся условий существования школы в социуме, но, прежде всего, рассмотрение глубинных причин, приводящих к этим изменениям, выявление противоречий, возникающих в ходе проводящейся модернизации системы образования. Только так мы можем увидеть управленческие риски, найти механизмы их преодоления или ослабления. Без учета рисков невозможно ни стратегическое (перспективное), ни среднесрочное, ни текущее планирование. Без трезвого учета рисков и факторов неопределенности концепция развития превращается в

красивую утопию, а любой проект имеет мало шансов на практическую реализацию.

И последнее предварительное замечание. Концепция развития - наиболее сложный документ, содержащий в себе черты научного системного анализа. Ее изложение требует уточнения заложенных в ней базовых понятий, подробного разъяснения и обоснования поставленных стратегических задач. Здесь как нельзя важно перекинуть мост между теорией и практикой. Это неизбежно усложняет текст документа, но делает его более аргументированным. Теоретических отступлений также не удастся полностью избежать и в программе развития, поскольку она по необходимости концептуальна.

1. Управление рисками: общие подходы

- Риск - возможная опасность чего-либо, управленческое действие, с заранее негарантированным положительным результатом, действие с не стопроцентными шансами на успех.
- Чем больше неопределенность в прогнозе результатов, тем выше риск.
- Риск в управлении - специфическая деятельность менеджера в условиях неопределенности и ситуации неизбежного выбора вариантов управления.

В массовом сознании сейчас преобладают два противоположных взгляда на риск. С одной стороны, риск представляется только в виде возможной опасности, моральных, материальных и других потерь, которые могут наступить в результате претворения в жизнь рискованного решения. С другой стороны, риск отождествляется только с предполагаемой удачей, только с благоприятным исходом. Неправомерно отождествлять риск либо только с возможными негативными последствиями, потерями, опасностью, неудачей, либо только с

предполагаемыми удачными исходами, которые могут наступить в ходе реализации выбора в условиях неопределенности.

- Практически все виды деятельности связаны с определенной долей риска, с ним сопряжены труд и отдых, спорт и быт, научнотехнический прогресс и т.д. и управление школой. Риск может быть меньшим или большим, но избежать его вообще ни в какой деятельности невозможно. А большой успех без риска - это утопия.
- Поскольку возможны негативные последствия от рискованных управленческих решений, то риск всегда предполагает сильную волю, смелость и отсутствие боязни ответственности.
- Риск в управлении необходимо отличать от авантюризма, когда шансы на успех минимальны и непродуманны действия, компенсирующие возможные негативные последствия риска, а рискованные решения все равно осуществляются.
- Объектом рискованных манипуляций, в конечном счете, являются всегда дети.
- Поскольку все управленческие решения могут иметь многовариантный и плюралистический результат, то риск неизбежен, но если владеть технологией прогнозирования возможных результатов, последствий, то риск можно уменьшить, негативные последствия предотвратить или уменьшить.
- Менеджерский риск - это управленческая деятельность в условиях неопределенности. В настоящее время среда, в которой действует директор, его заместители, все больше определяется условиями рынка. Это вносит в жизнь дополнительные элементы неопределенности, следовательно, расширяет зоны рискованных ситуаций. В условиях неопределенности ситуации возникает неясность и неуверенность в получении ожидаемого результата, и, естественно, возрастает степень риска.

Рынок (в том числе и рынок образовательных услуг), как известно, это жесткая система, которая требует от менеджера максимальной физической и

интеллектуальной отдаче. Рынок предполагает конкуренцию. Конкуренция выталкивает слабых.. В США, например, ежегодно создается 0,5 миллиона новых фирм. Из них 80% терпят банкротство в течение первого же года работы.

- Существуют простейшие методики определения коэффициента риска. Если, например, достоверность конкретного прогноза составляет 95%, то вероятность того, что он не оправдается, - 5% . Соответственно и коэффициент риска будет равен 5%.
- Поскольку развитие осуществляется только через инновационный процесс, то есть через изобретения, технологическую разработку и внедрение новшеств (т.е. того, чего в школе не было), то при осуществлении любой программы развития риск неизбежен.
- Деятельность человека, лишённого возможности идти на риск, теряет черты предприимчивости, становится консервативной, чужающейся новшеств. При необходимости постоянного развития школы руководитель, избегающий рискованных решений, становится опасным для учреждения, ибо обрекает его на застой, стагнацию, деградацию и неизбежную потерю конкурентных преимуществ.
- Управление рисками предполагает:
 - 1) научно обоснованное грамотное прогнозирование вероятных сценариев развития;
 - 2) возможных положительных результатов;
 - 3) обязательно прогнозирование негативных последствий;
 - 4) выделение мест повышенного риска;
 - 5) оценку степени риска;
 - 6) оценку способов уменьшения негативных последствий.
- Повышенный риск в развитии школы имеет место при отсутствии работы по прогнозированию, неудачном выборе исполнителей, ошибках управленческих решений и др.
- Развитие предполагает разные пути, в том числе путь проб и ошибок. Чтобы уменьшить степень риска, нельзя допускать пустых проб, то есть

проб без обратной связи. И не нужно бояться ошибок, ибо от них никто не застрахован. Важно их не повторять, впредь предупреждать, компенсировать.

Общая для всех программ развития негативная особенность - это боязнь риска, то есть боязнь взяться за научную и технологическую разработку действительных новшеств, то есть того, чего в школе не было. В программах развития школ, лицеев, гимназий, как правило, то, что уже осмыслено, разработано и освоено, выдается за внедрение новшеств, а потому истинного развития учреждения на самом деле нет. И все это является осознанным (или неосознанным) лукавством, следствием боязни ставить перед собой новые напряженные цели, боязни рисковать.

Таковы общие подходы к управлению рисками. Риски подстерегают руководителя при выполнении всех функций управления: планирования, организации, контроля и руководства. Порой они связаны с искажениями государственной образовательной политике. Перманентное реформирование образования, проходившее за истекшее двадцатилетие, наглядно продемонстрировало, что многие управленческие решения прошедших лет диктовались конъюнктурными соображениями, посторонними для системы образования внешними целями. Рано или поздно, к сожалению, чаще всего с большим опозданием жизнь опрокидывала искусственные построения и возвращалась к своему нормальному течению.

Так, например, решение о переходе к концентрическому изучению истории было продиктовано стремлением дать выпускникам девярых классов исчерпывающее представление об истории отечества вплоть до современности, поскольку в соответствии с действующим тогда законодательством обязательным было не полное среднее образование. Единицы школ в неравной борьбе с проверяющими инстанциями сохранили линейную систему обучения истории.

Тем временем был принят новый Закон « Об образовании РФ», и страна перешла к всеобщему обязательному полному среднему образованию. Тем самым исторические концентры потеряли всякий смысл. А новый учебно -

методический комплекс по отечественной истории предполагает возвращение к линейной системе подачи исторического материала. Данный локальный, с точки зрения образовательной политики в целом, пример наглядно демонстрирует, что школа - специфический объект управления, где объектом рискованных манипуляций (непродуманных управленческих решений) каждый раз становились дети.

2. Риски в современном отечественном образовании

Рассмотрим основные риски современного отечественного образования, отдавая отчет в том, что перечень их не может быть полным, поскольку стремительные изменения, происходящие в мире и стране, неизбежно будут влиять на их трансформацию.

- Наметившаяся тенденция усиления централизации управления и связанное с ней сокращение вариативного поля образования. Данная тенденция объяснима стремлением государства сохранить единое образовательное пространство, но ее оборотная сторона проявляется в угасании инновационной деятельности образовательных организаций и нивелировке их региональной и местной специфики.
- Доминирование в оценке эффективности деятельности школ финансово - экономических показателей. Объясняется нарастанием финансового дефицита в условиях экономического кризиса и стремлением государства, вопреки кризису, выполнить свои социальные обязательства перед работниками бюджетной сферы.
- Недостаточно проработанная нормативно - правовая база, не позволяющая в полной мере реализовать модернизационный потенциал образования. В своей практической деятельности руководители образовательных организаций зачастую сталкиваются с правовой коллизией. (Правовая коллизия - это расхождение между действующими источниками права, регулирующие одни и те же общественные отношения.) Так, например, закон «Об образовании РФ» закрепляет право на обучение всех без исключения детей, включая детей - инвалидов и детей с ОВЗ на всей территории страны. Но коль скоро эти

дети проходят лечение в специализированных клиниках другого региона, Бюджетный кодекс запрещает финансирование образовательной деятельности «чужих» детей. Их подушевое финансирование может осуществляться только по месту прописки или регистрации. Такое положение создает зону повышенного риска для руководителей образовательных организаций, поскольку в своей правоприменительной практике надзорные органы

с одинаковым правом могут руководствоваться двумя равноправными законами. Все зависит от их вкусовых предпочтений.

- **Обострение противоречия между социальной и обучающей функции школы в условиях перехода к всеобщему обязательному полному среднему образованию. (Необходимость давать полное среднее образование всем без исключения учащимся вступает в конфликт с задачей повышения его качества.)**

Выводы

Даже далеко неполный перечень рисков позволяет выявить явные и скрытые противоречия, коренящиеся в образовательной политике. Не все они могут быть преодолены на уровне образовательной организации. Но без их учета нельзя выработать стратегию ее развития. Иначе она будет в лучшем случае нереалистичной, а в худшем - нарушать равновесие системы, что опасно для реально функционирующей школы.

Управление рисками не что иное, как поддержание хрупкого внутреннего равновесия системы в условиях ее модернизации.

Суть его заключается не только в необходимости учета неблагоприятных для системы внешних для нее факторов (общая сложная экономическая ситуация в стране, слабость и противоречивость существующей законодательной базы, изменение демографической ситуации и т.п.). Но, в первую очередь, в выработке такой долгосрочной программы изменений в деятельности школы, которая учитывает миссию школы, присущие самому образованию цели, качества и свойства.

Трансформировать их, разумеется, можно, но при этом, руководствуясь

реалистическими представлениями о соотношении поставленных целей и имеющихся в наличии средств, (не только материального и финансового свойства) последовательности и

оптимальных темпах отдельных этапов реорганизации, внутренней логической связанности всех, производимых в системе относительно локальных перестроек. Одним словом, продвижение новых идей, как и новых товаров, на рынке требует продуманной логистики. Ее отсутствие делает преобразования, судорожными, хаотичными, сумбурными, подрывает веру в достижение поставленных целей, заставляя участников реформирования довольствоваться фиктивнодемонстративными эффектами.

