

Андрей Александрович Остапенко, профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

МОДУЛЬНАЯ ГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ¹

Часть 7. Структура и виды педагогического уклада

Переходя от предметно-пространственной среды образовательного учреждения (вуза или школы) к вопросу уклада (как локальной субкультуры отношений), можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих вузовские или школьные отношения. В один вуз студенты бегут с удовольствием и с радостью, в другой их не загонишь; одних профессоров любят и обожают, других тихо ненавидят; в одном вузе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другом — нет; к одному преподавателю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному декану «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния студента в вузе, его отношения к нему.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Мы полагаем,

что это не вполне корректно, а *укладом вуза (или школы) разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в вузе (школе)*. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»², а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»³. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или, как мы его ранее метафорично назвали, «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, что из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традицио-

¹ См. цикл статей в ОТ. 2012. № 2 – ОТ. 2013.

² *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

³ *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

налистский, семейный, демократический»⁴), очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁵.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова сформулировала их предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна — когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямо-

го воздействия. Другая — когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и, прежде всего, различную меру субъектной и объектной позиции»⁶.

Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи зовут по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁷, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁸. На наш взгляд, такой путь — это простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух классных руководителей о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на вид-

⁴ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

⁶ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁷ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 16.

⁸ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

ном месте в аудитории и жёстко контролироваться, другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше — «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сестры!» Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа педагогических укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично-отно-ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу педагогического уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

Из набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляют представители (учёные и педагоги) трёх мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые — «демократический», третьи — «соборный». Таким образом, попытаемся наглядно сравнить коллективистский, демократический и соборный педагогические уклады.

Коллективистский педагогический уклад. *Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада — первенство «мы» над «я».* Коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент — это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»⁹. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой — таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях, это вполне может быть сознательная дисциплина. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам.* При этом коллективистский уклад может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью.

Демократический педагогический уклад. В основе демократического толерантного уклада лежит норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где прави-

⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

ла общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»¹⁰. Другими словами, в основе демократического уклада — *первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»¹¹. Граждане в данном случае — все учителя, ученики и сотрудники школы.

Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который, по мнению сторонников такой организации уклада, не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. — А.О.) мирного сосуществования людей на планете»¹². Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив наш. — А.О.), возникаю-

щие между разными людьми»¹³. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»¹⁴ выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»¹⁵. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, будучи полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они — механические сообщества с внешними механизмами управления: *регламентами* или *договорами*.

Изобразим это в виде первичной граф-схемы (рис. 1).

Сторонники обоих укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? Возможны ли уклады, базирующиеся не на внешней регуляции отношений, а на внутренней? Возможны ли, пользуясь терминологией С.Л. Франка, органические уклады, а не механические? Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обрисованные крайности.

¹⁰ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Любок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

¹¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

¹² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

¹³ Там же.

¹⁴ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

¹⁵ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

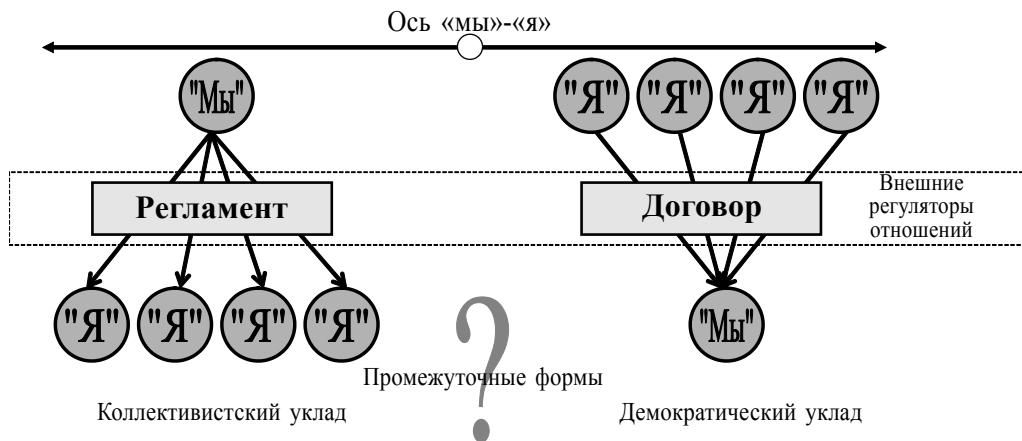


Рис. 1. Граф-схема «Крайние типы педагогических укладов»

