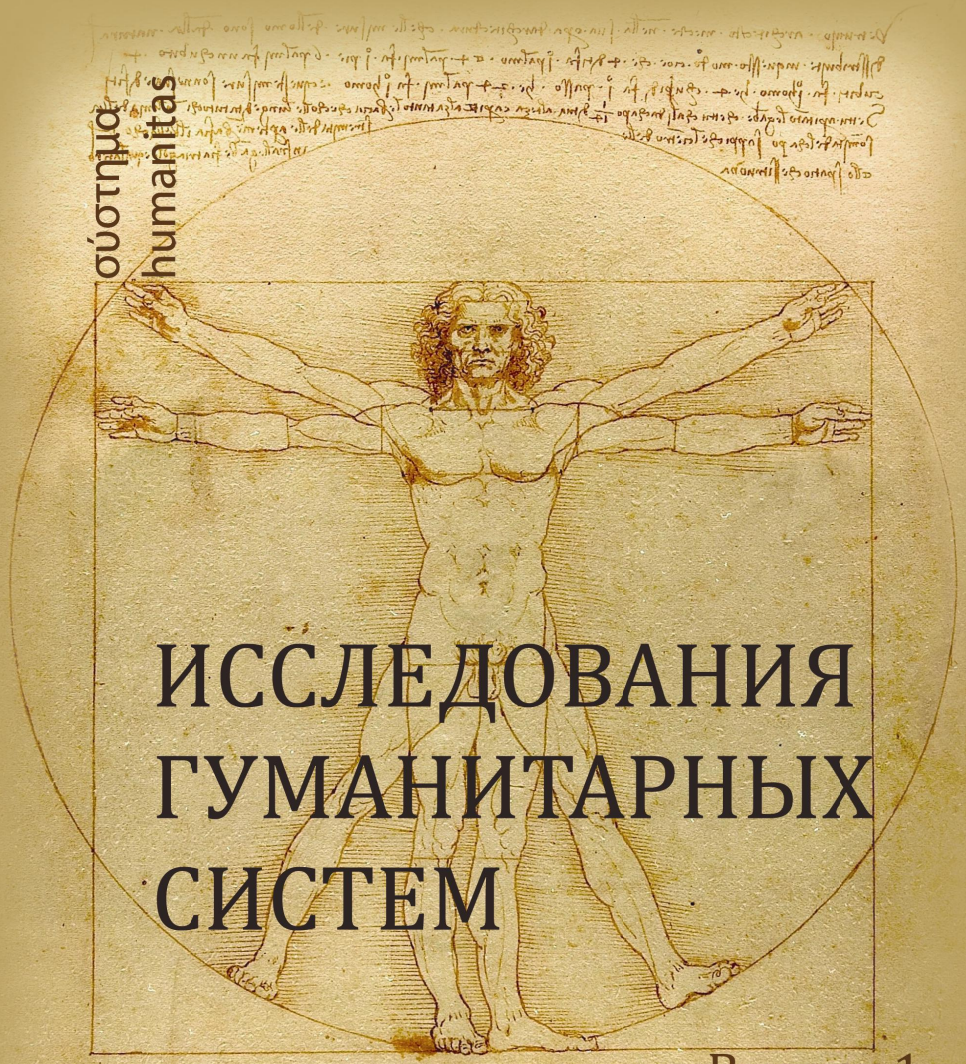
ISBN 978-5-904423-64-3

σύστημα humanitas

Выпуск 1



ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ СИСТЕМ

Выпуск 1

Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра социальной работы,
психологии и педагогики высшего образования

ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ СИСТЕМ

Выпуск 1

Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия

Краснодар
Парабеллум
2013

УДК 37.013
ББК 74.03
И 88

Редакционная коллегия:
В.П. Бедерханова, А.А. Остапенко, Д.С. Ткач, Т.А. Хагуров

Составитель – А.А. Остапенко
Научный редактор выпуска – В.П. Бедерханова

Рецензенты:
И.Д. Демакова, доктор педагогических наук, профессор
А.Н. Дёмин, доктор психологических наук, профессор

И-88 Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред. В.П. Бедерхановой, сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2013. 90 с. 500 экз.

ISBN 978-5-904423-64-3

Первый выпуск сборника «Исследования гуманитарных систем» посвящён исследованию генезиса теории педагогических систем профессора Н.В. Кузьминой и прикладным исследованиям следствий этой теории.

Издаётся к 90-летию со дня рождения профессора Н.В. Кузьминой.

Издание осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МД – 3625.2012.6 (научн. рук. – Т.А. Хагуров), проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д.С. Ткач).

УДК 37.013
ББК 74.03

ISBN 978-5-904423-64-3

© Бедерханова В.П., Касатиков А.А., Мазниченко М.А., Остапенко А.А., Ткач Д.С. Тюнников Ю.С., Хагуров Т.А., 2013

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя…….. 4

И не порвать связующую нить… Нина Васильевна Кузьмина и её научная школа *(В.П. Бедерханова)*……. 6

Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: история вопроса (*А.А. Остапенко)*…….. 13

Сопряжённные педагогические системы как средство педагогизации образовательного процесса (*Д.С. Ткач)*…… 31

Одарённость на службе милосердия
Модель сопряжённой педагогической системы преодоления рисков взросления одарённых учащихся и «трудных» и «проблемных» подростков
(Т.А. Хагуров)…….. 39

Явная и неявная педагогическая реальность: состав, содержание и структура *(А.А. Касатиков, А.А. Остапенко)*…….. 55

Педагогическое мастерство И.А. Зязюна и педагогическая система Н.В. Кузьминой: соотношение понятий и структур (*А.А. Остапенко)*…….. 64

Педагогические фобии и мании как отражение ценностной системы учителя (*Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко)*…….. 78

Сведения об авторах…….. 89

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

Как ни странно, но понятие «гуманитарная система» в науке оказалось почти не разработанным. Русскоязычный интернет вместо словосочетания «гуманитарная система» предлагает иные комбинации слов («система гуманитарного знания», «система гуманитарного права» и пр.). И лишь единожды на японском русскоязычном сайте «EURASIA-21» мы встречаем это понятие, под которым понимается «новая модель корпоративного управления в Японии»[1]. Мы же, пытаемся экстраполировать общую теорию систем (Л. фон Берталанфи) или основы тектологии (А.А. Богданов) в гуманитарную сферу. Профессор В.В. Гузеев напоминает о том, что Э.Н. Гусинский[2] «вводит в педагогический оборот *понятия гуманитарной системы* и неопределённости в смысле Л. Заде» и дальше вслед за ним определяет, что *«система, хотя бы одним элементом которой является человек, называется* ***гуманитарной****»*[3]. Именно о таких системах мы и задумали серию книг под общим названием «Исследования гуманитарных систем», издание которых будет осуществляться по мере подготовки выпусков.

К числу гуманитарных, безусловно, относятся педагогические системы, исследованию которых и посвящён первый выпуск нашей серии. Создатель отечественной теории педагогических систем – профессор Нина Васильевна Кузьмина, чьему юбилею и посвящено это издание.

---

[1] *Кусака Киминдо.* Гуманитарная система – новая модель корпоративного управления Японии, обречённая на успех в обществе со сверхвысоким добавочным продуктом // http://www.eri-21.or.jp/russia/opinion/business/kusaka_1.shtml.

[2] *Гусинский Э.Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.

[3] *Гузеев В.В.* Начала аксиоматической теории образования как культурной деятельности гуманитарной системы // Педагогические технологии. 2011. № 2. С. 8.

Большинство авторов книги прямо или опосредовано являются её учениками.

С одной стороны, мы предлагаем нашему читателю достаточно полный обзор развития идеи и теории педагогической системы самой Нины Васильевны Кузьминой. А, с другой стороны, мы попытались собрать под одну обложку продуктивные прикладные результаты исследований как самой Нины Васильевны, так и продолжателей созданного ею научного направления.

И НЕ ПОРВАТЬ СВЯЗУЮЩУЮ НИТЬ …
Нина Васильевна Кузьмина и её научная школа



Нина Васильевна Кузьмина

Кузьмина (Головко-Гаршина) Нина Васильевна, Президент Академии акмеологических наук, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, родилась 23 сентября 1923 года в г. Нальчике. Окончила в 1947 г. ЛГПИ им. Герцена, в 1950 г. – аспирантуру при отделении педагогической психологии АПН РСФСР под руководством Б.Г. Ананьева, защитив кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1965 г. защитила докторскую диссертацию «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности». В 1968 г. Н.В. Кузьмина получила звание профессора кафедры педагогики и педагогической психологии ЛГУ и до 1984 г. заведовала этой кафедрой.

В 1969 году Министерством высшего и среднего специального образования РСФСР создается Головной совет по психологическим наукам и психолого-педагогическим проблемам высшей школы под председательством Б.Г. Ананьева, заместителем назначается Н.В. Кузьмина. Именно с этого времени началось сотрудничество Кубанского государственного университета с этой кафедрой и психологическим факультетом Ленинградского (Санкт-Петербургского) университета.

В 1978 году Нина Васильевна Кузьмина избрана членом-корреспондентом АПН СССР.

На основе обобщения результатов исследования она сформулировала предмет акмеологии и основала Всесоюзную акмеологическую ассоциацию. 15 июля 1991 г. акмеология зарегистрирована в ГКНТ СССР как новая область знаний в системе наук о человеке. В ноябре 1992 года основала общественную Академию акмеологических наук. Избрана её президентом.

Есть люди, которые плывут по течению. Другие – против течения. И есть третья категория – плывущие туда, куда им надо. К ним, по моему мнению, относится Нина Васильевна Кузьмина, создатель нового направления в науке о человеке, целенаправленно развивающая свою научную школу.

Я счастлива, что у меня есть возможность, начиная с аспирантских дней и до дней сегодняшних, по мере моих сил, заниматься наукой под руководством настоящего мастера. И теперь уже мои ученики, ставшие кандидатами и докторами наук, и их ученики включены в трудный, но такой интересный научный поиск. И не порвать связующую нить…

Нина Васильевна Кузьмина всегда отмечала, что её жизненный путь определили выдающиеся ученые, «представители вершин научного и акмеологического творчества». Первым из них она называла своего родного дядю Владимира Георгиевича Гаршина – академика Академии медицинских наук СССР, главного патолого-анатома города Ленинграда во время блокады, который её напутствовал в аспирантуру по психологии.

Борис Герасимович Ананьев – академик Академии педагогических наук СССР, её научный руководитель в аспирантуре АПН РСФСР (1947-1950), поддерживал все её начинания, поиски, принципы и методы исследования в Головном Совете по психологическим наукам и психолого-педагогическим проблемам Высшей школы и на кафедре педагогики и педагогической психологии ЛГУ.

В 1957 году Б.Г. Ананьевым был сформулирован и опубликован замысел создания экспериментальной акмеологии психофизиологической эволюции взрослого человека. Реализация этого замысла началась с момента создания (1966) психологического факультета в Ленинградском государственном университете. Н. В. Кузьмина продолжила дело своего учителя – основателя ленин-

градской школы психологов Б.Г. Ананьева. Она называет себя его последователем, развивая новую науку в системе наук о человеке – акмеологию.

Жизнь и творчество Нины Васильевны Кузьминой невозможно представить без Евгения Сергеевича Кузьмина – «возродителя социальной психологии В.М. Бехтерева, – как пишет она в посвящении к книге «Предмет акмеологии» (2002), – основателя первой лаборатории (1962) и первой кафедры (1968) социальной психологии, участника Великой Отечественной Войны, потерявшего ногу на фронте, внимательного читателя, критика, советчика и соучастника в моих поисках, друга, мужа и отца моих детей»[4].

Вклад в развитие науки и практики Нины Васильевны Кузьминой трудно переоценить. Мы не ставим задачу целостного анализа её научного и педагогического творчества, создания и развития научной школы. Обратим внимание только на некоторые фрагменты.

В 1961 г. в издательстве ЛГУ вышла в свет её первая монография «Формирование педагогических способностей», переведённая вскоре на венгерский язык. Материалы исследования докторской диссертации в кратком изложении легли в монографию «Очерки психологии труда учителя» (ЛГУ, 1967). В переводе на немецкий язык книга была переиздана четыре раза.

В 1970 г. Н.В. Кузьмина написала монографию «Методы исследования педагогической деятельности». Результаты исследований проблем профессиональной подготовки педагогов были ею обобщены: в учебном пособии «Основы вузовской педагогики» (ЛГУ, 1972), которое по своей структуре и содержанию принципиально отличалось от традиционных учебников педагогики; в пяти

[4] *Кузьмина (Головко – Гаршина) Н.В.* Предмет Акмеологии. СПб: Политехника, 2002.

выпусках «Современных психолого-педагогических проблем высшей школы» (ЛГУ, 1971, 1972, 1974, 1977, 1985); в учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» (ЛГУ, 1980); в брошюре «Способности, одарённость, талант учителя» (Л., 1985).

В период, когда Нина Васильевна была главным научным сотрудником отдела психологии Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования, вышли её работы «Методы диагностики факторов продуктивной деятельности коллективов профтехучилищ» (Л., 1988), «Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения» (М., 1989), «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (М., 1990).

Многочисленные её аспиранты и соискатели – преподаватели разных учебных дисциплин вузов Советского Союза и зарубежных стран – внесли определённый вклад в изучение отечественных и зарубежных методов исследования, в математическую обработку результатов исследования. Более 200 (!) диссертаций были выполнены под её научным руководством только в период заведования кафедрой педагогики и педагогической психологии ЛГУ (1967-1984 годы).

Ею была разработана общая теория функционирования педагогических систем, методология системно-структурного подхода к педагогическим явлениям. Реализуя целостный подход к анализу педагогической деятельности, Нине Васильевне удалось дать всестороннюю психолого-педагогическую характеристику труда учителя и методов его изучения, определить подходы к исследованию формирования его педагогических способностей и профессионального мастерства.

Новизна и междисциплинарный характер исследований под её руководством заключались в том, что в цен-

тре их внимания были проблемы повышения качества преподавания ими учебной дисциплины – физики, математики, химии, истории, русского языка, литературы, иностранного языка и других, или повышения качества деятельности учащихся. Ею и её учениками разработана и экспериментально проверена система новых методов, принципов организации исследований, обеспечивающих выявление закономерных связей и зависимостей, созданы идеализированные модели образа результата, составлена методика проведения мониторинга качества образования, а также технологии обучения основам профессионального мастерства.

В результате индуктивного обобщения закономерностей достижения зрелыми людьми вершин мастерства в разных видах созидательной деятельности Ниной Васильевной Кузьминой был сформулирован предмет акмеологии. Первая статья «Акмеология – наука о вершине профессионализма», была непосредственно связанная с новой областью знания, – акмеологией и опубликована в сборнике тезисов докладов Всесоюзной научно-практической конференции «Профессионализм преподавателя высшей школы» (Усть-Каменогорск-Ленинград, май, 1989).

После регистрации 15 июля 1991 г. акмеологии в ГКНТ СССР открылись защиты по специальности 13.00.13 – психология развития, акмеология. А.А. Деркач, ученик Н.В. Кузьминой, будучи заведующим кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, собрал на ней выдающихся психологов, философов, социологов и как самостоятельно, так и в соавторстве создал первые монографии учебные пособия по акмеологии, журнал «Акмеология», сборники научных трудов.