Управление рисками и управление развитием - процессы сопряженные, требующие тонкой настройки. С этой позиции **управление в образовании в целом можно представить как динамичный процесс постоянной настройки и регулирования, имеющий целью поддержание стабильности системы и одновременно ее поэтапного обновления, осуществляемый с учетом, как внешних, так и внутренних факторов препятствующих ее равновесному существованию.**

. Не случайно выдающийся русский философ В. Соловьев считал, что образование по необходимости одновременно и революционно, и консервативно. Баланс обеих сторон обеспечивает стабильность и обновление. Чрезмерный перевес каждой из них ведет в одном случае к стагнации, в другом - к разбалансировке системы в целом со всеми вытекающим последствиями.

3.Ключевые концепты

Концепция развития важна не сама по себе, а как необходимая теоретическая (концептуальная) часть программы развития. Содержание программы развития не может сводиться только к локальным сугубо технологическим аспектам

преобразований в образовательных организациях: информатизация, проектная деятельность и т.п. При всей важности грамотного использования большого набора современных инструментов повышающих эффективности обучения, это всего лишь вспомогательные средства, которые не должны заслонять ценности, смыслы и производные от них цели образования. Общеизвестно, что введение в практику работы школы отдельных новшеств не приводит к системным преобразованиям. Отсюда следует, что программа развития школы нового поколения должна охватывать широкий спектр, как фундаментальных, так и прикладных проблем.

- К фундаментальным проблемам мы относим выявление ценностных оснований образования, определяющих миссию школы в современных условиях и отвечающее этой миссии целеполагание, задающее магистральное направление деятельности педагогического коллектива. Их прояснение невозможно в рамках собственно педагогической теории и практики, но требует опоры на современную культурологию и философскую аксиологию.

- К прикладным проблемам - весь блок собственно педагогических и управленческих вопросов, охватывающих деятельность школы: приоритеты в отборе содержания образования, совершенствование педагогических технологий, организацию учебно-воспитательного процесса, создание соответствующих поставленным целям организационных структур и управленческих механизмов, позволяющих двигаться в заданном направлении.

Наибольшую трудность для педагогов и управленцев представляет осмысление фундаментальных вопросов, поскольку оно требует междисциплинарного подхода, широкого панорамного охвата проблем образования и культуры в современном мире. Именно поэтому вводные концептуальные разделы программ развития школы сегодня зачастую носят формальный характер. Дежурные пассажи о необходимости гуманизации и модернизации образования соседствуют там с последними инструктивными установками вышестоящих организаций. Собственно говоря, к этим разделам программы никто серьезно не относится, скорее как к необходимому ритуальному зачину, призванному придать весомость и солидность документу,

предъявляемому проверяющим. А зря. Недаром еще Сенека говорил, что если не знаешь куда плыть, никакой ветер не будет попутным. Только ясное понимание целей позволяет вести школьный корабль в нужном направлении. Кроме того, при серьезном анализе выявляется, что задачи гуманизации и модернизации образования подчас вступают в острое противоречие друг с другом. А новейшие модные установки, принимаемые школой за стратегическую линию развития, довольно быстро оказываются развенчанными.

Вывод очевиден: программа развития школой не будет полноценной без концептуального осмысления, планируемых в ней системных преобразований. В свою очередь такое осмысление требует:

- Уточнения содержания ключевых понятий, лежащих в основе теории и практики проводимых преобразований.
- Выявления сущностных, глубинных противоречий современного образовательного процесса и поиск путей их гармонизации.

Будучи углубленной и расширенной, концептуальная часть программы развития позволяет совершать в деятельности школы целенаправленные системные преобразования. Помимо прочего, концепт - объект технологического проектирования. Он позволяет оценить расстояние, которое необходимо пройти до поставленных целей, соотнося с ними имеющуюся ресурсную базу (материальную, финансовую, нормативноправовую, кадровую, научно-методическую), выявить ресурсные дефициты, ликвидация которых неизбежно отразится в программах и планах, где фиксируются конкретные операциональные шаги на пути развития школы. **Концепт - инновационная идея, содержащая в себе созидательный смысл. Продукт, демонстрирующий эту идею, называют концепт- продукт.**

Потерю смыслового наполнения понятий, лежащих в основе процессов реформирования образования, сегодня мы наблюдаем сплошь и рядом. «Качество образования», «гуманизация», «модернизация» - каждый вкладывает в эти категории свои представления. Еще чаще они приговариваются в качестве словесного оформления, служащего идеологическим флагом проводимых

реформ. На эмпирическом, житейском уровне гуманизация образования представляется как поворот школы лицом к ребенку, максимальный учет его склонностей и способностей, создание для него в школе комфортной среды. Под качеством образования в большинстве случаев понимается высокий уровень обученности ребенка. Под модернизацией - переход к современным формам, методам, и технологиям обучения. В качестве общих ориентиров и такое понимание, безусловно, имеет право на существование.

Но, во-первых, приблизительное толкование часто употребляемых понятий не исчерпывают всего богатства их смыслового значения.

А, во-вторых, что особенно важно, расплывчатость, в трактовках ключевых концептов мешает профессиональному сообществу находить общий язык и осознанно использовать их в качестве инструментов реформирования школы. Не зря Р. Декарт утверждал: « Определяйте значение слов. Этим вы избавите человечество от половины его заблуждений и недоразумений».

Дело не только и не столько в чисто научном, так называемом профессорском подходе, требующим чистоты в употреблении терминов. Многие из них действительно содержат в себе возможность разного токования. Проблема сложна и одновременно актуальна даже для практических работников сферы образования. Слишком многое в стратегии и тактике развития школы сегодня зависит от смыслового и ценностного наполнения ключевых понятий, лежащих в основе теории и практики проводимых преобразований.

Так, например, определение миссии школы, без осознания которой невозможна формулировка целей образования, полностью зависит от ценностных оснований, положенных в ее фундамент. Однако в настоящее время определять миссию школы крайне трудно, поскольку в общественном сознании наблюдается смысловая и ценностная дезориентация, связанная с тем, что традиционные ценности вступают в острый конфликт с ценностями модернизационными. Но даже при решении не столь глобальных задач мы встречаемся с проблемой смыслового наполнения ключевых концептов.

Рассмотрим первый ключевой концепт программы развития - качество образования. Ключевым он является в силу того, что повышение качества

образования сегодня выступает конечной целью любой программы развития школы.

- **Качество образования.** Словарь по педагогике дает расширенное содержание этого понятия. «Качество образования - определенный уровень знаний, умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигли обучаемые на определенном уровне **в соответствии с планируемыми целями;** (выделено нами - Е. Ямбург) степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг. Качество образования, прежде всего, измеряется его соответствием образовательному стандарту. Качество образования зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими, все это - внешние факторы. Внутренние факторы, обеспечивающие качество образования:
- Социальные - всеобщность образования, непрерывность, преемственность, подготовка кадров широкого профиля, единство обучения и воспитания, гибкость, адаптивность, инновационность.
- Дидактические - гуманизация, фундаментальность, специализация и профессионализация, интенсификация накопления знаний с помощью информатизации и компьютеризации, интегративность, комплексность и т.п.».

Такая расширительная трактовка не проясняет содержание концепта, но, напротив, затемняет его смысл. Качество образования, безусловно, можно оценить, лишь соотнося его с планируемыми целями обучения и развития. Но разные участники образовательного процесса видят их по-своему, их ожидания от предоставляемых школой образовательных услуг могут не совпадать. Казалось бы, с принятием ФГОСов, ориентированных на вариативность образования, формирования у учащихся метапредметных компетенций вопрос о

целях образования проясняется. Но итоговые формы аттестации пока входят в острое противоречие с заявленными целями ФГОСов, что исключает возможность соизмерения с ним полученных результатов. Социальные требования к качеству образования (всеобщность, доступность, гибкость и адаптивность) вступают в противоречие с дидактическими параметрами (фундаментальность). Да и сами дидактические требования спорят друг с другом: фундаментальность и специализация.

Между тем от того, как менеджмент и педагогический коллектив понимают «качество образования» будут зависеть все звенья реформирования школы: от целеполагания до конкретных шагов на пути достижения поставленных целей. Если они сводят качество образования исключительно к уровню обученности детей - мы имеем дело с одной стратегией реформирования. Если рассматривает качество образования многоаспектно - совсем с другой.

Вот почему так важно предварительно договориться о смыслах, которые мы вкладываем в свои педагогические и управленческие действия. Смыслы эти в свою очередь проясняются исходя из ценностных установок реформаторов. Коль скоро в их сознании доминируют прагматические установки на достижение результатов обучения любой ценой, то это и будет предопределять смысловое значение (концепт) качества образования, если же преобладают гуманистические ценности культуры, концепт будет принципиально иным. В третьей ситуации, когда администраторы и педагоги вообще не дают себе труд смыслового и ценностного уяснения концепта, перед школой ставится формальная задача: увеличить количество учащихся обучающихся на «4» и «5». Примечательно, что на знаменах всех трех школ начертан один и тот же лозунг: «борьба за качество образования», но, поскольку в него вкладывается разное содержание, векторы их развития будут существенно отличаться друг от друга. Все, начиная с организации учебного процесса и работы с педагогическим персоналом, кончая укладом жизни школы и ее психологической атмосферой, будет носить на себе отпечаток сознательно или неосознанно выбранного концепта.

Таким образом, обсуждение ключевых концептов программы развития

школы носит не только отвлеченный теоретический характер, но является чрезвычайно актуальным для любого педагогического коллектива. В основе такого обсуждения не спор о словах, не схоластическое оттачивание формулировок, а возвращение к ценностям и смыслам культуры, стремление осознать миссию школы в современном мире. Это особенно важно сегодня, когда при ее реформировании наблюдается почти повсеместное смещение акцентов на решение проблем преимущественно технологического свойства. Такой временный перекося, вероятно, неизбежен в условиях, когда отечественное образование отстает от развитых стран по уровню оснащенности учебного процесса и степени развития его материальной базы. Но внедрение в практику работы школ даже самых изощренных современных инструментов и технологий обучения не отменяет постановку и решение коренных вопросов образования. А в ряде случаев даже обостряет ее необходимость. Вот почему, на наш взгляд, объективно востребованная информатизация не может быть положена в основу концепции развития школы. Она всего лишь средство для решения гораздо более серьезных сущностных проблем образования.