Рождение акмеологии связано с поисками теории качества образования, методов его измерения в целях его повышения. Проблема качества образования разрабатывалась Ниной Васильевной Кузьминой значительно раньше, чем она получила звучание в официальных документах. В частности, при формулировании акмеологической закономерности образовательного пространства Н.В. Кузьмина даёт определения понятий: *продуктивного функционирования образовательных систем* (ОС) в *образовательных маршрутах* (ОМ), *продуктивного процесса деятельности участников образовательного процесса, качества продуктов образования, качества образовательного процесса, приводящего или не приводящего к созиданию «продуктов», которые удовлетворяют требованиям качества*. Критерием качества конечных результатов функциональных систем, считает Н.В. Кузьмина, есть показатели вхождения выпускников в новую среду и их саморазвития в ней. Именно на конечный результат – обеспечение творческой готовности в будущей деятельности в образовательном пространстве – и должно быть направлено функционирование образовательной системы и согласованность деятельности преподавателей и студентов.

Спустя два десятилетия Академия акмеологических наук объединяет исследователей образования разных специальностей, образовательных учреждений разных уровней и профилей, занятых проблемами продуктивности специалистов и повышения качества их подготовки. Разработана акмеологическая теория и технологии фундаментального образования, «позволяющие специалистам Национальной системы Образования формулировать, опираясь на предвидение последствий от принимаемых решений, и решать образовательные задачи, под-

чинённые повышению конкурентноспособности страны в развивающемся мире»[5].

Нина Васильевна Кузьмина и сама работает качественно, продуктивно в свои девяносто. До сих пор она ежегодно проводит традиционные научные школы и конференции, на которые собираются её ученики разных поколений. Именно такие люди, как она, своей жизнью задают образцы нравственности и служения, продолжая лучшие традиции отечественной науки и образования. И не порвётся связующая нить…



На фото: В.П. Бедерханова и Н.В. Кузьмина.
Санкт-Петебург. 2011 г.

[5] *Кузьмина Н.В.* Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология 2005. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. СПб: Изд-во ЦСИ, 2005. С. 9.

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Н.В. КУЗЬМИНОЙ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

А.А. Остапенко

Добротные гуманитарные теории чаще всего обладают предельной простотой и ясностью и с годами «обрастают» огромным количеством таких же простых и ясных прикладных аспектов. Это свидетельствует о верности и продуктивности таких теорий. К таковым принадлежит созданная почти сорок лет назад теория педагогических (впоследствии образовательных) систем Нины Васильевны Кузьминой. Одновременно с тем, что теория дополнялась и развивалась, она вторгалась во все сферы педагогической реальности: от дошкольной педагогики до педагогики профессионального и дополнительного образования. Напомним генезис этой теории.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В 1970 году Н.В. Кузьмина выделяет четыре стороны педагогического процесса: «В микроструктуре педагогического процесса всегда принимают участие четыре стороны.

A. Содержание информации (учебно-воспитательного материала), которое, будучи достоянием общества и его полномочного представителя в учебном заведении – педагога, должно стать достоянием воспитуемого.

B. Преподаватель – своеобразный посредник и источник информации.

C. Воспитуемый, учащийся, студент.

D. Средства передачи информации.

<…>

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»[6].

В цитируемой работе пока нет устоявшегося понятия «педагогическая система» и оно по тексту время от времени смешивается с понятием «педагогический процесс».

Впоследствии в работах Н.В. Кузьминой выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года[7] (переиздана в 2002 году[8]), в которой мы уже находим определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»[9]. Н.В. Кузьмина разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых»[10]. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В. Кузьминой «названные компоненты

---

[6] *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. С. 10.

[7] Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

[8] Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

[9] *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

[10] Там же.

необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них – нет системы»[11]:

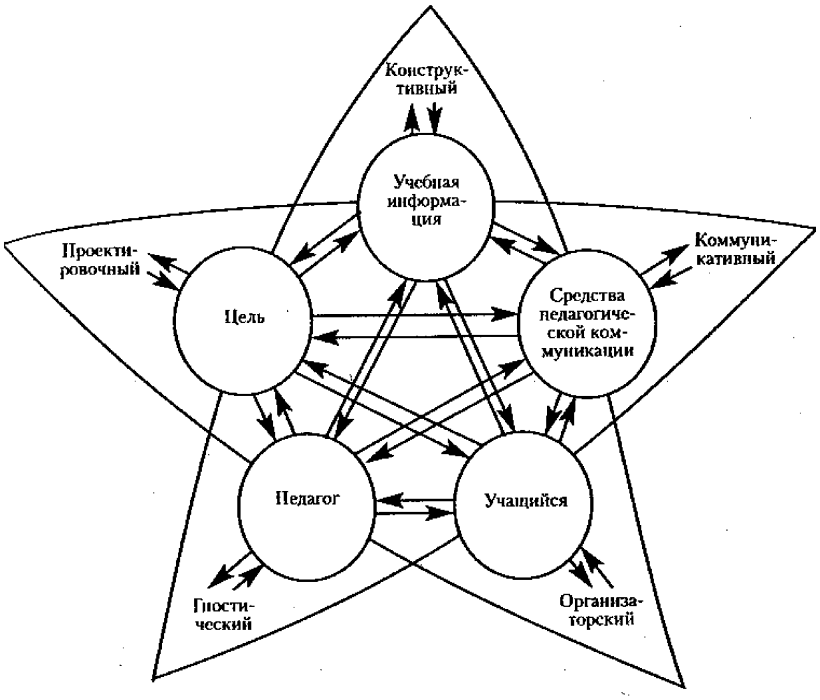


Рис. 1
Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы
(по Н.В. Кузьминой)

«Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обусловливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуника-*

[11] Там же. С. 13.

тивный, организационный функциональные компоненты»[12].

Выделение функциональных компонентов как раз и стало той самой продуктивной пятикомпонентной моделью, на базе которой было создано множество прикладных теорий, концепций и моделей как самой Н.В. Кузьминой, её учениками и последователями, так и исследователями, далёкими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой был академик Б.Г. Ананьев.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит своё определение педагогической системы: «педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе»[13]. В 1980–1990-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была положена в основание множества диссертационных исследований. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он замечает, что «функциональная модель управления педагогическими системами, построенная Н.В. Кузьминой, требует некоторого дополнения и уточнения как в отношении её полноты, т.е. состава выделенных в ней функций, так и в части со-

[12] Указ. соч. С. 16.

[13] *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. С. 13–14.

держательной интерпретации отдельных из них»[14]. Так, он указывает на отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования, 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвящённых разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и два функциональных компонента: *оценочный и прогностический*. В результате схематически состав структурных и функциональных компонентов педагогической системы стал выглядеть так[15]:



Рис. 2

Сведём две схемы в один рисунок по образцу того, как это было сделано Н.В. Кузьминой для пятикомпонентной модели.

---

[14] *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. С. 19 или *Якунин В.А.* Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. С. 23.

[15] *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145, 151.

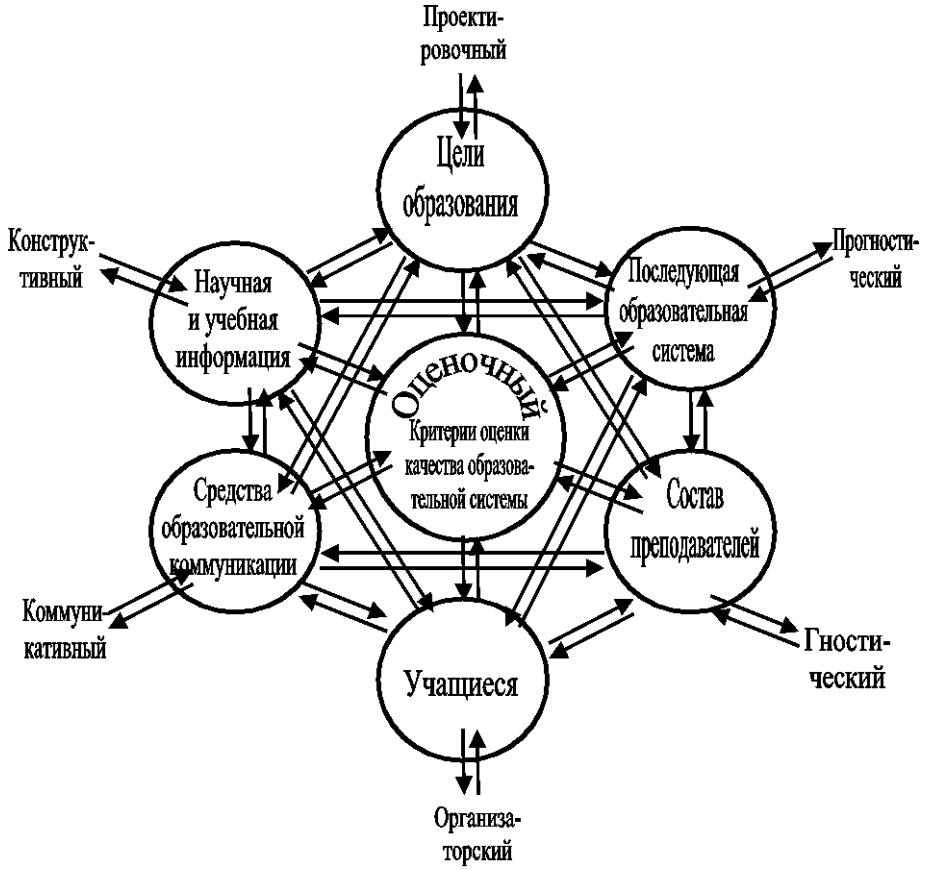


Рис. 3
Уточнённая модель взаимосвязи структурных
и функциональных компонентов
педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

В таком виде модель, видимо, можно считать завершённой и полной.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ

В разные годы на базе этой многомерной теоретической модели были осуществлены различные прикладные исследования, результатом которых стали прикладные педагогические модели, созданные как самой Н.В. Кузьминой, так и её учениками и последователями. Наиболь-

шее количество их было создано в то время, когда теоретическая модель была пятикомпонентной. Это даёт возможность доработать созданные в 80–90-е годы модели до семи компонентов, что соответствует современному состоянию исследований школы Н.В. Кузьминой.

Приведём наиболее значительные из них.

В конце 70-х — начале 80-х годов Н.В. Кузьмина разработала модели структуры деятельности разных участников образовательного процесса: учителя для школы, руководителя факультета, куратора, преподавателя, студента для вузов и преподавателя, мастера производственного обучения для сферы начального профессионального образования. Они представляют собой систему педагогических умений различных участников педагогических систем.

А. Структура деятельности школьного учителя. Эта модель позволяет с определённой степенью полноты выделить основные педагогические умения школьного учителя. Для примера приведём систему педагогических умений учителя физики, необходимых ему для обучения решению задач[16].

[16] Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 59.

Таблица 1

Гностические умения	Умения исследовать затруднения школьников при изучении учебного материала и общие закономерности процесса обучения предмету, приводящие к успеху.
Проектировочные умения	Умения отобрать «батарею» задач и расположить их в определённой последовательности таким образом, чтобы, «проведя» через их решение школьников, вырабатывать у них способ мышления, позволяющий решать любые задачи из курса физики.
Конструктивные умения	Умения упрощать задачи до такого уровня, на котором они становятся доступными пониманию каждого ученика, а затем усложнять их до первоначальной сложности (данной в первоначальной формулировке).
Коммуникативные умения	Умения вызывать у детей интерес к предстоящей познавательной деятельности.
Организаторские умения	Умения организовать исследовательскую работу школьников с задачей (анализировать, упрощать, усложнять).

Приведём структуры деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем.

Б. Структура деятельности руководителя факультета[17].

Таблица 2

Гностические умения	1) изучать потребности государства и его требования к выпускникам данного факультета; 2) изучать возможности факультета удовлетворять этим требованиям; 3) изучать продвижение студентов и педагогического коллектива в области реализации государственных требований и получения искомого результата; 4) анализировать и совершенствовать собственную деятельность в соответствии с критериями успешности работы факультета; 5) изучать способы совершенствования деятельности коллектива преподавателей и студентов.
Проектировочные умения	1) исходя из комплексных перспективных планов педагогической, научной, общественной деятельности вуза, планировать социальное развитие факультета на длительный срок; 2) проектировать работу педагогического коллектива в области совершенствования учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, инструктивных материалов, учитывая весь пятилетний цикл обучения студентов на факультете; 3) проектировать совершенствование организационных форм и методов теоретического обучения студентов в течение всего цикла; 4) проектировать систему заданий студентам, направленных на улучшение их трудовой непрофессиональной подготовки в течение всего цикла; 5) проектировать систему заданий студентам, направленных на совершенствование их практики в течение всего цикла подготовки.

[17] Там же С. 201-203.

Конструктивные умения	1) конкретизировать планы и цели факультета и всех его подсистем до уровня сроков и индивидуальных планов работы сотрудников и контроля за содержанием воспитания и обучения студентов в ближайшее время; 2) конкретизировать планы работы руководителей педагогических коллективов (в том числе сроки контроля) над совершенствованием средств, форм, методов учебно-воспитательной работы со студентами; 3) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной учебно-исследовательской деятельности; 4) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной общественно-политической и профессиональной деятельности; 5) конкретизировать сроки и формы повышения квалификации преподавателей с учётом развития специализаций, создания новых спецкурсов и факультативов.
Коммуникативные умения	1) устанавливать на факультете педагогически целесообразные взаимоотношения, чтобы в коллективе существовала подлинно творческая атмосфера поиска, плодотворных дискуссий, творческой взыскательности; 2) завоёвывать в коллективе авторитет, налаживая деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; 3) управлять своим настроением; 4) побуждать членов коллектива ответственно выполнять поставленные задачи; 5) тактично и принципиально критиковать отдельных преподавателей, предотвращать конфликты.
Организаторские умения	1) обеспечивать успешное выполнение спроектированных целей и намеченных планов, выступая инициатором в организации коллективной деятельности факультета и всех его подсистем: 2) организовать взаимопомощь в педагогическом коллективе, опираясь на систему контроля за индивидуальной деятельностью преподавателей; 3) в организации управления факультетским коллективом опираться на своих заместителей, обеспечивая тем самым целенаправленную и взаимосвязанную" работу всех подразделений педагогической системы; 4) обеспечить исполнительскую культуру и индивидуальную ответственность всех категорий сотрудников коллектива по выполнению приказов и постановлений вышестоящих организаций и своих собственных; 5) поощрять творческую и исполнительскую активность своих заместителей, преподавателей и студентов.

В. Структура деятельности куратора[18].

Таблица 3

Гностические умения	1) Пополнять свои знания новыми научными данными (о способах воспитания и т.д.) и перестраивать свою деятельность. 2) Анализировать собственную деятельность. 3) Анализировать педагогическую ситуацию и рассчитывать воздействие на студентов. 4) Воспринимать и учитывать реакцию студентов на свою деятельность и перестраивать ее в дальнейшем. 5) Опираться на психологическую теорию. 6) Учитывать в деятельности рекомендации педагогической теории. 7) Формулировать новые педагогические задачи.
Проектировочные умения	1) Проектировать воспитательную работу на весь период работы с учебной группой с учётом дальнейших перспектив и возможных результатов. 2) Проектировать воспитательное воздействие с учётом будущей профессии студентов. 3) Проектировать работу в учебной группе с учётом интересов студентов. 4) Проектировать способы организации самостоятельной работы студентов в учебной деятельности. 5) Проектировать способы организации спортивной, эстетической, военно-патриотической деятельности студентов. 6) Проектировать способы организации научной деятельности студентов. 7) Проектировать способы контроля, учёта, оценки деятельности студентов.
Конструктивные умения	1) Отбирать и композиционно интересно построить содержание внеучебных мероприятий. 2) Использовать в работе с учебной группой традиции вуза, его историю. 3) Привлекать к работе с группой интересных людей. 4) Делать самих студентов активными инициаторами интересных встреч, бесед, дискуссий. 5) Использовать в воспитательной работе историю культуры, искусства, архитектуры города. 6) Развивать у студентов профессиональные интересы и склонности, профессиональное творчество. 7) Пробуждать у студентов научные интересы и научное творчество.

[18] Там же. С. 203–204.

Коммуникативные умения	1) Вызывать к себе симпатию и интерес. 2) Пробуждать интерес к предстоящему делу, сообщению. 3) Предотвращать и разрешать конфликты. 4) Завоёвывать у студентов авторитет. 5) Удерживать авторитет на протяжении всего времени работы с группой. 6) Возбуждать интерес к творчеству своих коллег и администрации.
Организаторские умения	1) Организовать целенаправленную деятельность студенческой группы. 2) Организовать взаимодействие со студентами во внеучебное время. 3) Использовать многообразие форм привлечения студентов к учебной, трудовой, общественно-политической деятельности, обучать их самоорганизации. 4) Организовать себя и своё время. 5) Систематически контролировать работу студентов. 6) Организовать коллективную, групповую и индивидуальную взаимопомощь студентов.

Г.Структура деятельности преподавателя[19].

Таблица 4

Гностические умения	1) Следить за событиями в науке по зарубежным и отечественным источникам, знакомить с ними студентов. 2) Принимать самому экзамены и анализировать, как курс усвоен студентами, как восприняты те или иные разделы. 3) Анализировать реакцию студентов на своё изложение.
Проектировочные умения	1) Ставить своей целью, чтобы студенты не просто усвоили программный материал, но умели в дальнейшем использовать полученные знания на практике. 2) Проектировать систему задании студентам в работе над первоисточниками по специальности и самостоятельной работы над курсом, 3) Проектировать пути превращения своего курса в средство умственного, нравственного и политического воспитания студентов.
Конструктивные умения	1) Конструировать учебную информацию в расчёте на привлечение внимания студентов к развитию исследовательской мысли в области научного поиска. 2) Формулировать познавательную задачу и способы побуждения студентов к самостоятельному мышлению.

[19] Там же. С. 204-205.

Коммуникативные умения	1) Вызвать интерес к своему учебному курсу, объяснить важность его изучения. 2) Воспитать у студентов уверенность в том, что они способны творчески овладеть методами данной науки и внести вклад в её развитие.
Организаторские умения	1) Организовать точное начало и окончание занятий и насыщенную работу на них, свою и студентов. 2) Организовать своё время и свою деятельность, связанную с подготовкой к занятиям и их проведением. 3) Организовать учебную информацию и деятельность студентов, связанную с её восприятием и усвоением.

Д. Структура учебной деятельности студента[20]

Таблица 5

Гностические умения	1) Выделять главное в тексте, сообщении преподавателя, использовать «свёрнутые» записи. 2) Выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их на схемах, рисунках, таблицах, графических символах. 3) Пользоваться библиографическими справочниками, справочной литературой. 4) Привлекать к изучению материала дополнительные источники (специальную литературу, документы, наблюдения). 5) Пользоваться приёмами скорочтения. 6) Формулировать гипотезы, намечать пути их проверки. 7) Производить анализ, синтез, обобщение, перенос центральных идей в изучаемом тексте.
Проектировочные умения	1) Формулировать цели своего пребывания в институте и отдавать себе отчёт в требованиях профессиональной деятельности к его выпускникам. 2) Формулировать цели самостоятельной работы над разными циклами учебных дисциплин. 3) Формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно к ним прийти к окончанию учебного года, к окончанию семестра, в ближайшие месяцы. 4) Формулировать задачи, темп и ритм работы в ближайшее время.

[20] Там же. С. 205–206.

Конструктивные умения	1) Конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования. 2) Составлять план предстоящего сообщения на семинаре, план ответов. 3) Составлять тезисы своего сообщения. 4) Составлять доклад с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования. 5) Обосновывать правильность избранной логики и системы изложения. 6) Самостоятельно создавать схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении. 7) Делать выводы и обобщения на основании чужого и собственного изложения.
Коммуникативные умения	1) Формулировать вопросы к преподавателю или изучаемому тексту. 2) Активно воспринимать устные сообщения своих товарищей и преподавателей; анализировать и оценивать их. 3) Самому активно участвовать в работе семинара; формулировать в устном рассказе своё сообщение. 4) Строить логически законченное сообщение со вступлением к нему, заключением и выводами. 5) Высказывать собственное отношение к фактам и событиям, формулировать свои оценочные суждения и их аргументировать. 6) В сообщении обоснованно использовать наглядные пособия.
Организаторские умения	1) Организовывать своё время, свою деятельность: рабочее место, средства деятельности, следить за темпом включения в самостоятельную работу. 2) Организовывать своё поведение: контролировать действия, движения, мимику, эмоции. 3) Организовывать свою общественную деятельность, приобретая знания, навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности. 4) Организовывать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности. 5) Организовывать накапливаемую в вузе информацию таким образом чтобы по окончании вуза ею можно было воспользоваться.

Е. Функциональные элементы индивидуальной педагогической деятельности. Эта модель[21] была пред-

[21] *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М..: Высшая школа, 1989. С. 37

ложена Н.В. Кузьминой в конце 80-х годов в период её интенсивного сотрудничества с Всесоюзным НИИ профтехобразования[22].

Таблица 6

Гностический элемент	Гностический (Гн.) (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для ее продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным.
Проектировочный элемент	Проектировочный (Пр.) элемент включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» — предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование, например всего периода обучения своему предмету или работы с учебной группой в качестве воспитателя.
Конструктивный элемент	Конструктивный (Кн.) элемент включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии, проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником, наличием наглядных пособий и ТСО, временем, в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача.
Коммуникативный элемент	Коммуникативный (Км.) элемент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений (с учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией) в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогической задачи.
Организаторский элемент	Организаторский (Орг.) элемент включает действия, связанные с организацией учебной информации в процессе ее предъявления, деятельности учащихся, связанной с ее усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи.

[22] См.: то же; *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М..: Высшая школа, 1990.

Ж. Элементы функционального решения образовательных задач. Эта модель — пример поздних прикладных исследований Н.В. Кузьминой, связанных с созданием ею новой научной отрасли — акмеологии[23]. Принципиально то, что эта многомерная модель является уже семикомпонентной.

Таблица 7

Оценочный элемент	Учитывающий, что конечный результат зависит от того, что само решение образовательных задач, подчиненных достижению целостной образовательной системой общих искомых результатов может быть высоко-, средне-, малопродуктивным. В таком случае необходимо решать, за счет каких именно элементов системы это происходит. Это может быть обусловлено несформированностью любого из далее перечисляемых элементов.
Гностический элемент	Включает действия субъектов по исследованию образовательной ситуации. Гностическая деятельность является наиболее продуктивной, если субъект не упускает из виду **образ** результата и именно те структурные элементы, которые мы называли ранее, и взаимосвязи между ними.
Прогностический элемент	Связанный с прогнозированием, как результаты текущей деятельности скажутся при входе выпускника в последующую образовательную систему, в какой мере обеспечат ему продуктивное саморазвитие.

[23] *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 149–150.

Проектировочный элемент	Включает действия субъектов деятельности связанные с "выстраиванием" заданий - задач, адресованных студентам и наиболее общих стратегий, рассчитанных на весь период их подготовки, вплоть до вхождения "продукта" (выпускников) в новую среду - самостоятельную профессионально-педагогическую или производственную деятельность.
Конструктивный элемент	Включает действия, связанные с решением предстоящих задач на предстоящем занятии таким образом, чтобы они продвигали учащегося к достижению главного искомого результата в нем самом.
Коммуникативный элемент	Включает действия, связанные с установлением профессионально-целесообразных взаимоотношений между руководителем, преподавателем, студентом, учащимся в непосредственном контакте. Это обеспечивает продуктивное мотивирование субъектов к решению предстоящих задач и продвижение к искомым результатам.
Организаторский элемент	Включает действия, связанные организацией: предъявляемой учебной информации; взаимодействия с нею учащихся (их анализа, синтеза, обобщения, переноса); деятельности и поведения, своего и учащихся, подчиненных достижению искомых результатов.

В заключение обзора сведём в единую хронологическую таблицу этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой.

Таблица 8

<table>
<tr><td></td><td>1970-е</td><td>1980-е</td><td>1990-е</td><td>2000-е</td></tr>
<tr><td>Определение педагогической системы</td><td>Употребляет понятие «педагогический» процесс</td><td>Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.</td><td>Педагогическая система – взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе</td><td>Употребляет понятие «образовательная система»</td></tr>
<tr><td rowspan="12">Структурные и функциональные компоненты</td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">1. Цель</td><td>1. Цели образования</td></tr>
<tr><td colspan="3">Проектировочный</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1. Содержание информации</td><td colspan="2">2. Учебная информация</td><td>2. Научная и учебная информация</td></tr>
<tr><td colspan="3">Конструктивный</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>3. Последующая образовательная система</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Прогностический</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.Преподаватель</td><td colspan="2">3. Педагог</td><td>4. Состав преподавателей</td></tr>
<tr><td colspan="3">Гностический</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3. Учащийся</td><td colspan="2">4. Учащийся</td><td>5. Учащиеся</td></tr>
<tr><td colspan="3">Организаторский</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4. Средства передачи информации</td><td colspan="2">5. Средства педагогической коммуникации</td><td>6. Средства образовательной коммуникации</td></tr>
<tr><td colspan="3">Коммуникативный</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td><td></td><td>7. Критерии оценки качества образовательной системы</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Оценочный</td></tr>
</table>

СОПРЯЖЁННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Д. С. Ткач

Актуальность. Социальные процессы в сегодняшнем обществе, связанные со сломом традиционного для нашего Отечества уклада (соборного и коллективистского) резко увеличили уровень атомизации людей, одиночества среди подростков и молодёжи. Изменение социальной структуры общества и хаотизация образовательной отрасли (многократное увеличение числа управленцев и документопотока, избыточная формализация и юридизация сферы образования) резко снизило престиж педагогической профессии и создало дефицит педагогических кадров. Такова сегодняшняя педагогическая реальность. Для того чтобы хоть как-то сохранить отрасль и общество, в котором резко снижается доля педагогического влияния, необходимо решить **проблему** создания принципиальных моделей, которые бы обеспечивали быстрое повышение уровня *педагогизации* (заботы, дания) при минимальном количестве педагогов-профессионалов (их просто нет в достаточном количестве). Одним из вариантов решения проблемы мы видим массовое внедрение в существующих образовательных учреждениях так называемых *сопряжённых педагогических систем.*

Теоретическая модель. Полноценным компонентом существующей образовательной системы Н.В. Кузьмина считает последующую образовательную систему. На подготовку ученика к образованию в ней и направлена деятельность педагога. Сегодня реалии таковы, что предыдущая и последующая образовательные системы зачастую совмещены в рамках одной территории, а ино-

гда в рамках одного образовательного учреждения. Ещё недавно такие учреждения называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху *реальной* педагогической инноватики 90-х! «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникало на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века.

Особое место среди этого пёстрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами. Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых – это *двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника* – он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных* образовательных систем. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой – веду-

щий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряжённой образовательной системе*. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании[24] в 2007 году. Тогда она была разработана для профессионального педагогического образования и выглядела так.

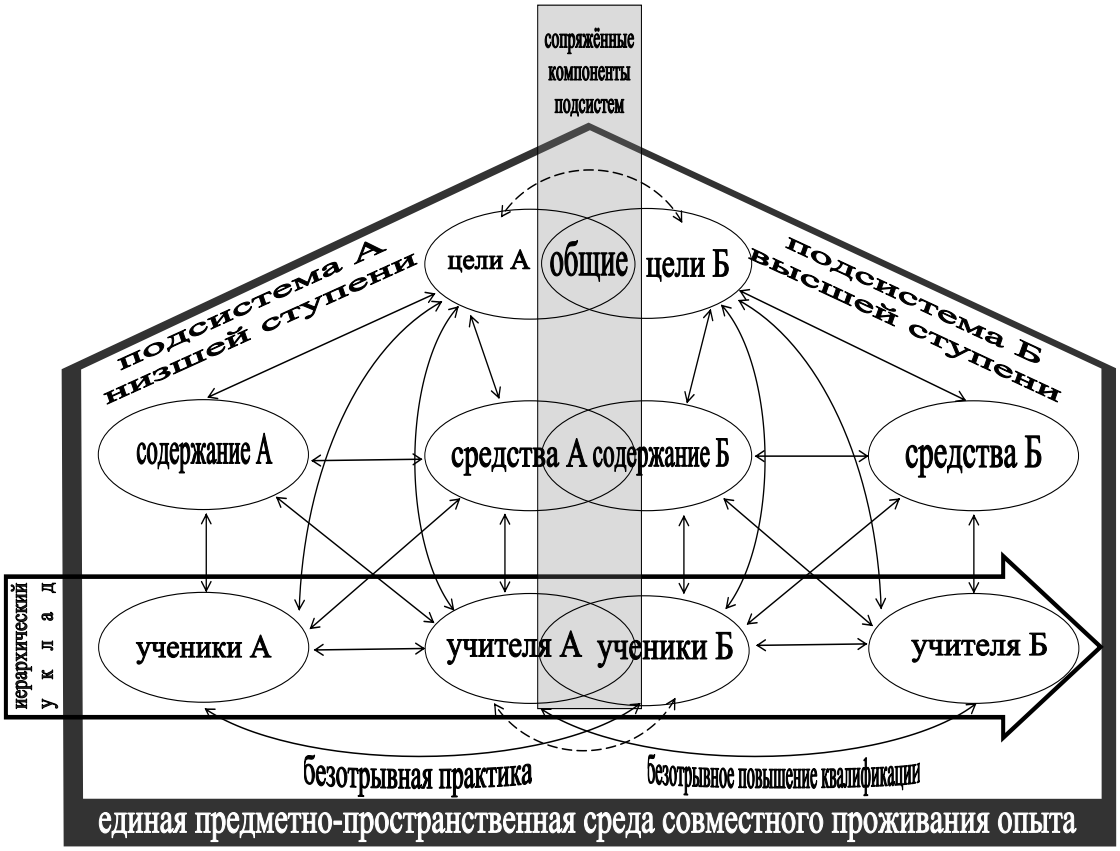


Рис. 4
Модель сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования

[24] *Ткач Д.С.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз». Дисс. … канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5, *Ткач Д.С.* Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127-130.