Первый необходимый шаг на пути создания программы развития школы - выработка концепции, проясняющей магистральное направление ее движения, придающей школе «лица не общее выражение». Сказанного достаточно, чтобы понять: не бывает концепций без концептов. Смысловое значение имени, (знака), в нашем случае типа или вида учебного заведения, а также исповедуемые его сотрудниками ценности, в конечном итоге, определяют педагогическую философию школы и, следовательно, ее стратегию и характер ее деятельности. Недооценка этих серьезных вопросов затрудняет практическим работникам разработку концептуальной части программ развития, тем самым зачастую превращает ее в пустую формальность, в ритуальную преамбулу судьбоносного для школы документа, не несущую необходимой смысловой нагрузки. Но ведь именно в данной части программы должна обнажаться ее подлинная суть. Все остальные разделы документа являются по отношению к ней производными, функциональными, призванными обеспечить поэтапное движение в заданном направлении.

Продолжим рассмотрение ключевых концептов программы развития.

- Гуманизация образования. Словарь по педагогике (междисциплинарный) дает целых два определения. 1. Гуманизация образования - распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества».

Наша концепция развития отражает изменения в деятельности адаптивной школы. Под моделью адаптивной школы мы подразумеваем «школу для всех», иными словами, образовательное учреждение, имеющие гетерогенный (неоднородный) контингент учащихся. Следовательно, в понятие гуманизация образования мы вкладываем, прежде всего, содержательную, технологическую и организационную деятельность школы, призванную обеспечить образование и развитие всех без исключения учащихся вне зависимости от их способностей и склонностей, психосоматического статуса. Закон «Об образовании РФ» и другие нормативные документы усилили эту линию, поставив задачу реализации инклюзивного образования, предполагающего обучение инвалидов и детей с ОВЗ. Очевидно, что всех детей с разным психосоматическим статусом, отличающихся по склонностям и способностям учить одинаково не представляется возможным. Следовательно, подлинная гуманизация невозможна без расширения поля вариативности образования и обретения школой необходимых степеней свободы, позволяющих решать поставленные в программе ее развития задачи. Отсюда разноуровневое дифференцированное обучение детей с учетом их реальных учебных возможностей является признаком реализации не на словах, а на деле идеи гуманизации образования. А создание всех необходимых условий для такой работы - магистральным направлением развития школы.

Однако авторы словаря не ограничиваются одним определением. 2. Гуманизация образования - установление гармонического равновесия между естественно - математическим и гуманитарными циклами обучения с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

В данном случае речь идет об отборе содержания образования. Опасность прагматического перекося в стратегии развития школ сегодня ощущается повсеместно. Стремление все привязать к столбу пользы приводит к сокращению учебных часов, отводимых на изучение гуманитарных дисциплин, обеднению их содержания. Поэтому школа, обозначившая в программе своего развития задачу гуманизации образования, должна быть готова к отстаиванию этой позиции всеми доступными ей средствами, что совсем не просто в условиях проводимой модернизации. В этой связи рассмотрим следующий ключевой концепт.

- **Модернизация образования.** Модернизация - изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям, вкусам. В обобщенном виде модернизацию образования можно рассматривать, как процесс приведения системы образования в соответствие с новейшими тенденциями развития современной цивилизации. Затрагивает он практически все ключевые организационные элементы системы общего образования, распространяется на его нормативно-правовые, организационные, финансово-экономические и управленческие механизмы.

Модернизация самой своей сутью нацелена на решение рациональных, прагматических задач. Увязку результатов деятельности учреждений образования с перспективными тенденциями развития рынков труда, подготовку квалифицированных специалистов, вооруженных новейшими технологиями, овладение выпускниками школ ключевыми компетенциями, облегчающими их социализацию, обеспечивающими им социальную мобильность и успешность в быстро меняющемся мире и т.п. Не принимать во внимания и игнорировать происходящие в мире изменения школа не имеет право. Но может ли она рассматривать модернизацию образования в качестве единственной стратегии развития? На наш взгляд, категорически нет.

«Человек, - как утверждал М.М. Бахтин, - до конца не воплотим в существующую социально-историческую плоть». Это означает, что всегда существует неизбежная потребность человека соприкоснуться и воспринимать более широкий, чем в повседневности, спектр эстетических и моральных

ценностей. Очевидно, что ценности и производные от них задачи модернизации образования в ряде случаев вступают в противоречие с ценностями и задачами его гуманизации. Понимание остроты этих противоречий, поиск путей их смягчения должны быть положены в основу разработки стратегии и тактики развития школы. Где-то сегодня необходима модернизация образования, а в чем-то в не меньшей степени требуется его архаизация, иными словами, возвращение к вечным ценностям и смыслам культуры. Осознание этих противоречий особенно важно в контексте понимания педагогами состояния современной цивилизации, которое большинством философов и культурологов характеризует как кризисное. Ответы на большинство угроз и глобальных вызовов мирового развития (начиная с экологических проблем, кончая терроризмом) не лежат исключительно в технологической плоскости, но требуют огромных усилий, направленных в первую очередь на развитие духовной сферы личности человека и укрепление основ его нравственности. Эти задачи только на первый неисклюшенный взгляд выглядят отвлеченными, нацеленными на отдаленную перспективу и лишенными необходимой практической значимости. Проще говоря, если мир станет умнее, при этом, не став добрее, развивая мощные технологии, он неизбежно придет к катастрофе, признаки приближения которой просматриваются уже сегодня. Отсюда магистральным направлением разработки стратегии школы на современном этапе, на наш взгляд, является гармонизация ведущих концептуальных идей, положенных в основу ее развития. Идет ли речь о соотношении гуманизации и модернизации, выборе различных образовательных парадигм, оптимальном сочетании социальной и обучающей функций школы, поддержании баланса между интеграцией и дифференциацией обучения - **везде на повестку дня встает проблема гармонизации.** Противоречия, возникающие между разнонаправленными задачами образования не устранимы, поскольку каждая из них нуждается в решении необходимом для развития одной из сторон личности человека. Как избежать опасности перекоса в развитии личности ребенка, не допустить решения одной задачи в ущерб другой? На этот вопрос отвечает стратегия гармонизации.

4. Гармонизация педагогических парадигм - стратегия развития школы

Подробно рассмотрев непростой, во многом противоречивый, социально-психологический и управленческий контекст, в котором существует и развивается сегодня любая школа, мы приступаем к последовательному изложению наших взглядов на стратегию развития образования в целом, и школы в частности. Вопросы, которые будут здесь обсуждаться, на первый взгляд, могут показаться отвлеченными и далекими от насущных нужд и задач практического управления образовательным учреждением.

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

Парадигма - ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований.

Другое определение: теория, выражающая важные, существенные черты действительности.

Дискуссия, развернувшаяся сегодня вокруг реформирования российской школы, отражает столкновение четырех педагогических парадигм:

- когнитивно-информационная (в обыденном восприятии более известна как знаниевая).
- личностная
- культурологическая
- компетентностная

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

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

Во-вторых, любая педагогическая парадигма неизбежно фиксирует

доминирующие представления о том, что считать главным итогом и результатом образования. Исходя из этой ведущей концептуальной идеи, и определяется направление и содержание грядущих преобразований.

Когнитивно-информационная парадигма.

Исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке, результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Желания, потребности личности ребенка здесь, как правило, не учитываются.

Личностная парадигма.

Центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное, психическое и социальное развитие ребенка. В коллективах, придерживающихся этой педагогической парадигмы, за учениками внимательно наблюдают, обсуждают их личностный рост и развитие, много внимания уделяют интересам и проблемам учащихся. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ребенка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбрать такой путь обучения, который поможет достичь ей лучших результатов. Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идет по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективней взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы. Выбор учеником

какой-либо специализации - гуманитарной или технической - отсрочивается, пока он сам не поймет, что его привлекает больше. При таком подходе нормы и требования, предъявляемые к учащимся, не могут быть жестко фиксированы.

Культурологическая парадигма.

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

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

Компетентносная парадигма.

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

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

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

- Во-первых, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни одна из них, на наш взгляд, не может быть полностью исключена из образовательного процесса.
- Во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка.
- В-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения, когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения и развития ребенка.
- В-четвертых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства.
- И, наконец, поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет, и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекося в стратегии

развития образования болезненно переживается в социуме. Вот почему споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение. Прагматичный бизнесмен и интеллигент с мироощущением Булата Окуджавы по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования своих детей.

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

Прежде чем намечать пути ее решения, рассмотрим явные и скрытые противоречия, существующие между ведущими образовательными концепциями. Однако, «сталкивая их лбами», будем постоянно помнить о том, что, как справедливо утверждают философы, все ценности противоречат друг другу: «Ценности могут сталкиваться даже в одном и том же сердце, но из этого не следует, что одни из них - верные, а другие - нет. Суровая справедливость - абсолютная ценность для многих, но она несовместима с милосердием, которое в конкретных случаях не менее ценно для тех же самых людей.

Свобода и равенство - первичные цели, к которым веками стремились люди; но абсолютная свобода для волков - это смерть для овец. Полная свобода для сильных и одаренных несовместима с тем правом на достойное существование, которое имеют слабые и менее способные. Чтобы создать свой шедевр, художник может вести такую жизнь, что его семья будет нищей и несчастной. Мы вправе осудить его и решить, что шедевром надо было пожертвовать; вправе и принять его сторону. В обоих случаях мы воплощаем ценности, которые абсолютные для многих и понятны тем, у кого есть воображение, или понимание, или сочувствие. Равенство может ограничить свободу тех, кто стремится властвовать. Свободу (а без нее нет выбора и, значит, нет возможности остаться людьми) - да, саму свободу иногда надо ограничить, чтобы накормить голодных, одеть не одетых и приютить бездомных; чтобы не посягать на свободу других; чтобы осуществлять

справедливость»¹.

Когнитивно-информационная или знаниевая парадигма образования опирается на мощную традицию, восходящую еще к Аристотелю, многократно усиленную позитивизмом и рационализмом нового времени. Кроме того, необходимо помнить, что в рамках этого течения выросли сотни поколений педагогов, достаточно комфортно и привычно себя чувствующих в узко предметной сфере, ориентированных на передачу ребенку основ своей и только своей науки, а также на постоянное отслеживание фиксированных в оценках результатов ее усвоения. Столетиями складывалось так, что результаты деятельности самого педагога оценивались исходя из результатов обучения его учеников. Эта устойчивая практика сохраняется, за редким исключением, и по сей день. Серьезные педагоги и психологи давно поставили диагноз когнитивно-информационной парадигме образования как дезадаптивной для ребенка, стрессоопасной, приводящей к дидактогенным неврозам. Но беда в том, что в чистом виде личностная парадигма образования также дезадаптивна, но по другим основаниям. Даже на благоустроенном Западе задачи «свободной школы» приходят в противоречие с требованиями итоговых экзаменов, а поколения американских детей, выращенных «по Споку», далеко не во всем отвечают жестоким требованиям современного прагматического общества. О чем не без иронии писал К. Лоренц: «Фрейд заслужил себе славу, впервые распознав самостоятельное значение агрессии; он же показал, что недостаточность и особенно их исчезновение («потеря любви») относится к числу сильных факторов, благоприятствующих агрессии. Из этого представления, которое само по себе правильно, многие американские педагоги сделали неправильный вывод, будто дети вырастут в менее невротичных, более приспособленных к окружающей действительности и, главное, менее агрессивных людей, если их с малолетства оберегать от любых разочарований (фрустраций) и во всем им уступать. Американская методика воспитания, построенная на этом предположении, лишь показала, что инстинкт агрессии, как и другие инстинкты, спонтанно прорывается изнутри человека. Появилось неисчислимое множество невыносимо наглых детей, которым не доставало чего

угодно, но уж никак не агрессии. Трагическая сторона этой трагикомической ситуации проявилась позже, когда такие дети, выйдя из семьи, внезапно столкнулись, вместо своих покорных родителей, с безжалостным общественным мнением, например при поступлении в колледж. Как говорили мне американские психоаналитики, очень многие из молодых людей, воспитанных таким образом, тем паче превратились в

невротиков, попав под нажим общественного распорядка, который оказался чрезвычайно жестким»¹. Американские родители сделали свои выводы.

Но и у нас, по отношению к своим детям многие родители строят амбициозные планы. На начальных стадиях обучения они, приветствуют разгрузку программ и внедрение психосберегающих, личностно ориентированных технологий. Однако, по мере приближения к основной и тем более к старшей школе, проявляют все большую нервозность. Но даже в детском саду и начальной школе не все так просто. К сожалению не раз и не два убеждались мы в том, что оборотной стороной педагогического гуманизма в дошкольных группах и классах является жесткое родительское давление, стремление «догрузить» ребенка дома немислимыми диктантами, самодеятельными домашними заданиями, чтобы был «не хуже других». Что и говорить, кого же не волнует успешное будущее собственного ребенка? Рынок на это естественное родительское стремление реагирует быстро: «Обучаю дошкольников одновременно пяти языкам!» - такие объявления сегодня, к сожалению, находят своего потребителя. Как бы там ни было, но, пребывая между Сциллой и Харибдой двух вышеназванных парадигм, школа должна быть осмотрительна, избегая искуса красивых, но часто не подкрепленных технологически, лозунгов типа: «гуманизация школы», «ученик в центре учебно-воспитательного процесса», «свободное воспитание» и т.п. Что за ученик? Что за процесс и как он организован? Как понимать свободное развитие? Ведь цели и задачи семьи и ребенка могут быть различны, как, впрочем, и жизненные установки, не говоря уже об индивидуальных различиях детей, не позволяющих - в который раз! - строить некое общее счастье для всех. Гуманизм жестких учебных требований к интеллектуально продвинутому ребенку оборачивается несчастьем для ослабленного, дезадаптированного ученика, требующего щадящей, терапевтической педагогики. И опять-таки преступно держать на «манной каше» одаренного, интенсивно развивающегося подростка.

¹ Шалямов В. Воспоминания. М., 2001. С. 80

¹ Лоренц К. Агрессия (так называемое «Зло»). Санкт-Петербург, 2001. С. 70-71.

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

Зато новый, пробивающий себе дорогу, компетентностный подход делает резкий крен в сторону решения острых социально-экономических проблем. Вопрос ставится, что называется, ребром: не обеспечим подготовку ученику по основным направлениям информационных технологий, не дадим базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и т.п.), не обучим хотя бы одному иностранному языку на уровне функциональной грамотности - получим социальных инвалидов. Не подготовим людей, способных жить и трудиться в современных условиях, характеризующихся процессом глобализации - навсегда расстанемся с надеждой получить иное достойное качество жизни, хотя бы для своих детей и внуков. Только безответственный педагог может позволить себе с порога отвергать прагматические резоны сторонников компетентностного подхода. Россия в который раз делает отчаянную попытку модернизации, стремясь стать вровень с развитыми странами. Модернизация страны невозможна без выхода российской школы на новое качество образования. Но именно качество образования понимается сегодня слишком по-разному адептами разных педагогических течений. Компетентностная парадигма, вырастая из традиционной, когнитивно-информационной, вступает с ней же в неизбежное противоречие. Давно очевидно, что объемные показатели нынешнего общего образования уже превосходят все разумные пределы. Следовательно, для нового содержания образования необходимо «расчистить место», куда это новое содержание образования может быть привнесено. Но где те надежные критерии, которые позволяют отобрать содержание учебного материала с точки зрения его необходимости и достаточности для обеспечения формирования ключевых компетенций учащихся? Так что у сторонников

¹ И. Берлин *Философия свободы*. М. 2001. С. 21

педагогического традиционализма (назовем их так) есть свои серьезные основания опасаться слишком поспешного укрепления связи школы с жизнью по облегченному сценарию, предполагающему усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. В основе конфликта парадигм - дидактическая проблема, напоминающая с точки зрения перспектив решения, задачу квадратуры круга: достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний.

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

«Главная черта учебной дисциплины - это ее теоретическая направленность и отдаленность от каждодневных практических вопросов», - оппонирует ему Дж. Мартин.

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

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

¹ И. Берлин *Философия свободы*. М. 2001. С. 21

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

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

Для решения столь ответственной задачи, обеспечивающей ценностный подход к содержанию образования, неизбежно приходится поднимать огромные пласты культуры. После знакомства с сайтами ненависти в интернете, проповедующими откровенный расизм, и действиями погромщиков на московских рынках трудно оспаривать принципы и подходы культурологической парадигмы образования. Собственно говоря, в явном, открытом виде этого никто и не делает. Но фундаментальная неподготовленность педагогов к решению подобных вопросов в сочетании с необходимостью незамедлительного решения насущных прагматических задач оттесняет за редким исключением культурологическую парадигму образования на периферию педагогического сознания. Нежелание отягощать себя последними вопросами бытия коренится в усталости от XX века, который философы называют наихудшим из известных. Столетия, породившего кризис веры в культуру и человека. В наиболее беспощадном виде это выразил еще

¹ И. Берлин *Философия свободы*. М. 2001. С. 21

В.Т. Шаламов: «Время показало, что так называемая цивилизация - очень хрупкая штука, что человек в своем нравственном развитии вряд ли прогрессирует в наше время. Культ личности внес такое растление в души людей, породил такое количество подлецов, предателей и трусов, что говорить об улучшении человеческой породы - легкомысленно. А ведь улучшение человеческой породы - главная задача искусства, философии, политических учений»¹. Что толку надрываться в решении неподъемных не решаемых проблем? Уж лучше сконцентрировать свои усилия на локальных и потому достижимых целях образования. Таковая скрытая и даже не всегда осознаваемая оппозиция культурологической парадигме образования.

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

- **Каждая из них, как уже отмечалось выше, схватывает существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества в целом и образования в частности.**
- **Ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчет при разработке стратегии развития образования.**
- **Непроясненность данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.**
- **В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге - к разным базовым моделям образования.**
- **Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. В более широком цивилизационном плане это хорошо обосновал английский философ российского происхождения И. Берлин:**

«Словом, я считаю, что нельзя окончательно решить все проблемы. Более того, если я прав в отношении сталкивающихся ценностей, сама мысль о таком

¹ И. Берлин Философия свободы. М. 2001. С. 21

решении внутренне противоречива. Возможность окончательного решения (даже если мы забудем тот страшный смысл, который приобрели эти слова при Гитлере) оказывается иллюзией, и очень опасной. Если кто-то полагает, что такое решение возможно, никакая цена не покажется ему слишком высокой. В самом деле, если можно сделать человечество справедливым, счастливым, творческим и гармоничным, какая цена слишком велика? Ради такой яичница не жалко разбить сколько угодно яиц; в это верили и Ленин, и Троицкий, и Мао, и, если не ошибаюсь, Пол Пот»¹.

- **Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия.**
- **Таким образом, центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами.**

¹ И. Берлин *Философия свободы*. М. 2001. С. 21

- **Гармонизация образовательных парадигм может и должна стать основой стратегии развития образования и одновременно его (образования) стабилизирующим фактором.**

Избегать крайностей - единственный способ поддержания трудного равновесия, которое всегда нуждается, и будет нуждаться в восстановлении.

Понятно, что искомый компромисс недостижим исключительно эмпирическим путем проб и ошибок. Слишком велика опасность эклектики, механического соединения «головы овцы с туловищем быка». Необходимо, прежде всего, ясно представлять себе философские, методологические основания такой кооперации, выявить принципы и условия, при которых она становится возможной. Поскольку, как уже отмечалось выше, в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур», которую исповедал замечательный педагог начала века С.И. Гессен, а позже блестяще разработал М.М. Бахтин. Идея равнозначности ценностей стала центральной у известного английского философа российского происхождения И. Берлина. И, наконец, В.С. Библер на пороге нового тысячелетия, сформировал понятие диалогии: «Логика грядущего XXI века - диалогика - способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только появляющиеся»².