Позднее она была усовершенствована и стала более полной. Построим модель полной сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах.

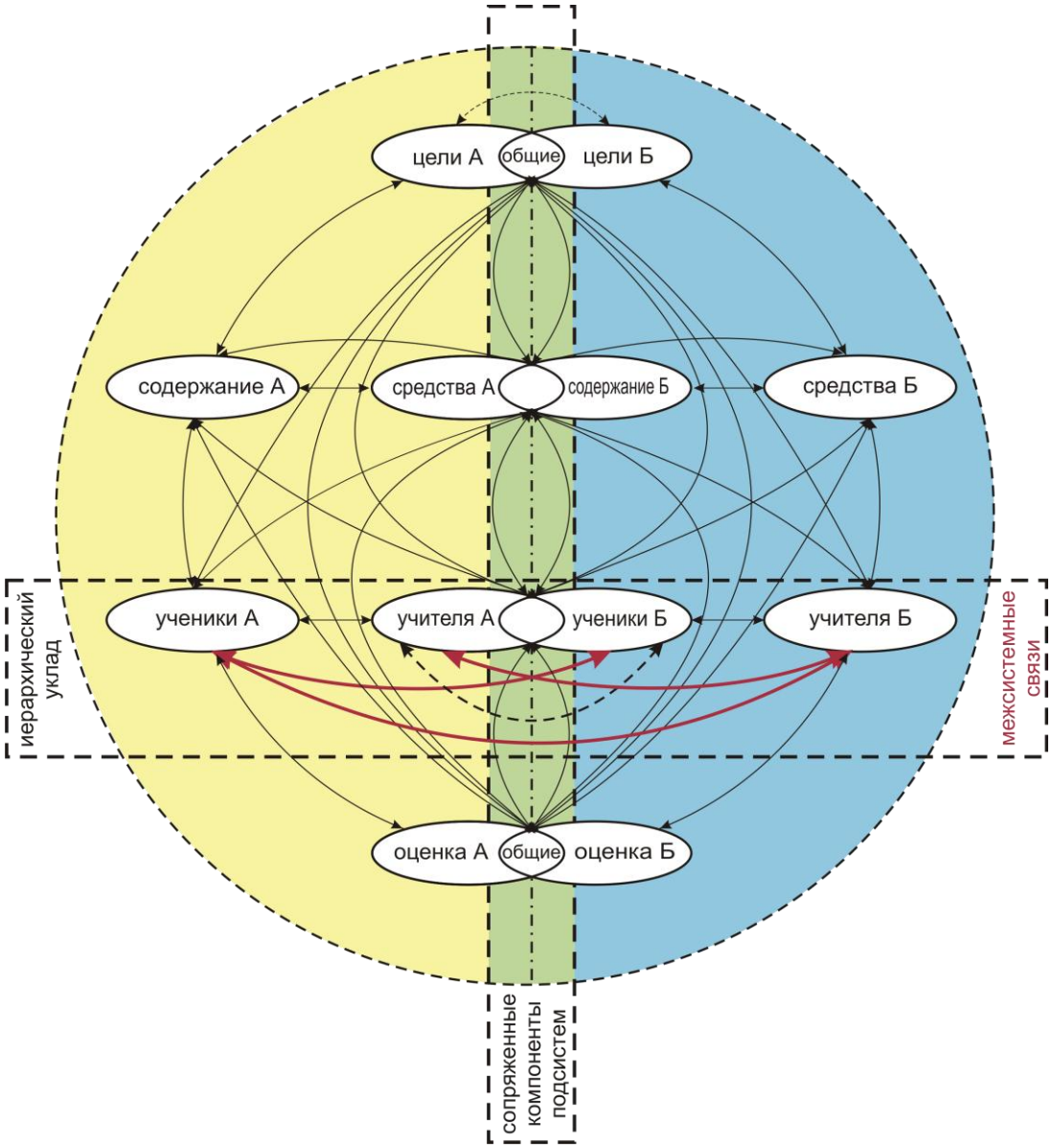


Рис. 5
Модель полной сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каж-

дая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Педсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. Педсистему А, учеников[25] (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б назовём *подсистемой низшей ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются трояко.

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее выступают в роли учителей практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих своё мастерство. Таким образом, учитель-практикант – это двоякая роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы низшей ступени тоже может быть в двоякой сопрягающей систему роли – просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

Второе сопряжение. Для того, чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А – их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

---

[25] Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования – это «формирование всесторонне развитой гармоничной личности», цель религиозного православного образования – это «восстановление человека по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Четвёртое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряжённой образовательной системы – это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно это, на наш взгляд, стало главным фактором исчезновения педагогических комплексов. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) – ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Кроме трёх перечисленных сопряжений такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в

одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Определение. Таким образом, ***сопряжённой*** *называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей и 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.*

Теоретическое обоснование понятие «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов создают новое проблемное пространство в педагогике.

За последние нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряжённых образовательных системы для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз-педлицей» через двухлетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до пока что непроверенной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования. Эти модели нами подробно описаны[26].

[26] Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.

Выводы. Реализация созданных нами моделей сопряжённых образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов: а) благодаря педагогизации образовательной среды, повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) снижается уровень детского и подросткового одиночества; в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому; г) снижается уровень конфликтности в коллективе. Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разноуровневость и разновозрастность не как помеху, а как педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность – это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряжённых образовательных систем.

ОДАРЁННОСТЬ НА СЛУЖБЕ МИЛОСЕРДИЯ
Модель сопряжённой педагогической системы преодоления рисков взросления одарённых учащихся и «трудных» и «проблемных» подростков

Т.А. Хагуров

За последние годы Центр дополнительного образования детей «Малая академия» г. Краснодара осуществил цикл научно-педагогических исследований по созданию сопряжённых педагогических систем, основанных на принципах даяния и взаимной заботы детей. Ключевая идея всего цикла состоит в развитии теории педагогической системы (Н.В. Кузьмина) и идеи сопряжённых педагогических систем (Д.С. Ткач[27]) и экстраполяции их, с одной стороны, на сферу дополнительного образования (чего раньше никто не делал) и, с другой стороны, на сферу социальной педагогики и социальной работы с особыми категориями подростков. Принципиальность и новизна этих проектов состоит в создании новой модели воспитания, альтернативной ставшей в последние годы модели воспитания лидерства, которая активно использовалась в образовательных системах России и привела к серьёзнейшей атомизации и отчуждению подростков друг от друга и обособлению их мира от мира взрослых.

Успешная реализация проектов подтвердила продуктивность идеи развития одарённых детей через воспитание в них заботы и даяния, а не потребления и лидерства. Педагогический коллектив «Малой академии», проникшийся этими установками оказался способен к

[27] *Ткач Д.С.* Сопряженная образовательная система профессионального педагогического образования // Вестник МГИМО-университета. 2013. №1(28). С. 200-204.

осуществлению новой принципиальной и благородной педагогической задачи. А повороты в жизни общества и всей сферы образования от потребительских установок к установкам заботы и ответственности (новый Закон «Об образовании в РФ», новые ФГОСы) подтверждают, что коллектив краснодарской «Малой академии» двигался в этом направлении с некоторым опережением, что и позволяло получать стабильно высокие педагогические результаты, которые были многократно опубликованы[28].

И сейчас коллектив принял решении о начале нового этапа опытно-экспериментальной работы по созданию **сопряжённой педагогической системы одновременного развития педагогических и творческих способностей одарённых учащихся и социализации детей с ограниченными образовательными возможностями.**

Проблемная ситуация и актуальность проекта

Один из главных источников системных стратегических рисков развития российского общества – это нарастающий «разрыв шансов» в среде учащейся молодежи. Эта проблема в терминах западной социологии звучит как проблема «включения/исключения» (inclusive/exclusive). Суть проблемы проста: современность

---

[28] *Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А*. Как учить интеллектуально и педагогически одарённых старшеклассников? // Школьные технологии. 2009. № 4. С. 108-116. *Остапенко А.А., Мишарева Н.Ю., Паскевич Н.Я., Ткач Д.С., Касатиков А.А., Хагуров Т.А.* Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 41-59. *Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А.* Сопряжённая образовательная система дополнительного образования // Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. С. 25-34. *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Интеллект на службе милосердия или Спасение через развитие // Социальная педагогика. 2012. № 4. С. 89-94.

предоставляет огромные возможности для развития детей (Интернет, огромное количество развивающей информации, доступность самых современных педагогических технологий, возможность международного обмена и т.п.), однако далеко не все могут этими возможностями воспользоваться. Дети разделяются на «включённых» (которые могут воспользоваться возможностями) и «исключённых» (которые не могут использовать ресурсы современности).

Это разделение, как правило, проявляет себя по двум основания: показателям **медико-биологическим** и показателям **поведенческим**. В первом случае мы имеем дело с давней, но по-прежнему плохо решаемой проблемой инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Во втором случае мы сталкиваемся с относительно недавней (по крайней мере, для отечественных социально-педагогических реалий) проблемой социальной эксклюзии учащихся, которая по своим последствиям и механизмам во многом совпадает с образовательными проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья. И в том и в другом случае мы имеем дело со стигматизацией, «эффектом ярлыка», который резко тормозит образовательные возможности ребенка и усилия педагогов.

Происходит дифференциация учащихся на «успешных», «имеющих шансы» и на «неуспешных», «трудных» и «бесперспективных». На первый взгляд в самом таком разделении нет ничего необычного, ибо «так было всегда». Всегда были «хорошие» дети и «плохие» дети. Это отчасти так, но сегодня ситуация принципиально усложнилась.

Традиционно, «успешный» ребёнок – это одарённый ребенок, обладающий исключительными способностями, которые и дают ему преимущество перед сверстниками. При этом само собой подразумевается, что и «успешный»

ребёнок, и «обычные» дети находятся в ситуации «равных шансов» – семья и школа дают им всё необходимое для развития. И в этих равных ситуациях одни могут преуспеть за счет трудолюбия и/или таланта, тогда как другие проигрывают в силу недостатка первого или второго. Аналогично (и так было до недавних пор), «трудный» ребёнок – это ребёнок, либо лишённый талантов (плохая наследственность и пр.), либо ребёнок из «проблемной» семьи, в которой есть признаки асоциальности (родители-алкоголики, конфликтные семьи, криминальные семьи и т.п.).

Сегодня многое изменилось. По данным Института социологии Российской Академии наук[29], больше половины «трудных» подростков (т.е. состоящих на учёте в системе профилактики правонарушений и безнадзорности) – это выходцы из «нормальных» семей, в которых оба родителя работают, не злоупотребляют спиртным и заботятся об условиях жизни и учёбы ребенка. У такого ребенка, кажется, есть всё необходимое для развития. Однако это только на первый взгляд.

В свете вышеизложенного можно обозначить ряд **проблем, актуальных для любого крупного города.**

1. Сегодня происходит *потребительская деформация* «нормальной» семьи – семьи полной, заботящейся о ребёнке, семьи, в которой нет явной асоциальности (что не означает отсутствия скрытой). Но главным образом всё сводится к заботе о материальной стороне жизни (одежда, игрушки, питание) и учёбе. При этом искренняя детско-родительская общность разрушена потребительскими практиками: папа в «своём» интернете, ребенок в «своём», мама смотрит «свой» телевизор. Реальное время общения членов семьи сокращено до минимума. Боль-

[29] Исследование проведено в Краснодарском крае в 2005-2011 гг. под руководством в. н. с. ИС РАН, д. соц. н., проф. Т.А. Хагурова,

шую же его часть они, находясь рядом, пребывают каждый в «своём» мире. Назовём это *ситуацией «виртуального исчезновения» значимых взрослых* в семье.

Следствием распространения таких скрытых форм семейного неблагополучия становится рост детско-подросткового одиночества. Риски одиночества, это, во-первых, высокий уровень подросткового суицида, а во-вторых, растущая зависимость от социальных сетей. Это крайне мало изученный феномен, но уже ясно, что детский социальный интернет стал опасной территорией, заимствующей и часто гипертрофирующей традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, агрессию, распущенность и пр. (Г. Солдатова).

2. На эту ситуацию накладываются риски, связанные со школой. Вслед за родителями учителя перестают быть значимыми взрослыми, превращаясь в поставщиков образовательных услуг. Это означает разрушение искренних подлинно продуктивных, основанных на любви и иерархии детско-учительских отношений. Результатом становится катастрофическое снижение внутренне мотивированного отношения к знаниям, любознательности и трудолюбия. Их заменяет потребительский запрос полезного знания (useful knowledge). Как следствие, школа фактически перестаёт быть социальным компенсатором семейных нарушений, что хотя бы отчасти получалось у неё в советское время.

3. Существующая система семейного и школьного воспитания зачастую не обеспечивает вовлечение подростков в продуктивные виды проведения свободного времени (спорт, секции, кружки по интересам), развивающие их таланты и способности. Это приводит к зависимости большого числа детей (свыше 60%) от непродуктивных, пассивных видов деятельности – телевизор, слушание музыки, игры на компьютере, совместное бесцельное «тусование» (часто ведущее к групповым право-

нарушениям). Применительно к «трудным» подросткам это складывается в цепочку: *кризис детско-родительских отношений, пропуски занятий и нарушения дисциплины в школе – активное принятие агрессивных моделей поведения (типично для подростковых компаний) – употребление алкоголя – отсутствие продуктивных интересов (спорт, увлечения, учеба) – несформированность/деформация нравственно-волевой регуляции личности – устойчивая противоправность.*

4. Изменяется ситуация и с «благополучными» детьми. Сегодня «успешный» ребёнок – это не столько одарённый, сколько получивший достаточную дозу родительской заботы и внимания. Главным фактором «успешности» и «благополучия» становится сохранение детско-родительских отношений. Соответственно дети, воспитывающиеся в семьях, где родители уделяют им достаточное количество настоящего внимания и заботы и имеют (что важно!) достаточные возможности, чтобы обеспечивать им дополнительное образование (оплату репетиторов, детских центров), оказываются в положении «включённых». Их же менее удачливые сверстники, часто имеющие такой же уровень способностей, но «недолюбленные» оказываются в положении «исключённых». При этом благополучие «включённых» зачастую становится источником развития эгоизма и потребительского отношения к жизни, пропагандируемого повсеместно.

5. Эти же факторы – эгоизм и снижение эмпатии в «обычных» школьных коллективах – существенно затрудняют адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах.

На сегодняшний день отсутствуют механизмы обеспечения непрерывности индивидуальных образовательных траекторий детей с ограниченными возможностями здоровья, преемственности дошкольного и общего сред-

него образования таких ребят. В городе успешно работает система специальных коррекционных дошкольных учреждений для детей с различными отклонениями в здоровье (проблемы зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.). Но по окончании дошкольного учреждения далеко не все дети оказываются в условиях, обеспечивающих возможность дальнейшей социальной реабилитации, выявления и развития неочевидных («скрытых») возможностей и способностей. Такие условия очень трудно создать как в специальной коррекционной школе, так и в школе общеобразовательной, и тем более при обучении ребёнка на дому. В то же время дети-инвалиды могут проявлять удивительные способности в области музыки, спорта, различных наук, как, например, выпускник краснодарской школы № 8, призёр Паралимпийских Игр в Лондоне Владимир Кривуля или выпускник школы № 74, одарённый молодой учёный, докторант КубГУ Александр Савельев. Но такие примеры единичны, большинство детей-инвалидов оказывается вне интенсивной образовательной среды.

В Краснодаре создано немало общественных организаций, комитетов и объединений по работе с инвалидами, но, к сожалению, деятельность многих из этих организаций сводится к исполнению неких формальных обязанностей, в то время как дети-инвалиды нуждаются не только и не столько в финансовой помощи. Их главная проблема (по данным исследований ВЦИОМ 2012 г.) – дефицит общения. Единственный реабилитационный центр, нацеленный на развитие творческих, прежде всего художественных, способностей детей-инвалидов, – «Инва-студия». Центров, в которых бы целенаправленно развивали интеллектуальные возможности детей-инвалидов и заложенный от природы в каждом ребёнке исследовательский интерес, в городе пока не существует.

В результате многие дети с ограниченными возможностями здоровья попадают в число «исключённых», хотя бы в силу того, что они лишены возможности развивать свои потенциальные задатки и способности, обучаясь в учреждении дополнительного образования или участвуя в интеллектуальных конкурсах.

6. Кроме того, в «зоне риска» социальной эксклюзии, потенциально «исключёнными», «неуспешными» оказываются и дети, оставшиеся без попечения родителей: сироты, а также те, чьи родители лишены родительских прав. Особенности воспитательной системы в детском доме, интернате таковы, что далеко не все воспитанники получают возможность оказаться в условиях, позволяющих выявить скрытые способности, обеспечить дальнейшее интеллектуальное и творческое развитие. Чаще всего эти дети занимаются в кружках творческой или спортивной направленности близлежащего учреждения дополнительного образования, при этом потенциальные интеллектуальные способности зачастую так и остаются «неразбуженными».

7. Традиционно работа с «трудными» и «одарёнными» детьми строится в разных пространствах. С первыми работают по принципу «тройка – это уже успех», тогда как вторых ведут к высоким достижениям и победам. Для этого используются разные педагогические технологии: с одними – технологии адаптации, с другими – технологии развития. Ресоциализация «трудных» как правило осуществляется в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ) или в рамках «воспитательно-профилактической работы», выполняемой отделами по делам несовершеннолетних. Развивающая работа с «одарёнными» локализована в центрах дополнительного образования. В результате дети с самого начала воспитываются в разных социальных мирах, и изначальное неравенство шансов закрепляется. Одни станут «успешными и

конкурентоспособными лидерами», другие – «социальными аутсайдерами».

Таким образом, в любом другом относительно крупном населённом пункте существует несколько социальных групп детей школьного возраста, которые в силу разных причин *лишены возможности развивать потенциальные, «скрытые» интеллектуальные и творческие задатки и способности, поскольку оказались вне интенсивной образовательной среды*. Это дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе дети-инвалиды); дети, оставшиеся без попечения родителей; «трудные» дети разных категорий: подростки с явным делинквентным и девиантным поведением, а также «недолюбленные» и «гиперопекаемые» дети из семей, в которых за внешним благополучием кроется разрушение детско-родительских отношений. В дальнейшем все эти группы школьников мы будем условно именовать **«дети с ограниченными образовательными возможностями»** или **«"проблемные" дети»**.

В то же время в городе накоплен немалый опыт работы с одарёнными школьниками. В МБОУДОД ЦДОД «Малая академия» создана эффективная система поиска, выявления и сопровождения интеллектуальных способностей учащихся. Кроме того (это особенно важно в данном контексте), разработана и успешно апробирована модель поливозрастного научно-исследовательского сообщества с особым укладом взаимодействия и взаимоотношений детей и взрослых, основанным на педагогизации всего образовательного пространства, когда более опытные, подготовленные дети становились «тьюторами», «консультантами», «наставниками» для младших или менее опытных.

Соответственно, в современных условиях становится высоко актуальным создание специальной организационно-педагогической системы, позволяющей решать

указанные выше проблемы. Мы предлагаем разработать модель инновационной сопряжённой социально-педагогической системы, в которой одарённые ученики имеют одновременно разные педагогические цели (учебно-интеллектуальные и социально-педагогические) и выступают одновременно в двух ролях – учениками и наставниками (помощниками) для «проблемных» детей, оказывая им как интеллектуальную, так и социальную педагогическую поддержку.

Подобной системы, способной обеспечить комплексное взаимное удовлетворение потребностей как интеллектуально одарённых учащихся, так и детей с ограниченными образовательными возможностями, в настоящее время нет.

Ключевые идеи и задачи проекта

Мы полагаем, что если создать устойчивую сопряжённую социально-педагогическую систему нового типа, в которой одарённые ученики имеют одновременно разные педагогические цели (учебно-интеллектуальные и социально-педагогические) и выступают одновременно в двух ролях – учениками и наставниками (помощниками) для «проблемных» детей, оказывая им как интеллектуальную, так и социальную педагогическую поддержку, то возможно обеспечить комплексное взаимное удовлетворение потребностей как интеллектуально одарённых учащихся, так и детей с ограниченными образовательными возможностями («проблемных»). В этом состоит **гипотеза нашего проекта**.

Объект исследования: сопряжённая педагогическая система дополнительного образования, в которую включены «проблемные» дети в качестве обучающихся и одарённые дети в качестве наставников

Предмет исследования: социально-педагогический потенциал этой системы.

Ключевая идея предлагаемого проекта: поместить «проблемных» подростков в ситуацию развития *вместе* с «одарёнными». Логика простая – если поставить перед детьми, которые с трудом берут планку «тройки», высокую планку «пятёрки с плюсом», то уж до «тройки» они наверняка дотянутся. В педагогике это называется *принципом развития на высоком уровне трудности* (Л.В. Занков).

В условиях учреждения дополнительного образования возможно создание **особого, основанного на взаимозаботе и доверии педагогического уклада.** Такой уклад мы называем соборным. При этом понятие соборности не рассматривается нами как религиозное. В последнее время оно включено в круг понятий новых ценностей образования, мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций. **Взаимо**понимание, **взаимо**помощь, **взаимо**забота**, взаимо**отдача, отношения доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **со**звучием, **со**цветием, основанное на **со**чувствии, **со**вести, солидарности. Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придает особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя – научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого при полном отрицании зависти. Базовые отношения соборного уклада – это *любовь, забота, доверие и милосердие*. Для того чтобы облегчить взращивание этих отношений, необходимо обеспечить определённые педагогические условия, главное из которых *создание разноуровневой* (и даже *разновозрастной) педагогической среды*.

«Проблемные» дети, оказавшись в такой среде, не только попадают в ситуацию развития *наравне* с «одарёнными», но и становятся объектом их заботы.

Таким образом, **основная идея этого проекта** состоит в необходимости моделирования и апробации сопряжённой педагогической системы, в которую включены «проблемные» дети в качестве обучающихся и «одарённые» дети в качестве наставников-лидеров. Педагоги и психологи осуществляют двоякую роль: а) привычную обучающую; б) сопровождение и педагогическую поддержку и тех, и других.

«Одарённые» дети оказываются в максимально развивающей их интеллектуальный и педагогический потенциал ситуации, работающей на них по принципу «лучший способ научиться чему-либо – это научить этому другого», «объясню – и сам пойму». Другой положительный аспект этой ситуации – развитие педагогических способностей и социальной ответственности (милосердия) – «помоги тем, кому трудно». Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Задача педагога – научить «одарённых» детей делиться знанием, проявлять милосердие и щедрость, а для этого – наладить отношения заботы, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. «Проблемные» же дети оказываются в развивающей социальной среде, где они видят позитивные примеры, ощущают заботу и попадают в специально организованную педагогическую ситуацию, стимулирующую их «тянуться вверх». При этом они никак не ограничиваются в возможности быть ведущими.

Цель инновационного проекта: выявить социально-педагогические возможности сопряжённой социально-педагогической системы нового типа, в которой **одновременно** реализуются и развиваются учебно-интеллектуальные и социально-педагогические способ-

ности одарённых детей и осуществляется социализация детей с ограниченными образовательными возможностями («проблемных»).

Пути и этапы реализации проекта

Основная идея проекта – моделирование сопряжённой педагогической системы, в которую включены «проблемные» дети в качестве обучающихся и «одарённые» дети в качестве наставников-лидеров, готовых и умеющих оказывать своим товарищам как интеллектуальную, так и социально-педагогическую поддержку.

Экстраполируем идею сопряжённой системы на сферу дополнительного образования применительно к поставленным задачам.

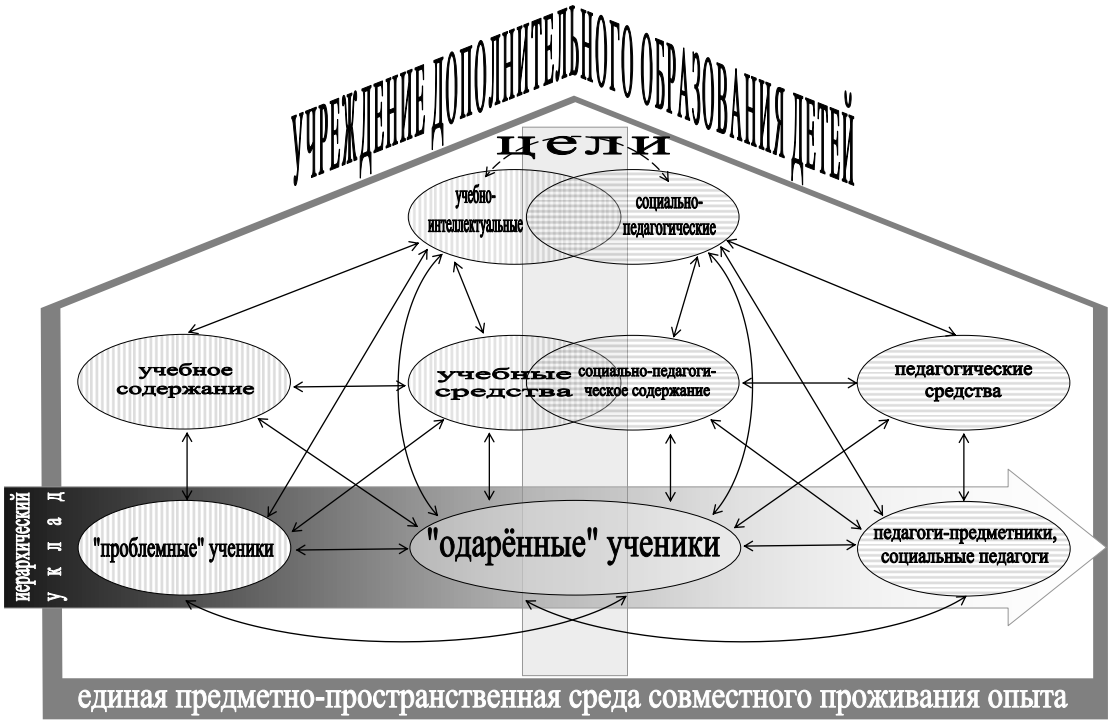


Рис. 6
Модель инновационной сопряжённой педагогической системы для ЦДОД «Малая академия»

Формой организации такой педагогической системы должны стать организуемые в центре дополнительного образования малые учебно-воспитательные ячейки, в которые включаются *один* «проблемный» ребёнок и *три-четыре* «одарённых». Работа ячейки непрерывно курируется педагогами и специально подготовленным психологом (специалист в области возрастной, педагогической психологии и психологии отклоняющегося поведения), обеспечивающим непрерывный мониторинг ситуации. При этом занятия для «одарённых», кроме привычного и традиционного для таких учреждений углублённого освоения научных знаний и учебно-исследовательской деятельности, включают постижение социально-педагогической «кухни» работы с другими. Это позволяет формировать у них не только *мотивацию достижения и успеха*, но и *мотивацию социальной ответственности и милосердия.* Тем самым снимается родительское недоумение «моему надо учиться, а он время тратит на других».

Реализация подобной модели возможна только лишь на базе уже существующего, много лет хорошо работающего учреждения для «одарённых» детей путём плавного, дозированного пополнения «проблемными» детьми тех коллективов, которые готовы осуществлять эту благородную социально значимую работу.

Таким образом, учреждение дополнительного образования, ориентированное на работу с «одарёнными» детьми, расширяет свои функции и становится социально-педагогическим центром, позволяющим развивать не только интеллектуальную, но и педагогическую одарённость. Выявление педагогически ориентированных детей представляется чрезвычайно важным.

Такая педагогическая модель становится альтернативой ставшей привычной в последние десятилетия уродливой школьной практике создания коррекционных

и спецучреждений и уровневой дифференциации учеников по способностям («А»-класс – для умных, «В»-класс – для средних, «С» – для остальных), которая стала устойчивым источником девиаций и верным средством разрушения нормального школьного уклада.

Риски и ресурсное обеспечение. Разумеется, реализация такого проекта сопряжена с определёнными рисками. Прежде всего, это риск снижения качества подготовки и возможные нарушения поведения «одарённых» детей. Что если не они потянут «проблемных» наверх, а наоборот – те потянут их вниз? Предупреждение и устранение этих рисков возможно только при соответствующем кадровом, научно-методическом и ресурсно-организационном обеспечении проекта.

Совершенно очевидно, что превращение просто интеллектуального детского центра в социально-педагогический и интеллектуальный центр требует иного качества работы педагогов и иного штата.

Так педагоги-предметники должны дополнительно освоить целый ряд специфических компетентностей из сферы социальной педагогики, девиантологии, дефектологии, социальной работы, технологий разноуровневой и разновозрастной организации учебно-воспитательной деятельности. Это требует организации для них курсовой переподготовки по специально разработанной учебной программе.

Расширение функций учреждения, направленных на решение социально-педагогических задач, требует введения в штат социальных педагогов и социальных психологов.

Для осуществления деятельности такого типа учреждения необходимо постоянное научное руководство, осуществляемое учёными-профессионалами в следующих областях: социальное и социально-педагогическое моделирование, социальная педагогика, социальная психоло-

гия, девиантология, дефектология, социальная работа, технологии организации учебной и социально-воспитательной работы в разновозрастных, разноуровневых и временных коллективах.

Перспективы развития проекта. Важнейшим результатом проекта станет апробация **принципиально нового типа педагогической системы**, удовлетворяющей образовательные потребности двух групп учащихся. У «одарённых» детей, помимо развития интеллектуально-творческого потенциала, развиваются педагогические способности и социальная ответственность, милосердие, внутренняя потребность даяния. «Проблемные» же дети, оказавшись в развивающей социальной среде, ощущают заботу и получают возможность полноценного общения, раскрытия «неочевидных» способностей, а в конечном итоге – ресоциализации. Это выведет на новый, более высокий уровень начатую нами ранее работу по формированию педагогического уклада.

Таким образом, учреждение дополнительного образования, ориентированное на работу с «одарёнными» детьми, расширяет свои функции и становится социально-педагогическим центром, позволяющим развивать не только интеллектуальную, но и педагогическую одарённость.