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

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

² Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991. С. 413

¹ о. А. Мень отвечает на вопросы слушателей М. 1995. С. 83

осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей.

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

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

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

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

- Сохранение вариативного образования.

- Вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения.

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

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

разноуровневого дифференцированного обучения.

Горизонтальная дифференциация - это реализация на деле личностной парадигмы образования на каждом возрастном этапе обучения и развития ребенка. Оба эти процесса, взятые вместе, являются своеобразной системой

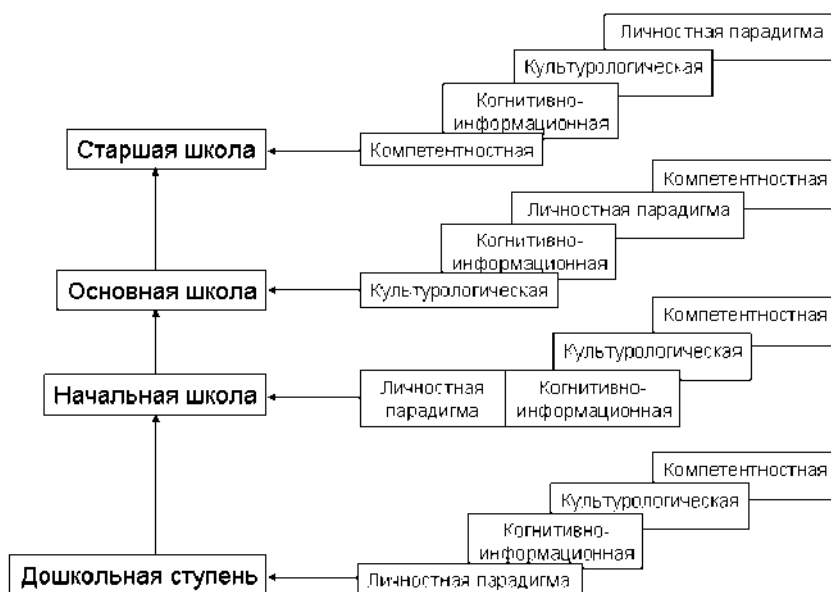


Рис.



координат, в которой происходит личностный рост ребенка. Схематично они выглядят следующим образом.

Гармонизация педагогических парадигм не самоцель, но всего лишь средство и одновременно непреложное условие, обеспечивающее необходимую гибкость и целостность учебно-воспитательного процесса. Но без соблюдения этого условия велика опасность перекосов в развитии личности.

Могут возразить: одно дело - теория, и совсем другое - практика. Расходятся ли они между собой? Для исчерпывающего ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть, как в реальной школьной жизни на деле осуществляется то, что на схемах выглядит вполне логично и убедительно. Но коль скоро речь заходит о живой ткани учебного процесса, необходимо обратить внимание на то, что эта тонкая материя создается живыми людьми: педагогами, имеющими свое собственное представление о наиболее важных целях и критериях результативности учебного процесса. Поразительно то, что, как правило, даже адепты личностной парадигмы образования отстаивают ее приоритетность исключительно по отношению к детям. При этом личность самого педагога с его системой ценностей, пристрастиями и увлечениями совершенно не берется в расчет. Тем самым априори предполагается, что учитель в состоянии во имя высокой цели, в данном конкретном случае реализации той или иной педагогической парадигмы, подавить свои предпочтения. Иными словами, наступить на горло собственной песне, отказавшись от реализации в учебном процессе наиболее сильных, педагогически выигрышных сторон своей личности. Слабо верится в личностный подход к ученику со стороны подавленной пусть даже и высокими задачами личности самого учителя. Дело в том, что никакие педагогические парадигмы не могут быть реализованы вне их носителей, людей, исповедующих соответствующие взгляды на главные и конечные цели образования. Но точно так же, как в сложном дифференцированном обществе не может быть идеологии, разделяемой всеми без исключения его членами, так и в школе наивно рассчитывать на монолитное единство педагогических воззрений. В одном и том же коллективе могут одновременно работать люди верующие и

атеисты, педагоги фанатично преданные своей науке, которые вслед за английским ученым М. Эйлером готовы с уверенностью повторить: «Даже если бы я родился белым медведем, то и тогда на Северном полюсе когтями царапал на льдине математические формулы!», и воспитатели по духу, чей неподдельный энтузиазм больше обращен на ребенка, нежели на преподаваемый предмет. Каждый из них по-своему ценен и незаменим. Все вместе они составляют педагогический ансамбль школы. Чем разнообразней инструменты, тем чище и сильнее звучание оркестра и больше вероятность быть услышанным такими разными, не похожими друг на друга детьми, каждый из которых имеет право на своего учителя. Конечно, для кого-то по-прежнему соблазнительно построить всех педагогов в колонну по четыре и повести их стройными рядами к светлому будущему, контуры которого по традиции задаются сверху. Чем это кончается на деле слишком хорошо известно из нашей недавней истории. Вместе с тем, очевидно, что ансамбль без дирижера (управления в широком смысле слова) может вместо сладких созвучий выдать какофонию. Многоголосием необходимо научиться управлять, что неизмеримо сложнее, нежели заставить всех петь с одного голоса. Суть такого управления в гармонизации педагогических парадигм, его методология - терпеливое налаживание диалога между педагогами, которые в силу индивидуальных личностных качеств по-разному представляют себе ценности, смыслы и цели образования. В основе диалога - принципы и условия, изложенные выше.

Попытаемся рассмотреть, сначала в теоретическом плане, а затем и в практической плоскости, как они совокупно реализуются в учебно-воспитательном процессе. Заметим, что ни один из принципов, названных выше, не действует изолированно, в отрыве от всех других, а потому в фокусе нашего внимания должна постоянно находиться сложная диалектика их взаимоотношений. Начнем с принципа иерархичности образовательных парадигм, предлагающего выстраивание приоритетов, как для образовательного процесса в целом, так и для его локальных участков. У нас не вызывает сомнений, что для единого, непрерывного образовательного процесса, который, разумеется, не ограничивается относительно коротким отрезком школьной

жизни, среди всех обозначенных выше образовательных парадигм приоритетной является культурологическая.

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

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

- Во-вторых, вытекающий из культурологической парадигмы, ценностный взгляд на качество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и способов обучения и развития ребенка руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими подходами.

- В-третьих, нельзя не заметить, что даже пресловутые «ключевые компетенции» вырастают ни откуда-нибудь, а из той же культуры. Иными словами, в основании всех трех парадигм: когнитивноинформационной, компетентностной и личностной лежит культурологическая.

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

Таким образом, если мы добиваемся, построения целостного

² Соловьев В. *Оправдание добра*. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1988, С. 307.

¹ Гессен С.И. *Педагогические сочинения*. Саранск. С. 23

образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Непризнание этого очевидного факта ведет как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе.

Отрицает ли сказанное провозглашенный ранее принцип равноправного, партнерского сосуществования различных педагогических парадигм? Отнюдь нет.

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

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

«Новая парадигма образования отвергла технократизм как объективно обусловленное явление, проникавшее в течение нескольких десятилетий во все сферы человеческой деятельности и посягавшее на духовную сферу, культурную самобытность и образ жизни человека и противопоставила ему

³ Савина А.К. Основные направления реформирования школьного образования в Польше. Автореферат диссертация на соискание степени д.п.н. М. 2001. С. 40

гуманистическую ориентацию, гуманно-личностный подход к учащимся, объявляющий человека высшей ценностью на Земле. Заложенные в его основе аксиологические постулаты вызывают иное понимание целей образования и воспитания, сути личности и деятельности учителя»¹.

Означает ли это, что поляков абсолютно не заботят «ключевые компетенции»? Конечно, нет. Суть вопроса в том, что поля пересечения между различными педагогическими парадигмами огромны, а противоречия между ними при внимательном рассмотрении часто оказываются поверхностными, мнимыми, во многих случаях порожденными добросовестными заблуждениями. На этих добросовестных заблуждениях стоит остановиться подробнее.

Ни один здравомыслящий педагог не будет противопоставлять педагогику культуры личностно-ориентированному подходу. Однако на деле это происходит сплошь и рядом. Причина в том, что личностноориентированная, гуманная педагогика формировалась у нас в стране в 80-е годы как альтернатива авторитарно-императивной, нивелирующей индивидуальные особенности детей, навязывающей им незыблемые педагогические установления и требования. Достаточно вспомнить фоновый демократический пафос начала перестройки, чтобы убедиться в том, что личностная, гуманная педагогика в ее тогдашнем (и отчасти сегодняшнем) понимании отражала то, что еще Гегель называл «напряженностью неразвитого принципа». Дефицит добросердечия, взаимопонимания и сотрудничества в школах заставлял громко и настойчиво отстаивать начала любви, уважения, понимания, т.е. гуманных взаимоотношений между ребенком и учителем. Одним словом: «У кого что болит, тот о том и говорит!» Акцент, таким образом, делался на стиль педагогических отношений и максимальный учет индивидуальности ребенка. Как известно, специалистами по индивидуальности являются психологи. Они то и предопределили известный панпсихологизм в трактовке личностной парадигмы образования. Примечательно, что патриарх российской гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили - доктор психологических наук. Экспансия психологов на педагогическое поле, во многом полезная и своевременная, породила вместе с тем много заблуждений и перекосов. Так, например адепты

гуманной педагогики искренне убеждены в том, что педагогика может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Но теория естественного, вытекающего из жизни образования, при всей ее привлекательности, особенно для педагогов, ощутивших на себе тотальное принуждение советской школы, содержит в своей основе анархическое отрицание культуры и паническое бегство от любых форм принуждения, даже если они продиктованы интересами ребенка. Этот хронический дефект свободного воспитания подметил еще в двадцатые годы выдающийся русский философ и педагог С.И. Гессен:

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

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

*А если так, то падает самая альтернатива свободного или принужденного воспитания, и **свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимопроникающими друг друга началами. Воспитание не может не быть принудительным - в силу той неотменимости принуждения, о которой мы говорили выше. Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в***

частности, образования»⁴.