В результате реорганизованное образовательное учреждение дополнительного образования может стать не только крупным детским центром интеллектуальной и социально-реабилитационной работы, но и социально-педагогической исследовательской лабораторией и центром профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических и социальных работников.

ЯВНАЯ И НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: СОСТАВ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

А.А. Касатиков, А.А. Остапенко

Структура явной педагогической реальности с позиции доминантно-контекстного подхода

В качестве дальнейшего развития теории педагогической системы Н.В. Кузьминой в 2006 году мы предложили доминантно-контекстный подход[30]. Опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы мы разделили на *доминанту* (как системообразующий элемент) и *периферию*. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит и вся полнота информации системы. Очевидно, что *доминантой* педагогической системы есть её *цель* (цели) как *потенциальная педагогическая реальность*. Именно она обеспечивает *иерархию* элементов системы. Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направлен-

[30] *Касатиков А.А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. – 2006. - № 2. – С. 14-19., *Касатиков А.А.* Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореф. … канд. пед. наук. – Краснодар, 2007. – 22 с., *Касатиков А.А.* Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. – 2006. – №. 5-6. – С. 62-69.

ный на восстановление в системе доминантных связей. Особую роль в педагогической системе играет её *граница*. Требование наличия границы системы фактически обозначает обязательность для существования системы *области недопустимого (запретного).* Если объект не имеет области запретного[31], заповедного, то по определению он не может быть системой. Таким образом, компонентами любой системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница.* Перенесём это положение на модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 2) и построим новый графический образ (см. рис. 7).

Доминантой педагогической системы есть её ***цель*** (цели, планы, мечты, надежды), *периферией* – остальные её компоненты. Доминантные связи обеспечивают влияние цели на остальные компоненты системы. Нарушение доминантных связей быстро приводит к деформации системы. Так, например, нарушение доминантной связи «цель-ученик» приводит к деформации системы, которую можно выразить общеизвестной педагогической аксиомой: *навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение* («Вам надо, вы и делайте!»). Нарушение периферийных связей приводит к иным деформациям и сбоям, что требует особого анализа и исследования.

---

[31] О педагогической роли запретов мы подробно писали в статье, впервые опубликованной нами в Сербии: *Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V.* Obeleźja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš: SVEN, 2004. S. 7-12, *Касатиков Алексий прот., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Учёные записки Орловского государственного университета. Т.III. Религиоведение. Вып. 3 / Под общ. ред. Т.Г. Человенко. Орёл: Изд-во ОГУ, 2005. С. 85-88; То же // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 2. – С. 59-64.

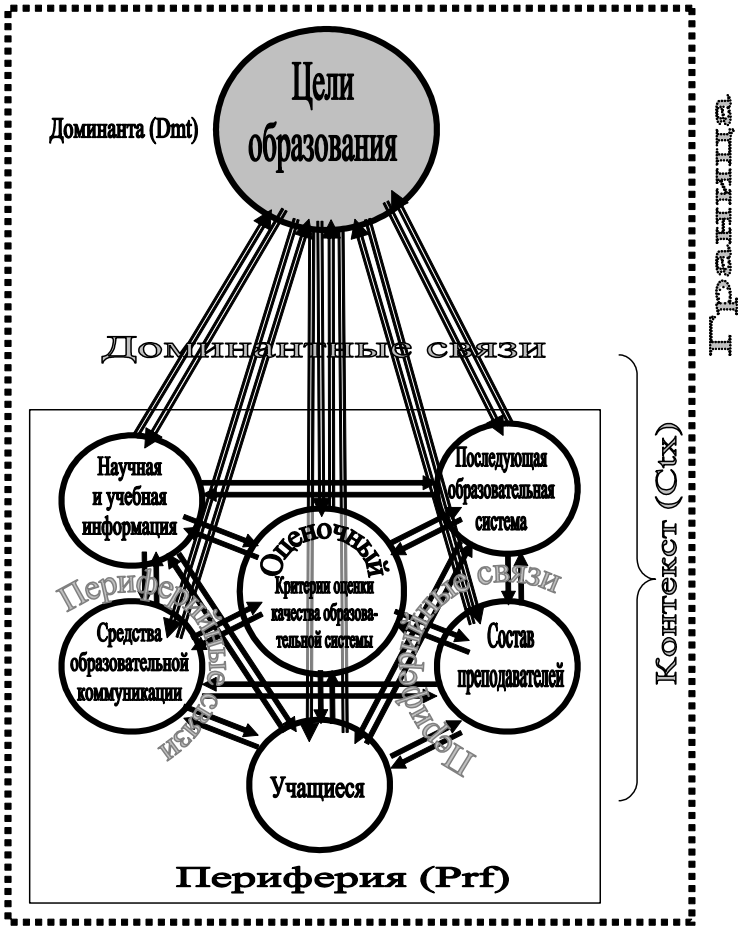


Рис. 7
Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой
на основе доминантно-контекстного подхода

Все перечисленные Н.В. Кузьминой компоненты педагогической системы назовём **явными**, а совокупность всех педагогических систем и их компонентов назовём **явной педагогической реальностью**.

Структура неявной педагогической реальности

Эффективность педагогической деятельности зависит не только от **явной педагогической реальности**, но и от **скрытых (или неявных)** факторов. «**Скрытой реальностью** (*hidden curriculum*) мы называем некоторое

множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»[32]. Поскольку в отечественной педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»[33], И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»[34], А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»[35]. На наш взгляд, совокупность **скрытых факторов** корректно назвать ***подтекстом*** **педагогической системы**. «Подтекст – скрытый <…> смысл, который восстанавливается на основе контекста с учётом ситуации»[36].

Для анализа *подтекста* как некоего «вместилища» педагогической системы воспользуемся теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Согласно её теории, каждый отдельный человек, появившись на свет, постепенно входит в: «1 – реальность предметного мира; 2 – реальность образно-знаковых систем; 3 – реальность социально-нормативного пространства; 4 – природную реальность; 5 – реальность внутреннего пространства личности»[37]. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наибо-

---

[32] *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.
[33] *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.
[34] *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.
[35] *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.
[36] Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1991. С. 165.
[37] *Мухина В.С.* Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 48.

лее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»[38]. Ещё ранее этот термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»[39]. Изобразим это схематически:



Рис. 8
Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, – нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить

[38] *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат … докт. психол. наук. – М., 1994. – С. 5.
[39] *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. – Казань: Изд. императорского университета, 1898. – С.29.

возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <…> мысленная модель действительности, в *живом* мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»[40]. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в единый ***подтекст*** педагогической системы, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»[41].

Мы полагаем, что педагогическая система как антропная реальность находится под влиянием тех же перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, и именно они являются тем самым ***подтекстом***, который формирует (придаёт форму) педагогической. Реальность природы («тварь») и реальность предметного міра («утварь») составляют единую цельную реальность **предметно-пространственной среды** (ППС). Реальность социально-нормативного пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений** (ЛСО) или **укладом**. А реальность образно-знаковых систем назовём **символьно-знаковой реальностью** (СЗР), помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в

---

[40] *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Прогресс, 1993. – С.3-5.

[41] *Рябикина З.И.* Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 15.

которых видится дополнительный смысл. Схематически это выглядит так:

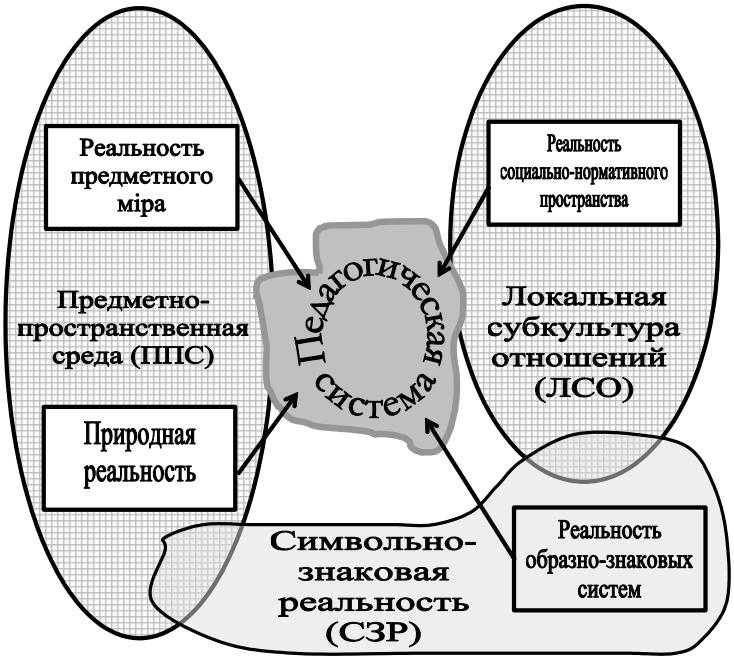


Рис. 9
Структура подтекста педагогической системы

Рассмотрим каждую составляющую подтекста отдельно.

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать ***подтекстом***. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и символьно-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретшие символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны, – её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-

традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор – условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

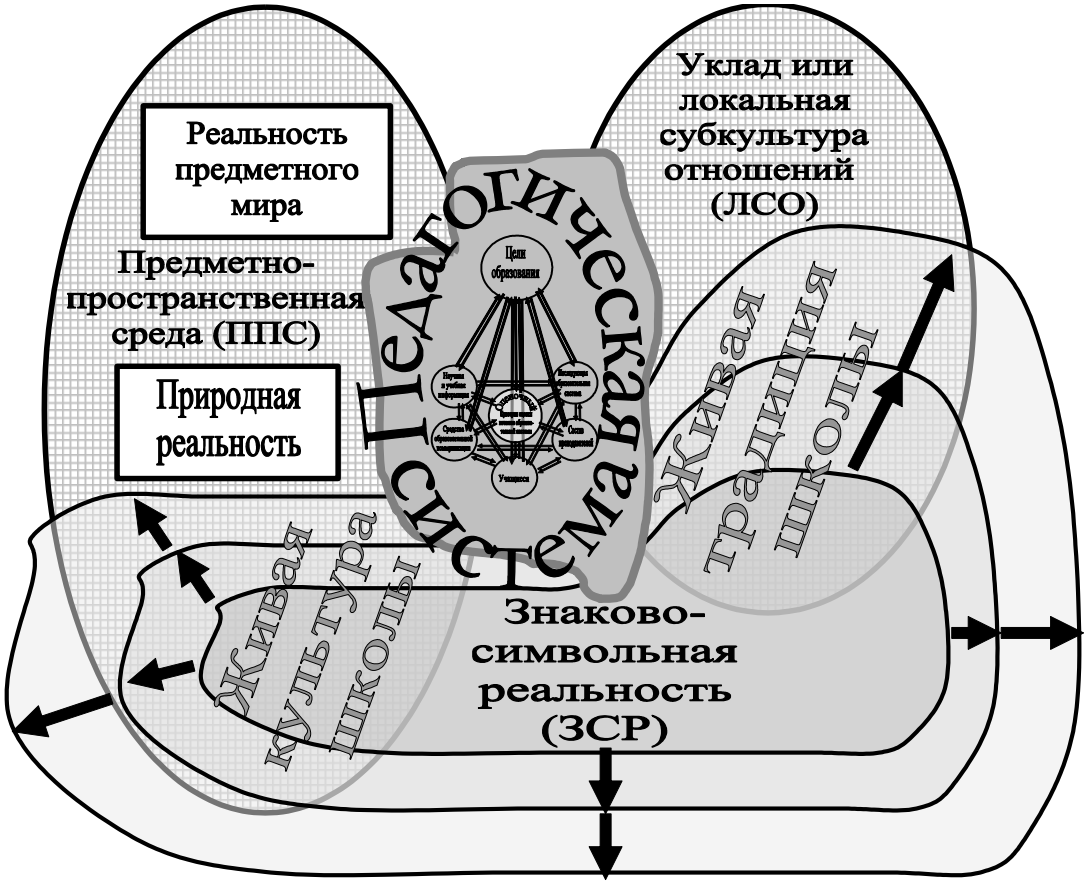


Рис. 10
Структура подтекста педагогической системы

Выводы

Таким образом, мы полагаем, что *структура педагогической реальности* состоит из *двух групп факторов*: ***явной педагогической реальности*** (совокупности педа-

гогических систем и их компонентов) и ***неявной педагогической реальности*** (многослойной совокупности исторически обусловленных реальностей существования и развития человека). Отдельная ячейка (сота) этой реальности имеет следующую структуру (рис. 11).

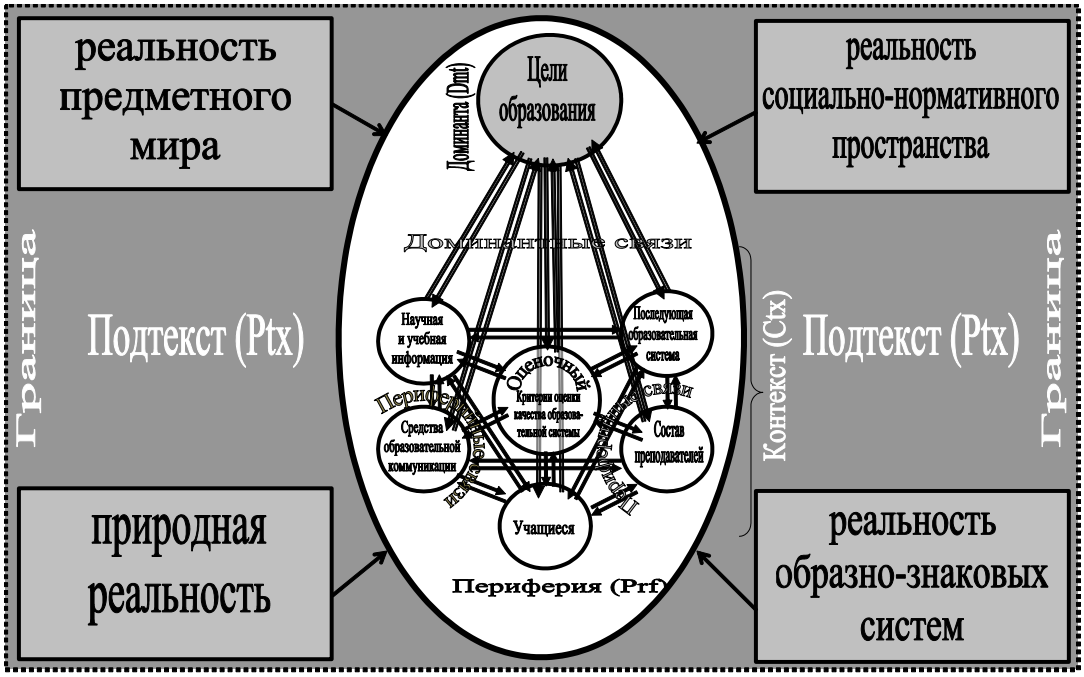


Рис. 11
Структура «элементарной ячейки» педагогической реальности

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И.А. ЗЯЗЮНА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Н.В. КУЗЬМИНОЙ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ И СТРУКТУР

А.А. Остапенко

Пять лет назад мы предложили идею дальнейшего развития созданной украинскими учёными теории педагогического мастерства, сопоставив её структуру со структурой теории педагогической системы Н.В. Кузьминой. Тогда же была предложена первая графическая модель этой структуры (см. рис. 12). С тех пор эти идеи оказались востребованы и неоднократно опубликованы и в Украине, и в России[42]. Прошло пять лет. Развитие педагогической теории не стояло на месте. Теория педагогической системы дополнена продуктивной идеей *явной и неявной педагогической реальности*, что позволяет, на наш взгляд, дополнить и развить теорию педагогического мастерства идеей его *явных (эксплицитных) и неявных (имплицитных) компонентов*. Чтобы изложить эти размышления, конспективно повторим аналитическое содержание и графическую наглядность публикаций пятилетней

[42] *Остапенко А.О.* Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія „Педагогічні науки". Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166-173; *Остапенко А.А.* Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41-46; *Остапенко А.А.* Из чего складывается педагогическое мастерство учителя? // Кубанская школа. 2009. № 1. С. 7-13; *Остапенко А.А.* Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Шкільні технології [Київ]. 2009. № 2. С. 41-46; *Остапенко А.А.* Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал [Нижний Тагил]. 2012. № 4. С. 146-154.

давности, опустив мемуарную и эмоциональную части, а затем дополним новыми идеями развития теории педмастерства и представим достаточно полную граф-схему структуры педагогического мастерства учителя.

Явные (эксплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

Пять лет назад мы предложили сопоставить понятия и соотнести **структуры педагогического мастерства и педагогической системы.** Во всех изданиях учебника «Педагогическое мастерство» авторы обязательно обращают внимание на то, что «педагогическое мастерство в структуре личности – это *система* (курсив мой. – А.О.), способная к самоорганизации»[43]. Главными компонентами этой системы Н.Н. Тарасевич определила *гуманистическую направленность, профессиональную компетентность, способность к педагогической деятельности* и *педагогическую технику*[44]. И.А. Зязюн несколько иначе очерчивает круг элементов педагогического мастерства как системы: *педагогическая направленность личности учителя, профессиональные знания* и те же *способности к педагогической деятельности* да *педагогическая техника*[45]. Формулировка И.А. Зязюном первого компонента педмастерства как «*педагогической* направленности», на наш взгляд, точнее, и это мы обосновали в прежних публикациях.

Относительно второго компонента педагогического мастерства очевидно, что понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания» – не

---

[43] Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. С. 30.

[44] Там же. С. 30-34.

[45] *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 129. (Здесь и далее перевод с украинского мой. – А.О.)

тождественны. И поскольку первое понятие имеет сотни толкований, считаем правильным употреблять понятие «профессиональные знания», тем более что оно было удачно использовано в первых двух русскоязычных изданиях учебника. Таким образом, окончательно согласимся с определением компонентов педагогического мастерства И.А. Зязюна, которое он дал в книге «Педагогика добра». Но простой перечень элементов ещё не дает полной картины *структуры* системы педагогического мастерства, которую бы очень хотелось видеть в новом издании учебника. Тем более, что в программе Зязюна «Учитель: школа-педвуз-школа», педмастерство опирается на *системо-деятельностную* многомерную теорию личности В.Ф. Моргуна.

Авторы учебника и хрестоматии «Педагогічна майстерність» довольно часто цитируют и ссылаются на произведения Н.В. Кузьминой, но цитирование, прежде всего, раскрывает те страницы наследия Нины Васильевны, которые касаются вопроса педагогического творчества. Главное же педагогическое изобретение Н.В. Кузьминой – теория педагогической системы – упоминается в учебнике только опосредовано. На наш взгляд, продуктивное использование этой теории могло придать стройность изложению идеи педагогического мастерства как системы и его структуры.

Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 2) довольно полно описывает педагогическую реальность и даёт возможность понять место и структуру такого педагогического феномена как педагогическое мастерство. Напомним определение И.А. Зязюна: «педагогическое мастерство есть *комплекс свойств личности учителя*, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности»[46]. Но поскольку мы имеем дело со

[46] *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 128.

свойствами личности учителя, то вероятно довольно просто, глядя на систему Н.В. Кузьминой, определить структуру и состав этого личностного комплекса.

Пять лет назад мы представили следующую граф-схему, состоящую из двух концентричных кругов, внутренний из которых показывает комплекс *свойств личности педагога*, а внешний – его *педагогические способности* (рис. 11):



Рис. 12
Модель соотношения структуры
педагогической системы Н.В. Кузьминой
и структуры педагогического мастерства И.А. Зязюна

Соглашаясь в целом с определением И.А. Зязюна о том, что педагогическое мастерство включает в себя вышеперечисленные компоненты, мы позволили себе дополнить (надеюсь корректно) и кое в чём уточнить это определение.

А. Полностью соглашаясь с определением педагогического мастерства как «комплекса *свойств личности*, которые обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности»[47], смеем заметить, что определённые как компоненты педагогического мастерства «педагогическая техника» и «профессиональные знания» не есть *свойства личности* педагога. По нашему мнению, точнее было бы употреблять понятия «владение профессиональными знаниями» и «владение педагогической техникой», так как знания – компонент содержания образования, а педтехника – компонент педагогических средств. Тогда как *владение* чем-либо *есть* действительно *свойство личности*.

Б. Поскольку *содержание* профессионального *образования* складывается не только из *знаний*, а ещё и из *умений* (и *навыков* как частного случая умений), то компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога как *владение профессиональными знаниями и умениями (навыками).*

В. Поскольку к педагогическим средствам принадлежит не только педагогическая техника как комплекс приёмов, а ещё методики и технологии, то вторым компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога как *владение педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)*.

---

[47] Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.

Г. *Педагогическая направленность* как компонент педагогического мастерства не вызывает сомнений в корректности формулировки.

Д, Е, Ж. Поскольку педагогическая система имеет ещё три (кроме педагога) структурные составляющие, считаю, что им соответствует ещё три принципиально важных свойства личности педагога как компоненты педмастерства. А именно, *наличие педагогической сверхзадачи* (термин К.С. Станиславского), *интуиция справедливого оценивания* и *интуиция профессиональной ориентации* воспитанников. Понятно, что доминантный (по А.А. Ухтомскому) компонент педмастерства – это наличие *сверхзадачи*, равно как доминанта педсистемы есть её *цель*.

Указанные компоненты педмастерства имеют структурное соответствие компонентам педсистемы:

Таблица 9

Компоненты	
педагогической системы	педагогического мастерства
цель	наличие педагогической сверхзадачи
ученики	педагогическая направленность
содержание образования	владения профессиональными знаниями и умениями (привычками).
педагогические средства	владения педагогическими средствами (методиками, технологией, техникой)
критерии оценки	интуиция справедливого оценивания
следующая образовательная система	интуиция профессиональной ориентации

Таким образом, мы очертили «внутренний» круг (см. рис. 12) компонентов педагогического мастерства. Следуя терминологии Н.В. Кузьминой, назовем их *структурными*.

И.А. Зязюн с коллегами выделяет отдельным компонентом педмастерства *способности к педагогической деятельности*. Н.В. Кузьмина неоднократно довольно детально прописывает структуру педагогических способностей, которая целиком отвечает структуре *функциональных* компонентов педагогической системы. «Внешний» круг на рис. 12 – это структура способностей к педагогической деятельности, комплекс которых, по моему мнению, можно назвать *функциональными* компонентами педагогического мастерства. Поскольку публикации Н.В. Кузьминой относительно содержания педагогических способностей широко известны, считаю нецелесообразным детализировать эту часть текста.

Подведём первый промежуточный итог.

1. Структура педагогического мастерства как «комплекса свойств личности»[48] педагога целиком отвечает структуре педагогической системы Н.В. Кузьминой.

2. Равно как любая педагогическая система имеет комплекс структурных и функциональных компонентов, педагогическое мастерство состоит из двух групп компонентов – *структурных* и *функциональных:*

Эти компоненты педмастерства вполне соответствуют компонентам педагогической системы, а они всегда заданы явно и известны, поэтому эту часть педагогической реальности мы назвали **явной**. В связи с этим перечисленные компоненты педагогического мастерства мы назовём *явными*.

[48] Там же.

Таблица 10

Компоненты педагогического мастерства	
структурные («внутренний» круг)	**функциональные («внешний» круг)**
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога
педагогическая направленность	организационные способности педагога
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками)	конструктивные способности педагога
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога

Невные (скрытые, имплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

В основу неявной (фоновой, бессознательной, суггестивной) педагогической реальности нами положена общеизвестная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной. Согласно её исследованиям «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <…> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных от-

ношений людей»[49]. Или, как пишет она в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои метаморфозы»[50].

Графически мы это представить на рис. 6 в первой статье[51] и здесь дублировать не будем. Так же как и не будем повторять процедуру наглядного совмещения теории Н.В. Кузьминой и теории В.С. Мухиной (см. рис. 1 на с. 63).

Возвращаясь к педагогическому мастерству, мы понимаем, что учитель, воспитатель, директор обязаны уметь вписывать себя, своих воспитанников и всю жизнь руководимой ими школы в эти неявные миры, подробно описанные в первой статье. А стало быть, необходимо выявить и обозначить дополнительные способности педагога, которые разумно назвать *неявными компонентами педагогического мастерства* учителя. На наш взгляд они таковы:

---

[49] *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

[50] *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

[51] *Остапенко А.А.* Модульная графическая наглядность в преподавании вузовской педагогики. Часть 1. Крупномодульная опора по теме «Явная и неявная педагогическая реальность» как «карта» педагогики // Образовательные технологии. 2012. № 2. С. 109.

Таблица 11

Компоненты		
неявной педагогической реальности		педагогического мастерства учителя
предметно-пространственная среда	природная реальность	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
	реальность предметного мира	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы
локальная субкультура отношений	реальность социально-нормативного пространства	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
знаково-символьная реальность	реальность образно-знаковых систем	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы

Раскроем неявные компоненты педагогического мастерства учителя несколько подробнее. Это будет второй промежуточный итог наших размышлений.

А. *Способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт.* Поскольку каждый человек (и ученик, и учитель) есть часть природного мира (твари), то он со-тварен всем остальным частям этого вмещающего ландшафта. А для того, чтобы создать комфортную ситуацию гармоничного пребывания ребёнка в педагогическом процессе необходимо либо ребёнка приблизить и вписать в природу, либо природу приблизить к ребёнку. По сути, это два разных пути для сельских и городских школ. Вспомним «зелёный»

класс в школе В.А. Сухомлинского. Ключевые педагогические принципы – *природосообразность и со-тварность.*

Б. *Способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы.* И ученик, и учитель чувствует себя комфортно и защищённо в предметной среде, им обжитой и персонализованной. Таков закон проксемики. Совместное обживание пространства школы, совместное создание удобной и комфортной среды в школе – необходимое условие нормального самочувствия всех. И педагог-мастер должен это уметь. Тут не обойтись без замечательного примера школы А.А. Захаренко. Ключевой педагогический принцип – *персонализованность пространства.*

В. *Способность создавать гармоничные отношения в коллективе.* Уклад школы может быть разным: иерархическим или равноправным, коллективистским или либеральным, свободным или послушническим. Но он должен быть. Скверно, если разные члены коллектива ведут себя по-разному: одни либеральничают, другие «закручивают гайки». Поэтому учитель (а директор тем более) должен уметь: а) выстраивать уклад, сообразно принятой мировоззренческой позиции; б) уметь вписывать себя в принятый и сложившийся уклад. И здесь пример А.С. Макаренко ключевой. Ключевой педагогический принцип – *соборность отношений всех.*

Г. *Способность создавать, хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы.* Если школа не накопила, как говорят археологи, «культурный слой», она безлика. А безликая школа выпускает безликих людей. Поэтому к числу компонентов педагогического мастерства мы относим эту важную способность. К живой традиции школы мы относим знаковые и символические отношения в школе (действа, обряды, обычаи, церемонии, правила). К живой культуре – знаковые и символические места (школьный музей, школьный сквер) и артефакты (форма, позывной, логотип, эмблема) школы. И учитель-мастер обязан уметь это

создавать и хранить. Опыт Полтавского пединститута «эпохи Зязюна» – яркий тому пример. Ключевые педагогические принципы – *со-бытийность жизни и храмовость пространства.*

Сведём явные и неявные компоненты педагогического мастерства в единую таблицу.

Таблица 12

Компоненты педагогического мастерства		
явные		**неявные**
структурные	**функциональные**	
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
педагогическая направленность	организационные способности педагога	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками).	конструктивные способности педагога	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога	
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога	

А следом дополним граф-схему (рис. 12) недостающими компонентами и получим окончательную структуру педагогического мастерства как педагогического феномена (рис. 13).



Рис. 13
Структура явных и неявных компонентов
педагогического мастерства учителя

Таким образом, опираясь на признанные и устоявшиеся психолого-педагогические теории Н.В. Кузьминой и В.С. Мухиной, можно ясно и предельно понятно выстро-

ить структуру такого педагогического феномена как педагогическое мастерство, который прочно и надолго вошёл в педагогический словарь, благодаря замечательной полтавской научно-педагогической школе А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.А. Зязюна, к продолжателям которой имею честь себя отнести.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФОБИИ И МАНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ

Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко

Термины «фобия» и «мания» чаще всего применяются в психиатрии для обозначения психических расстройств. Используются они и в обыденной лексике. Конечно же, психические расстройства недопустимы у педагога. А вот фобии и мании в обыденном значении – явление нередкое в учительской среде.

Настоящая статья посвящена описанию наиболее распространенных фобий и маний учителя, их классификации и влияния на педагогическую деятельность.

Определяя рассматриваемые термины, следует отметить необходимость отличать фобию от обычного страха, опасения, боязни, а манию – от обычной увлеченности, привычки. В обыденном значении *фобия* понимается как страх. Но не просто страх, а страх навязчивый, систематически возникающий в определенных ситуациях. Носитель фобии, как правило, осознает свой страх, но не может избавиться от него, управлять собой в фобической ситуации. Следует отметить, что страх в определенной степени присущ каждому человеку, в т.ч. учителю. Пожалуй, нет на свете человека, который абсолютно ничего не боится. И в определенных случаях некоторая доля страха может быть полезной: ограждать от опасностей, служить мотивом (стимулом) полезной деятельности. Фобия, в отличие от обычного страха, мешает личности: она ограничивает ее поведение, лишает свободы действий, возможности выбора, не позволяет достичь желанных целей. *Педагогическая фобия* – навязчивое, неадекватное переживание страха конкретного содержания, охватывающее учи-

теля в определенной (фобической) обстановке, при встрече с конкретными педагогическими объектами, явлениями, действиями, ситуациями, вызывающее у педагога чувство дискомфорта и в конечном итоге ограничивающее его возможности, профессиональную деятельность.

Мания в общеупотребительном значении – это зависимость, патологическая увлеченность каким-либо видом деятельности, идеей при игнорировании других (игромания, компьютеромания, мания величия и др.). Обычная увлеченность, не переходящая в манию, играет в жизни личности позитивную роль: позволяет самосовершенствоваться, добиваться высоких результатов в каком-либо виде деятельности. Однако, когда увлеченность перерастает в манию, зависимость, она начинает играть в жизни человека негативную роль, выражающуюся в игнорировании многих важных аспектов жизни, видов деятельности, потере контроля над собой. Так, игроман игнорирует работу, семью, занятия спортом и т.д. *Педагогическую манию* мы будем понимать как чрезмерное увлечение педагога какой-либо идеей, видом деятельности при игнорировании других, что так же, как и фобия, ограничивает возможности учителя, его деятельность.