После сказанного С.И. Гессеном еще 80 лет назад - строить воздушные замки, не понимая неотменимость принуждения в образовании, по меньшей мере, непрофессионально. Но недостаток профессионализма не единственная причина педагогических иллюзий, воспроизводящих добросовестные заблуждения наших великих предшественников. Слишком долгое пребывание в клетке накладывает свой отпечаток, упрощая и огрубляя представления о свободе людей, десятилетиями лишенных элементарных условий нормального человеческого существования. Потому нам так легко понять героя книги В. Гроссмана «Все течет», когда он произносит: «Я раньше думал, что свобода - это свобода слова, печати, совести. Но свобода - она в жизни всех людей, она вот: имеешь право сеять, что хочешь, шить ботинки, пальто, печь хлеб, который посеял, хочешь, продавай его и не продавай...». Все верно, коль скоро речь идет об экономической независимости человека, лежащей в основе его реальных гражданских прав. Однако, в пространстве духовной свободы все значительно сложнее: здесь довольно сомнительно учить чему хочешь и как хочешь, вне глубокого контекста культуры, полагаясь лишь на собственные доморощенные представления и благие намерения. Объяснение причины спонтанных, а потому мало продуктивных, педагогических прорывов к свободе заключено в словах старинной революционной песни: «долго в цепях нас держали.». Сорваться с цепи, с тем, чтобы вскоре, подобно герою гайдаевской комедии, сожалеть о том, что: «в тюрьме в это время макароны давали», - печальная, но неизбежная эмоциональная логика всех переломов и больших скачков в общественном сознании.

Понимаемая исключительно в психологическом ключе, личностная парадигма остается по сути равнодушной к отбору содержания образования, за исключением двух его параметров: доступности и соответствия актуальному состоянию ребенка. Декларируя стремление заложить основы подлинной, глубинной духовной общности наставника и воспитанника, сторонники эффективно-эмоционального, личностного подхода за редким исключением

⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995г. С. 61.

сводят дух к психике, подобно материалистам объясняя «высшее» «снизу». Только в психологическом детерминизме роль первопричины вместо материи играют мотивы. Но, во-первых, духовная общность, да простится нам тавтология, возможна лишь между духовными людьми, разделяющие сходные взгляды и убеждения, опирающимися на общие базовые ценности. А, во-вторых, коль скоро речь идет о педагогике, то общность не самоцель, а средство формирования личности ребенка. Педагогика культуры, исповедующая аксиологический подход, самой своей сутью нацелена на формирование ядра личности - той высшей инстанции, которая дает согласие на победу определенного мотива. В конечном итоге, волевое самостоятельное решение зависит от направленности человека на те или иные ценности. Вот почему **культурологическая парадигма образования по самому большому счету не может не быть личноориентированной**. Разумеется, из сказанного не следует, что мотивы, потребности и интересы ребенка можно игнорировать. Но слепо, подобно недалевидной матери, идти вслед за ними представляется нам мало профессиональным. Поэтому, исходя из принципа иерархичности педагогических парадигм, роль личностной парадигмы в ее традиционной, наиболее распространенной трактовке представляется нам важной, но вспомогательной. Ее сфера применения по большей части касается вопросов психолого-педагогических техник налаживания коммуникаций с ребенком. Иными словами, нахождения приемлемых, не травмирующих психику растущего человека оптимальных методов, форм и способов трансляции культуры. Тем не менее, рассматриваемый в культурологическом ключе, личностный подход занимает свое особое и почетное место на всех без исключения этапах организации образовательного процесса.

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

Современная культура имеет такую сложную, разветвленную топологию, что зачастую, чтобы дойти до самой сути, необходимо прежде овладеть изрядным количеством навыков и умений, иметь серьезные информационные

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

«В век, когда десять заповедей, по-видимому, уже потеряли для многих свою силу, человек должен быть подготовлен к тому, чтобы воспринять 10 000 заповедей, заключенных в 10 000 ситуаций, с которыми его сталкивает жизнь. Тогда не только сама жизнь будет казаться ему осмысленной, значит, заполненной делами, но и он приобретет иммунитет против конформизма и тоталитаризма — этих двух следствий экзистенциального вакуума. Ведь только бодрствующая совесть дает человеку способность сопротивляться, не поддаваться конформизму и не склоняться перед тоталитаризмом»⁵.

Для того чтобы адекватно воспринять 10000 заповедей, заключенных в 10000 ситуаций, необходимо быть по-настоящему информированным и компетентным человеком. В противном случае легко стать объектом манипуляций, заложником чужого недобросовестного мнения. Но информированность и компетентность важны не сами по себе, хотя они, безусловно, необходимы как средства адаптации растущего человека к быстро меняющейся жизни. Они, в первую очередь, материал самостроительства личности. **Культурологический подход дает ориентиры в отборе этого**

⁵ Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М. 2001. С. 120

материала, обеспечивая подлинное качество образования. Качество же образования определяется его мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения. Поэтому культурологическая парадигма, пользуясь излюбленным словом С.И. Гессена, должна постоянно просвечивать сквозь когнитивную, личностную и компетентностную. Между ними нет, и не может быть непримиримых противоречий. А возникающие перекосы в отборе содержания образования и построении учебного процесса связаны, на наш взгляд, с неумением или конъюнктурным нежеланием увидеть поля пересечения всех четырех педагогических парадигм. Только при таком взгляде на вещи, мифы древней Греции или христианские притчи не покажутся избыточной информацией для современного человека, ничего не прибавляющей к его адаптивным возможностям.

Рассмотрев поля пересечения всех четырех педагогических парадигм, мы в итоге полностью разделяем позицию доктора педагогических наук Г.Б. Корнетова: «Педагогика XXI столетия призвана не только «преодолеть власть» единого универсального дискурса, задающего строго определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуальной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъекты, цели, средства, результаты, детерминанты) с **возможно большего числа позиций** (разрядка наша - Е. Ямбург), признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга»¹.

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

считать избыточным: логарифмы, «Реформацию», а может быть «закон Ома»? Истина конкретна, и на каждом локальном участке педагогического процесса, в каждом конкретном случае сочетание подходов может быть различным, а поэтому должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться. Нахождение оптимального соотношения педагогических парадигм - тонкий процесс, который, как уже отмечалось выше, будет продуктивным при условиях сохранения вариативного образования, а также вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения. Опираясь на оба условия, постараемся рассмотреть, как конкретно на реальной жизненной почве выстраивается парадигматическая кооперация на различных этапах обучения и развития ребенка.

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

словом, успешно решала задачи когнитивно-информационной педагогики, не насилюя природу ребенку.

Что же касается культурологической парадигмы, то кто сказал, что, развивая чувственно-эмоциональную сферу ребенка, его непременно следует держать на манной каше незатейливых детских песенок и нехитрых танцев (два притопа, три прихлопа)? Напротив, учитывая почти повсеместное снижение эстетического уровня наших сограждан, исключительной рыночный подход средств массовой информации к формированию контента, следует приложить максимум усилия для как можно более раннего приобщения еще не искалеченных дурным вкусом податливых маленьких детей к высоким образцам искусства. Не раз и не два убеждались мы в том, что при правильной постановке дела, дошкольники на доступном им уровне прекрасно воспринимают Моцарта, Чайковского, Вивальди и Римского-Корсакова, учатся понимать условный язык оперы и балета, с удовольствием становятся актерами музыкального театра.

Формирование ключевых компетенций, к коим относим знание на уровне функциональной грамотности хотя бы одного из иностранных языков и овладение современными информационными технологиями. Как обстоит в детском саду дело с ними? Разумеется, в полной мере решать эту задачу на дошкольной ступени преждевременно, но в плане пропедевтики дошкольная ступень образования не остается безучастной и к ним. Многолетний опыт обучения дошкольников иностранному языку с использованием активных, игровых методов показал неопределимое место этих занятий для развития фонематического слуха (сенсорное развитие), формирования коммуникативных навыков ребенка в самом широком смысле этого слова, поскольку весь курс опирается на активную коммуникацию, как правило, осуществляемую в групповых игровых формах. Грамотное, методически обеспеченное использование самого благодатного для обучения иностранному языку возраста (от 4 до 9 лет) позволяют своевременно заложить основы будущей функциональной грамотности, не допуская перегрузки детей. Знакомство с компьютером в строго дозированных пределах времени (не более 10 минут), при наличии специально защищенных экранов дисплеев, позволяет без ущерба для

здоровья дошкольников обеспечить необходимую компьютерную пропедевтику. Не так давно на московском конкурсе компьютерной графики, проходившем в Третьяковской галерее, специалистов потряс один из наших десятиклассников. «Никогда не видели, чтобы так рисовали «мышкой», - восхищенно оценили они его работу. Но секрет успеха заключался в том, что мышкой он рисует с четырех лет!

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

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

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

Теперь нам понятно, что это значит, что в игре должен просвечивать будущий урок как ведомая только воспитателю, но ребенком даже не подозреваемая цель. Тогда принуждение, неизбежное при организации игры и проявляющееся в подборе материала игры и в общем руководстве ею, будет овеяно дыханием свободы, будет служить свободе. Личность ребенка будет расти как в постановке себе все более и более устойчивых и отдельных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз хотя и незримой, но все усложняющейся дисциплине. Игра тем самым будет постепенно переходить в работу, эту более высокую форму человеческой деятельности, ближе стоящую к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы»⁶.

Переход игры в работу, выработка привычки подчинять свой каприз усложняющейся дисциплине - это и есть ведущее направление развития ребенка в начальной школе, предопределяющее постепенное увеличение удельного веса когнитивно-информационной парадигмы образования, ориентированной на предметные программы и фиксированные оценки результатов учебной деятельности. Казалось бы, что все это настолько очевидно, что не требует серьезного философско-педагогического обоснования. Между тем не все так однозначно. И тоска по целостности, характерная для современного человека, задыхающегося в чрезвычайно сложном дифференцированном, по сути дела осколочном мире, рождает стремление помочь ребенку обрести эту утраченную цельность ценой интеграции всего и вся. Мотив вполне понятен и объясним: болезни современной цивилизации (духовные, нравственные, экологические и пр.) требуют исцеления. Исцеление - ни что иное, как восстановление целостности, преодоление раскола и в миропонимании и в душе человека. Взрослых едва ли удастся излечить. Почему бы, не начать с ребенка? Тем более что он до поры не отравлен бесконечным погружением в частности и подробности, уводящие в сторону от ощущения нерасчлененного единства мира? Прагматические аргументы в пользу тотальной интеграции в начальной школе, опирающейся на принцип природосообразности обучения и развития

⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995г.