Как видим, фобии и мании объединяют *общие признаки*:

– абсолютизация страха или увлечения, доведение их до состояния навязчивости, абсурда;

– потеря контроля над собой, своим поведением, невозможность управлять собой;

– ограничение жизни, деятельности (избегание определенных ситуаций в случае фобии или игнорирование важных аспектов жизни, деятельности в случае мании).

Педагогические фобии не только ограничивают деятельность педагога, вызывают негативные переживания, но и способствуют возникновению нежелательных ситу-

аций. Ведь то, чего ты очень боишься, имеет гораздо больше шансов стать реальностью в сравнении с ситуацией, когда ты не думаешь об этом. Получается, что, имея педагогические фобии, учитель программирует негативную педагогическую реальность (например, срыв урока, нарушения дисциплины, нежелательное поведение учащихся, неодобрение со стороны руководства школы или родителей и т.д.).

Что же служит *причиной, побудительным фактором возникновения педагогических фобий и маний*? Мы считаем, что основная причина – это *искажения в системе ценностей учителя*, абсолютизация определенных ценностей при игнорировании других и усиленное, иногда подсознательное, оберегание этой системы, чтобы она ни в коем случае не поколебалась, потому что педагогу в ней удобно, комфортно, привычно. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Так как педагогические фобии и мании проявляются в рамках педагогической системы и деятельности педагога как ее важнейшего компонента, то для их описания и классификации мы взяли за основу *пятикомпонентную модель педагогической системы*, разработанную Ниной Васильевной Кузьминой (см. рис. 1 на с. 15).

Удобство и функциональность этой модели подтверждается ее активным использованием в педагогической науке и практике для описания педагогических систем, создания множества прикладных теорий, концепций и моделей. Модель Н.В. Кузьминой отражает структурные и функциональные компоненты педагогической системы.

Опишем педагогические фобии и мании, объектом которых выступают ***учащиеся*,** и которые ограничивают возможности педагога в выполнении ***организаторской функции*.** Наиболее распространенные фобии и мании здесь связаны с *абсолютизацией ценностей авторитета педагога и поддержания дисциплины* в ущерб ценностям

личности учащегося и достижения конкретных педагогических результатов.

Абсолютизация ценности авторитета педагога в ущерб ценности личности учащихся служит причиной возникновения у педагога множества фобий и маний:

– *фобии ошибок и неудач* – избегание ситуаций, в которых учитель вынужден признать и исправить свою ошибку;

– *фобии критики* – сопротивление разговорам и дискуссиям по поводу собственного преподавания; боязнь присутствия на уроке завуча, родителей, коллег; враждебное отношение к критике в свой адрес со стороны учащихся, родителей, коллег, даже доброжелательной;

– *мания судить*: чрезмерное увлечение оценочной функцией. Каждому поступку, мнению школьников учитель дает однозначную оценку, не допуская никаких полутонов, руководствуясь исключительно собственным мнением. При этом педагог абсолютно уверен, что только он вправе судить других, а другие не должны оценивать его;

– *мания преследования*: постоянное ощущение себя преследуемым, обиженным, несчастным; любой детский проступок учитель расценивает как личную обиду, считает, что ученики сознательно вредят ему, постоянно находится под страхом подвоха, издевательства со стороны школьников; не способен отнестись к очередной проделке с юмором. Такая реакция со стороны учителя только раззадоривает учеников, и они действительно начинают придумывать разнообразные способы навредить педагогу;

– *фобия несостоятельности* – боязнь ситуаций, в которых обнаруживается несостоятельность педагога в каком-либо аспекте деятельности (не может ответить на вопрос, добиться выполнения своих требований и др.);

– *мания величия* – чрезмерное увлечение собственной персоной, преувеличение своих достоинств и игнорирование недостатков, требование от учеников преклонения, повышенного внимания к себе;

– *фобия юмора* – боязнь веселого настроя класса, шуток вообще и над собой в частности; восприятие любой шутки как насмешки в свой адрес;

– *фобия превосходства учащихся* – боязнь ситуаций, обнаруживающих, что ученик знает больше учителя или делает что-либо лучше него; одним из проявлений такой фобии может служить боязнь одаренных учащихся;

Абсолютизация ценности дисциплины в ущерб ценности достижения необходимых результатов воспитания и обучения служит причиной возникновения у педагога следующих фобий и маний:

– *фобия активности учащихся* – учитель боится проявлений активности школьников, ибо считает, что не сможет ею эффективно управлять, что она нарушит разработанную им схему урока, снизит дисциплину, умалит ведущую роль учителя. Т.е. боится, что класс выйдет из-под контроля, станет неуправляемым. Также педагог может бояться отдельных, особо активных учащихся, не позволяя им проявить себя;

– *фобия самостоятельности учащихся* – учитель с такой фобией не привлекает школьников к организации педагогического процесса, все решает за них, полностью регламентирует их деятельность. Ну, а делать это легче всего с помощью запретов. Поэтому следствием фобии самостоятельности учащихся выступает *запретомания* – чрезмерное увлечение ограничивающими методами воспитания, стремление полностью оградить детей от жизненных трудностей и неудач;

– *эталономания* – преувеличение роли образца, эталона в образовательном процессе; занижение оценок ученикам, которые решили задачу/выполнили задание

своим способом, а не тем, который показывал учитель; постоянное требование «делать, как показано в учебнике (педагогом)».

Перейдем к рассмотрению педагогических фобий и маний, объектом которых выступает ***педагог,*** и которые ограничивают его ***гностическую функцию***. Причиной таких фобий и маний зачастую выступает абсолютизация ценности собственного опыта в ущерб ценности педагогических знаний, а также преувеличение ценности стабильности в ущерб творчеству, инновациям.

Абсолютизация ценности собственного опыта служит причиной:

– *фобии теоретических знаний*, носитель которой боится читать научно-педагогические журналы, монографии, считая, что он ничего в них не поймет и тем более не сможет применить;

– *фобии научно-исследовательской деятельности*, когда учитель боится писать научные статьи, обобщать свой опыт, проводить педагогические эксперименты и т.д.;

– *фобии использования опыта коллег*, когда педагог считает, что не сможет успешно применить передовой опыт коллег.

Может иметь место и другая ситуация – *абсолютизация ценности теоретических знаний в ущерб собственному опыту*. В этом случае могут иметь место следующие фобии и мании:

– *фобия недостатка теоретических знаний*: боязнь того, что имеющихся знаний не хватит, чтобы качественно провести урок, воспитательное мероприятие. Имея такую фобию, учитель тратит очень много времени на подготовку к уроку, изучает огромное количество педагогической литературы, методических материалов, чаще всего делая это несистемно, что вносит сумятицу в его представления о педагогической реальности;

– *наукомания* – наукообразное изложение материала, постоянная ссылка на научные авторитеты;

– *авторитетомания* – чрезмерное увлечение идеями какого-либо авторитета (например, идеями А.С. Макаренко или идеями педагога-новатора) при игнорировании или жесткой критике других;

– *боязнь неверного применения педагогической методики/технологии*: учитель старается точно выполнить все указания методики, воспроизвести разработку урока, боясь что-то упустить, внести что-то свое.

Преувеличение ценности стабильности в ущерб творчеству, *инновациям* служит причиной возникновения следующих фобий и маний:

– *фобия новых ситуаций*: учитель боится встречи с новым классом, ведения нового предмета, факультатива. Его «выводят из колеи» незапланированные изменения: другая аудитория, непривычная расстановка парт, присутствие на уроке завуча или коллеги и т.д.;

– *фобия инноваций* – боязнь внедрять новые формы, методы, технологии, содержание обучения. Этому находится множество оправданий: «Это не решит моих проблем», «Это у нас уже есть», «Это требует доработки», «Это приведет к большим затратам сил и времени» и т.д.;

– *фобия метода/технологии* – боязнь использовать какой-либо метод или технологию: например, групповую работу, компьютерные технологии и т.д.;

– *маниакальное увлечение каким-либо методологическим подходом, теорией, методом, технологией*: например, развивающим обучением; при этом учитель отрицает и резко критикует все другие подходы, что не позволяет ему внедрять инновации, приводит к ригидности и консерватизму мышления, неспособности подобрать к каждому ученику индивидуальный подход;

– *фобия ответственности* – боязнь брать на себя ответственность за конкретное дело, стремление перело-

жить ее на других или разделить ее с другими. Например, учитель с такой фобией может отказываться от классного руководства, общественных поручений, разработки и проведения открытых уроков, ведения инновационной деятельности и др. Оправдывать свой отказ он может различными способами: недостатком времени, опыта, загруженностью и т.д. При этом он стремится переложить ответственность на других: «За поведение учащихся на моем уроке отвечает классный руководитель», «Воспитание – обязанность родителей, мое дело – учить», «Администрация школы должна сначала обеспечить мне необходимые условия работы» и т.д.

Объектом достаточно большой группы фобий и маний выступают ***средства педагогической коммуникации***. Эти фобии и мании ограничивают выполнение учителем ***коммуникативной функции***. Причиной их, как правило, служит *абсолютизация ценности какого-либо средства педагогической коммуникации в ущерб другим*. К этой группе можно отнести следующие фобии и мании:

– *фобия конфликтов*: избегание конфликтных ситуаций либо с помощью жесткой дисциплины, либо посредством постоянных уступок и потакания;

– *интернет-компьютерная фобия*: боязнь применения информационно-коммуникационных технологий в учебном и воспитательном процессе, и даже просто боязнь компьютера и Интернет у отдельных педагогов, обычно пожилых, не привыкших работать с компьютером;

– *фобия индивидуальной работы с учащимися*: боязнь беседы с трудным учеником «с глазу на глаз», вынесение любого проступка ученика на коллективное обсуждение;

– *мания воспитательных мероприятий*: чрезмерное увлечение организацией коллективных воспитательных мероприятий;

– *игромания*: чрезмерное увлечение игровыми методами воспитания и обучения, когда игра превращается из средства в цель;

– *техномания*: навязчивое стремление технологизировать учебный процесс, преувеличение значимости информационных технологий и технических средств обучения;

– *фобия обратной связи*: боязнь методов обратной связи, так как они могут выявить недостатки в работе учителя.

Учебная информация может выступать объектом следующих педагогических фобий, ограничивающих выполнение педагогом ***конструктивной функции***:

– *боязнь быть непонятым*: учитель боится, что ученики не поймут его объяснения, что он не найдет нужные стиль и тон общения. При этом он стремится опуститься до уровня учеников: намеренно снижает уровень объяснения материала, чрезмерно «разжевывает», использует ученический жаргон и т.д.;

– *фобия избытка учебной информации* – учитель боится «перегрузить» учеников лишней информацией, боится, что они ее не усвоят, и поэтому максимально сокращает и упрощает учебный материал;

– *фобия недостатка учебной информации:* учитель чрезмерно перегружает учеников информацией, боясь, что они плохо будут знать его предмет, не сдадут экзамен и т.д.;

– *фобия нестандартных ответов учащихся* – учитель подсознательно боится учеников, которые мыслят нестандартно, постоянно спорят, высказывают свою точку зрения, не совпадающую с изложенной в учебнике.

Причиной описанных фобий выступает *абсолютизация ценности учебной информации в ущерб ценности ее осмысления учащимися*.

Перейдем к рассмотрению педагогических фобий и маний, объектом которых выступает педагогическая ***цель*** и которые ограничивают выполнение учителем ***проектировочной функции***. Причиной данных фобий и маний выступает *абсолютизация какой-либо одной цели в ущерб другим*. К числу таких фобий и маний можно отнести:

– *фобию воспитания/учебоманию*: педагог боится воспитывать, так как считает себя неготовым к этому трудному делу. Основной своей функцией он считает обучающую, а воспитательную связывает только с обязанностями классного руководителя или же оставляет родителям и обществу. У педагога могут быть различные оправдания этой фобии: «Много нового материала – нужно успеть все дать», «У меня сегодня сложная тема, как здесь заниматься воспитательными задачами?», «У них есть классный руководитель», «Любое учебное занятие – уже воспитательный фактор, и этого достаточно», «Воспитание – забота родителей, мое дело – учить»;

– *коллективоманию* – чрезмерное увлечение целями формирования ученического коллектива в ущерб развитию индивидуальности учащихся;

– *манию развития индивидуальности* учащихся – чрезмерное увлечение развитием индивидуальности учащихся в ущерб формированию у них готовности жить и работать в коллективе, подчиняться его нормам и требованиям;

– *манию достижения целей, «спущенных вышестоящими инстанциями»*: стремление во что бы то ни стало достичь целей, прописанных в программе (Министерстве образования, образовательного учреждения и т.д.) при игнорировании конкретных условий обучения и воспитания, возможностей учеников.

Итак, мы описали некоторые наиболее распространенные педагогические фобии и мании, их классифика-

цию и особенности проявления в деятельности учителя и сделали вывод об их негативном влиянии на результаты такой деятельности. В этой связи возникает вопрос: как учителю избавиться от фобий и маний либо не допустить их проявления?

Мы считаем, что педагогические фобии и мании гораздо легче предупредить, чем искоренять. Поэтому *на этапе профессиональной подготовки будущего учителя* значимое влияние необходимо уделять формированию системы его ценностных ориентаций. Также важно сформировать такие личностные качества, как уверенность в себе, терпение, настойчивость в достижении целей, гибкость мышления, способность к саморегуляции поведения, умение делать сознательный выбор и брать на себя ответственность.

Если фобии и мании уже возникли, то в работе с ними конкретному учителю и школьному психологу могут помочь метод «погружения в фобическую ситуацию» (создание условий вынужденной деятельности в фобической ситуации), когнитивная (работа с вызывающими тревогу мыслями) и поведенческая (выработка социальных навыков, умения пребывать в ситуации, вызывающей страх) терапия, психологические тренинги.

Самое важное при этом – научить педагога управлять своим поведением и эмоциями в ситуации, вызывающей тревогу и страх, и не попадать в зависимость от определенных идей и ситуаций.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БЕДЕРХАНОВА Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета.

Протоиерей Алексей Анатольевич КАСАТИКОВ, кандидат педагогических наук, преподаватель Екатеринодарской духовной семинарии.

МАЗНИЧЕНКО Марина Александровна, кандидат педагогических наук, помощник проректора по учебной работе, доцент Сочинского государственного университета.

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов Московской духовной академии.

ТКАЧ Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета.

ТЮННИКОВ Юрий Станиславович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики Сочинского государственного университета.

ХАГУРОВ Темыр Айтечевич, доктор социологических наук, профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН.

Исследования гуманитарных систем
Выпуск 1
Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия

Научное издание

Вёрстка А. Остапенко
Дизайн обложки С. Гавриленко

Издательство «Парабеллум»
(ИП Дмитрий Аринин)
www.parbook.ru
parabook@bk.ru
Тел. +7(905)4011602

Подписано в печать 17.10.13
Формат: 60х90 1\16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»
Усл. печ. л. 5, 62. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в издательско-полиграфическом центре КубГУ
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.