ребенка, а также на стремление снять перегрузки учащихся в глубине содержат всю ту же тоску по безвозвратно утерянному раю. Но то, что возможно в игре, на самых ранних этапах развития ребенка, уже довольно опасно в начальной школе, где педагог занят серьезной организацией познавательной деятельности. Между прочим, это хорошо понимал все тот же С.И. Гессен: «Заложенные в душе ребенка инстинкты образуют смутное единство: стремление к труду и знанию, к красоте и Богу переплетены друг с другом, преследуются не порознь, не определяют собой особой деятельности, но действуют сразу вместе. Игра - это и есть деятельность, в которой сразу, в смутном единстве проявляются все инстинкты. На вершине образования, в актах подлинного человеческого творчества, мы имеем расчлененное единство отдельных сторон человеческой деятельности: труд, знание, красота образуют здесь гармоническое единство, синтез уже выделенных в своем своеобразии направлений духа. **Но, чтобы от расчлененного единства возвыситься до синтетического единства многообразного, необходимо пройти посредствующую стадию дифференциации или расчленения.** (Выделено нами - Е. Ямбург) Так семя, кроющее в себе в слитном виде будущий цвет, должно предварительно распасться, разложиться на составные части. **Воспитание человека, будучи раскрытием его природы, и знаменует собой этот процесс расчленения и дифференциации.** (Выделено нами - Е. Ямбург)⁷.

Учитывая сказанное, трудно согласиться с теми, кто сегодня призывает к категорическому отказу от средневекового понимания начальной школы как места обучения чтению, письму и счету и предлагает создать принципиально новую модель начальной школы как фундамента всех ключевых компетенций и, прежде всего, желания и умения учиться. Интересно знать, что же это будет за фундамент, коль скоро учащиеся не овладеют чтением, письмом и счетом? Вопрос отнюдь не умозрительный, если учесть, что результаты такого модернистского подхода к начальному образованию уже сегодня приходится наблюдать в некоторых передовых развитых странах. Любопытный пример приводит российский математик академик Арнольд. Оказавшись с министром

⁷ С.И. Гессен Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. 1995. С. 104

новых технологий и образования Франции в 9-ом классе лицея, он стал невольным свидетелем грустной картины. Министр задал вопрос девятиклассникам: сколько будет $2+3$? И после затянувшегося тягостного молчания получил весьма компетентный ответ: столько же, сколько $3+2$, ибо сложение коммутативно. В бешенстве покидал министр **новых** технологий лицей, на прощание, поставив перед учителем **старую** педагогическую задачу - научить учащихся 9-го! класса делить 113 на 3 в уме. Вывод из этой истории очевиден: игнорирование когнитивноинформационной парадигмы в начальной школе чревато далеко идущими последствиями на последующих этапах обучения. Что же касается интеграции, то механическое, непродуманное соединение сведений из разных областей знаний не приводит к искомой целостности, а рождает дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью. (Смутным образом нерасчлененного единства по С.И. Гессену). Все хорошо в меру, и мы отнюдь не возражаем против **элементов** интеграции на отдельных уроках, демонстрирующих связь, например, математики с родным языком и биологией.

Каковы же в начальной школе взаимоотношения когнитивно-информационной парадигмы образования с тремя остальными? Критикуемое сегодня расчленение на предметы есть отражение неизбежного в развитой культуре, в отличие от культуры примитивной, разделения труда. Уже в данном своем дифференцирующем качестве когнитивно-информационная парадигма нисколько не противоречит культурологической. Но этого мало. Само по себе обучение письму, счет, родному и иностранному языкам, будучи выхваченным из контекста культуры, может действительно приобрести средневековый схоластический характер. И напротив, постоянное, незаметное удержание учителем связи со всей культурой, даже при тщательной отработке самых элементарных навыков, кардинально меняет картину урока, предавая ей необходимую глубину и искомую целостность.

Культурологическая парадигма, как мы смогли убедиться, по-прежнему задает тон в отборе содержания образования, личностная стоит на страже физического и психического здоровья ребенка, определяя дозировку материала,

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

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

Напомним, что **под горизонтальной дифференциацией мы понимаем построение всего учебно-воспитательного процесса при максимально возможном учете индивидуальных психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей.** Таким образом, если вертикальная дифференциация, определяемая конфигурацию педагогических парадигм, ориентируется преимущественно на возрастные нормы, то горизонтальная учитывает индивидуальные личностные особенности детей в широком диапазоне: от эмоционально-волевой сферы личности - до когнитивной. Темп

созревания психических функций: память, мышление, речь, преобладающие интересы и склонности, избирательные способности ребенка - все это и многое другое важно при определении траектории его развития. Уже в начальной школе, где по необходимости набирает обороты когнитивноинформационная парадигма, становится очевидным гетерохронное (неодновременное) созревание детей. Следовательно, горизонтальная дифференциация - важнейшее условие построения парадигматической кооперации.

Если выстраивать стратегию образования без ее учета, только исходя из общей логики философской антропологии, мы можем быстро потерпеть фиаско, так и не найдя оптимального сочетания педагогических парадигм для данного конкретного ученика. Таким образом, горизонтальная дифференциация при тщательной организации медико-психологопедагогической диагностики накладывает свой отпечаток на все без исключения этапы учебно-воспитательные процесса. Она, по сути дела, и призвана обеспечить не декларативный, а реальный, т.е. тщательно инструментированный на основе комплексной диагностики личностный подход к образованию. Между тем в сложившейся теории и практике отношение к горизонтальной дифференциации неоднозначное. С одной стороны, вариативное образование, став реальностью в России, открыло большие возможности для осуществления на деле индивидуального подхода к ребенку. С другой стороны, оно же в ряде случаев привело к грубому селективному отбору и не всегда обоснованному разделению детей на потоки обучения. Такое положение дел заставляет нас по необходимости выделить две формы горизонтальной дифференциации: внутреннюю и внешнюю.

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

Исключения возникают тогда, когда серьезные проблемы в развитии детей

диктуют необходимость открытия коррекционных классов. Разумеется, внутренняя горизонтальная дифференциация во всех отношениях гуманней, демократичней, поскольку обеспечивает щадящий, не унижающий достоинства ребенка, режим работы, не ломает изначально сложившиеся детские коллективы, не рождает нездоровой конкуренции между учащимися. Но ее возможности в наших условиях не беспредельны.

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

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

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

Еще Л.С. Выготский убедительно доказал неизбежность и продуктивность

возрастных кризисов. Подчеркивая волнообразность и диспропорции в личностном росте ребенка, он вывел важнейший принцип развития - принцип метаморфоз, качественного превращения одной формы в другую. Л. С. Выготский утверждал, что всякое нарождение новых интересов на более зрелой возрастной ступени означает непременно и свертывание, и отмирание прежних интересов. Именно возникающие на пути ребенка препятствия, считал он, запускают механизмы развития. «В самом деле, представим себе ребенка, совершенно приспособленного к окружающей среде. В этом случае развитие ребенка было бы приостановлено, потому что движущие силы этого процесса были бы заглушены. Напротив, наличие неприспособленности, наличие препятствий и трудностей ставят ребенка всякий раз перед требованием развить, усовершенствовать, поднять на высшую ступень ту или иную свою функцию»⁸.

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

В данной работе мы не останавливаемся на процедуре распределения учащихся по потокам обучения в основной школе, поскольку она подробно описана. (Е. Ямбург. Школа для всех., М.1997г). Здесь же нас интересует взвешенное построение учебного процесса в системе двух координат: вертикальной и горизонтальной дифференциации. Вертикальная дифференциация задается логикой развития содержания образования, которое, объективно усложняясь от класса к классу, диктует наращивание культурологической и когнитивно-информационной парадигм образования. Горизонтальная дифференциация обуславливает повышенное внимание к

⁸ Выготский Л. С. Педология школьного возраста. С. 27

реальным учебным возможностям, способностям и склонностям конкретных детей, с тем, чтобы осуществлять грамотную адресную дозировку учебного материала, находить оптимальные формы и методы учебной работы. Таким образом, **горизонтальная дифференциация является рабочим механизмом реализации личностной парадигмы образования в учебном процессе.**

Теперь, после предварительных замечаний, рассмотрим более детально композицию педагогических парадигм в основной школе. Культурологическая - разворачивается здесь во все вою мощь. Дело в том, что в этом возрасте (12-15 лет) подростки, за редким исключением, еще не определились с будущей профессией; соображения жесткого прагматизма пока не доминируют в их сознании и не определяют отношения к получаемым знаниям, исходя из их оценки по типу: пригодится - не пригодится. Кроме того, особенности восприятия, мышления и памяти позволяют сохранным детям легко и непринужденно усваивать мифы народов мира, христианские притчи, архитектурные стили и многое другое, на чем держится фундамент культуры. Позже, в старших классах, эти сведения могут показаться избыточными, досадно отвлекающими от избранного пути. К примеру, молодой человек избрал профессию медика. К чему ему все эти, уходящие в глубину веков, красоты и премудрости? Не лучше ли, не отвлекаясь, основной упор сделать на постижение химии и биологии? Тем более, что впереди - судьбоносное поступление в вуз. Но даже мотивированные молодые люди, избравшие для себя гуманитарное поприще, уже, будучи студентами, испытывают большие затруднения в учебной деятельности, коль скоро они не добрали в свое время конкретных историко-культурных знаний. В чем мы не раз убеждались на педагогической практике студентов гуманитарных факультетов, завидовавших эрудиции шестиклассников из гимназических классов. Ключевое понятие здесь - конкретность. Конкретность учебного материала, совпадающая с конкретностью мышления учащихся на данном возрастном этапе развития. Высокий уровень абстрактного мышления взрослых людей затрудняет у многих из них усвоение деталей, подробностей, которые легко впитывают и прочно запоминают шестиклассники. В итоге остаются лишь общие абстрактные схемы, более или

менее точно отражающие пусть важную, но всего лишь одну из сторон культурного процесса. Вот почему так важно своевременно, пока еще не поздно, в основной школе пропитать ребенка всем тем, что составляет строительный раствор культуры, чтобы, постоянно пользуясь этим надежным материалом, он смог заниматься самостроительством личности. **Именно в обеспечении самостроительства личности средоточие всех мыслимых педагогических задач, сюда направлены векторы всех без исключения педагогических парадигм.** Постоянно помнить об этом важно, в том числе, и с позиции их гармонизации. Когнитивно-информационная обеспечивает необходимое обеспечение памяти и расширяет эрудицию ребенка, без чего введение в контекст культуры невозможно. Но само по себе накопление необходимой информации, если только им ограничиться, не решает дело.

Сюжеты и композиция, характеристики героев и фабулы, поэтика и метафорика, детали архитектурного декора и обратная перспектива в иконе - все важно, но за деревьями не должен исчезать лес, теряться целостность. В противном случае, мы формируем известный тип эрудиционного мышления. Культурологическая парадигма тем и отличается от когнитивно-информационной, что делает акцент на ценностях и смыслах. Овладеть ценностями культуры не означает превратить свой мозг в лавку древностей. Гораздо важнее пропустить эти богатства через сердце, помочь молодому человеку ощутить культуру как единое целое, научить ставить «последние вопросы» и мучиться ими. Приближение к решению этих задач позволяет дополнить когнитивно-информационную парадигму образования смысловой культурологической. Необходимость такого подхода очевидна. О том же незадолго до своей трагической гибели говорил о. А. Мень: «Так вот, когда мы начинаем учиться отличать добро от зла, когда мы учимся в себе находить вот это поле битвы, как говорил Достоевский, тогда и начинается работа по выражению нашей духовности. Это дело каждого человека. Это важнейшее творчество. Для того чтобы творить, необязательно создавать картины, симфонии и скульптуры. Каждый человек творит свою душу, каждый созидает свою личность. Но созидает ее не в пустом пространстве, а в соответствии с

другими «Я» и с вечным «Я» божественным»¹.

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

композиция парадигматической кооперации в основной школе выглядит следующим образом.

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

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

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

Компетентностная - обеспечивает инструментальную поддержку всех трех выше названных парадигм. Между прочим, идея разумного баланса, лежащая в основе парадигматической кооперации, позволяет более взвешенно подойти к одному из самых тонких вопросов педагогики: развитию творческих способностей учащихся. Наметивший в последние годы перекося в сторону фетишизации творчества в школе вполне объясним выходом из тоталитарной клетки, где творчество, мягко говоря, не поощрялось. При этом как-то забывается, что качество жизни в значительной мере обеспечивается не творчеством, а четким и точным исполнением, с которым в отечестве нашем по-прежнему не все обстоит благополучно. Но даже если вынести за скобки наш специфический менталитет, культурный и социально-психологический фон и ограничиться только педагогической стороной вопроса, то и с этих позиций фетишизация творчества в школе представляется весьма сомнительным, о чем предупреждал еще С.И. Гессен. Суммарно его позиция по этому вопросу выглядит следующим образом: «Творчество включает в себя способность мужественного и неуклонного преследования устойчивых и, вообще говоря, отдаленных целей. Поэтому урок, т.е. работа, направленный на осуществление таких устойчивых и отдаленных, но другими поставленных

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. 1995. С. 124-126

целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству. Прежде чем осуществлять поставленные себе самим цели, человек должен научиться вообще самостоятельно осуществлять цели деятельности, хотя бы эти цели и были предписаны ему другими...

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

<...>

«Становясь все более общим и абстрактным, урок не должен ничего терять в своей точности. Он только усложняется в своей цели, и самая цель эта становится все более независимой от утилитарно-практических

интересов и от этого все более отдаленной. Но чем отдаленнее цель урока, и чем, следовательно, длиннее путь, ведущий к ней, тем больше инициативы и самостоятельности возможно и должно представлять ученику в выборе этого пути. В этом именно и заключается возрастная пронизанность урока творчеством, а отнюдь не в замене точных и определенных целей работы - неопределимыми и расплывчатыми, будто бы позволяющими проявиться самостоятельному творчеству ученика. Творчество, означая упорное и неуклонное стремление к однажды поставленной цели, предполагает высокое развитое «чутье дистанции» между замыслом и выполнением, то самое стремление к адекватности и точности воплощения, которое заставляло Флобера и Толстого по 20 раз переписывать наново отдельные страницы их произведений. Тот, кто не умеет точно формулировать чужой научной мысли, очевидно, никогда не придет даже к постановке вопроса, могущего привести его к интуиции собственной научной теории. Именно ради воспитания человека к творчеству мы говорим: урок должен оставаться уроком, т.е. содержать всегда точную и определенную цель работы, быть только пронизанным творчеством и к нему устремленным, но не переходить в него преждевременно. Поэтому индивидуализация урока в старших классах означает специализацию образования соответственно наклонностям и способностям учащихся, но никоим образом не ослабление точности и определенности подлежащей решению задачи. Требование точного выполнения заданного. «чистоты работы» есть неперемное условие всякого урока. Преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью, приблизительностью исполнения, которая закрывает всякий путь к подлинному творчеству».

<...>

«Читателю теперь должно быть ясно, в чем смысл установленного нами принципа организации урока. Подобно игре и урок кроет в себе два пути своего вырождения. Оторвавшись от превышающей его ступени творчества, от которой он получает свое оправдание и смысл, урок вырождается в чисто

механическую работу, в повторение учеником образца, показанного учителем. Но и преждевременно превратившись в творчество, он вырождается в практику поверхностного дилетантизма, воспитывающего разгильдяйство в работе вместо творчества и удовлетворение приблизительностью вместо стремления к адекватности воплощения »¹.

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

Но коль скоро речь зашла о мастерстве и компетентности, тех самых необходимых качеств, без которых невозможна модернизация страны и вступление в сообщество развитых государств, самое время проанализировать композицию педагогических парадигм в старшей школе. Здесь, на наш взгляд, наступает то время, когда на первый план выступает компетентностная парадигма. Объясняется это рядом обстоятельств.

-Во-первых, при всем уважении к фундаментальным традициям советской и российской школы, мы на выходе из нее зачастую сталкиваемся с распространенным результатом, ироничную самооценку которому дал один из выпускников: знания обширные, но смутные. Мириться с таким положением

дел далее невозможно.

- Во-вторых, именно в старшей школе до предела актуализируется задача приведения содержания образования в соответствие с изменившимися условиями жизни. Строго говоря, она распространяется на образование в целом, но на финишной прямой, перед выходом в жизнь, иного просто не дано. Иначе мы будем плодить социальных инвалидов.

- В-третьих, прагматическая заостренность старшей школы очевидна и по-своему обоснованна. Молодые люди, за редким исключением, уже представляют себе свой будущий профессиональный и карьерный путь, понимают, какая жесткая конкурентная борьба необходима сегодня для достижения поставленных целей, и готовы во имя будущих успехов сконцентрировать свои усилия на избранном направлении, ибо нельзя объять необъятное.

Такая оправданная избирательность в старшей школе преобразует горизонтальную дифференциацию: разноуровневость обучения дополняется здесь многопрофильностью, создающей возможности максимального учета познавательных потребностей учащихся. Очевидно, что в культурах сложных, дифференцированных невозможно одинаково хорошо разбираться во всем. Профильное обучение в старших классах создает необходимые предпосылки для формирования подлинной компетентности в избранной сфере. Не больше, но и не меньше. Подлинная компетентность, если не сводить ее только к инструментальным ключевым компетенциям, предполагает в старшей школе добротную предпрофессиональную подготовку, которая в свою очередь невозможна без твердо усвоенных знаний, умений и навыков. Так компетентностная парадигма подкрепляется когнитивно-информационной. Личностный подход в старшей школе реализуется через учет познавательных запросов учащихся, выражающийся в предоставлении возможности выбора профиля обучения. Культурологическая парадигма, с одной стороны, доминирует в классах гуманитарного профиля, где на более высоком

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

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

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

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

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

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

Основные выводы:

- **Парадигма - ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований или теория, отражающая важные, существенные черты действительности.**
- **В настоящее время в системе российского образования реально сосуществуют и сталкиваются четыре педагогических парадигмы: когнитивно-информационная, личностная, культурологическая и компетентностная.**
- **В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге - к разным базовым моделям образования.**
- **Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. Непроясненность данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.**
- **Каждая из парадигм, как принято сегодня говорить, верно «схватывает» лишь часть действительности.**
- **Но часть не может заменить целого, поэтому выверенная стратегия развития образования заключается в гармонизации педагогических парадигм.**
- **Центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами.**

В основе кооперации педагогических парадигм лежат следующие

базовые принципы:

- **Принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, партнерского сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик.**
- **Принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей.**
- **Принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребенка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но, при этом, оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.**
- **Принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой - правильно определить удельный вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи.**
- **И, наконец, принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов, как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.**

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

- **вариативная система образования, обеспечивающая сохранение за школой необходимых степеней свободы,**
- **вертикальная и горизонтальная дифференциация обучения.**
- **Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей.**

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

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

Осмыслив педагогическую реальность и наметив стратегические линии развития образования с содержательно-педагогической точки зрения, мы неизбежно переходим к задаче создания адекватной этой стратегии организационно - управленческой модели. Формирование организационно-управленческой модели под определенную концепцию по сути дела является важнейшей частью программы развития школы. Адресована она преимущественно управленцам, призванным обеспечить изменения в деятельности школы. Создавая организационно - управленческую модель, необходимо отдавать отчет в том, что она неизбежно будет подвергаться корректировке, исходя из реальных, меняющихся финансовых, нормативно-правовых и прочих ресурсных условий. (Они же при дефиците ресурсов - факторы давления.) Реалистичность организационно-управленческой модели и одновременно ее готовность к модернизации - залог эффективности образовательного менеджмента.

Однако построением организационно - управленческой модели и управляющей системы адекватной усложняющемуся объекту управления не исчерпывается программа развития школы. Второй ее частью является система проектов, где в концентрированном виде представлены перспективные направления развития образовательной организации.