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию или должности) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Такой тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться

к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример — колонии, руководимые А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада — формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.), и это требует отношений толерантности. В одном из частных вузов пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: преподаватель терпит потребительское отношение студентов (ибо он — «педагог», которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а студенты терпят выдвигаемые вузом и пре-

подавателями требования (которые в таком случае не выходят за пределы учебной деятельности) из-за необходимости получить документ об образовании.

В таком случае все отношения регулируются *договорами* (и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами,

происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Таковым, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны. Изобразим это в виде дополненной граф-схемы (рис. 2). Удобно, если первая граф-схема анимационно превращается во вторую. Это несложно сделать в простейших компьютерных программах, предназначенных для подготовки презентаций.

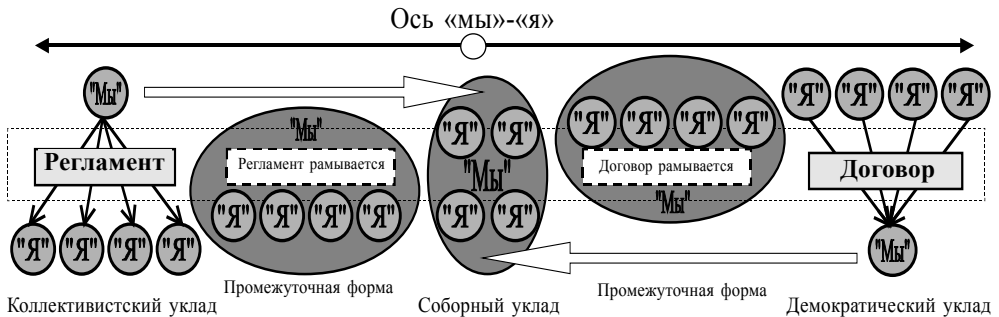


Рис. 2. Граф-схема «Полный спектр типов педагогических укладов»

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувство практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором — доверие¹⁶.

¹⁶ Первыми серьезными научными исследованиями феномена доверия являются работы: *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. 112 с.; *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.

Соборный педагогический уклад предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция — имманентное свойство соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём эти признаки, одновременно экстраполируя их на вузовский уклад.

«1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», выходящее из первичного единства «мы».

При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»¹⁷. Опыт лучших вузов, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого сообщества — носитель этого лица, каждый человек — ответственный носитель духовного капитала вуза. Мы видим, что институты с именем никак не хотели терять это имя, реорганизуясь в университеты. Получились симулякры — институты-университеты типа «МГИМО-университет» или «Московский физико-технический институт (государственный университет)».

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»¹⁸. Вузовский уклад можно считать соборным, если студенты идут не на учёбу, а преподаватели — не на работу, а и те, и другие — на жизнь.

«3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным,

как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»¹⁹. Только вуз, имеющий собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способен выпустить людей, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие выпускники есть продукт безликого вуза.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»²⁰. Университетское единство — это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (выпущившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность педагогической реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

Соборный педагогический уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство вуза или школы.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры педагогических отношений мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»²¹. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает ком-

¹⁷ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

¹⁸ Там же. С. 61.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же. С. 62.

²¹ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

мюотарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»²².

Более детально принципы организации уклада мы описали ранее²³.

Заключение. Окончательная «карта» педагогики

Первую статью²⁴ этого цикла мы завершали тем, что в ней была предложена «карта»

педагогики как учебной дисциплины, каждый «материк» которой составляет содержание отдельных разделов курса. И пообещали, что графически наглядно каждый раздел мы представим в последующих статьях, что, собственно говоря, и было сделано.

Эта «карта» была представлена в виде комбинированной графической опоры, сочетающей в себе несколько граф-схем (рис. 3).

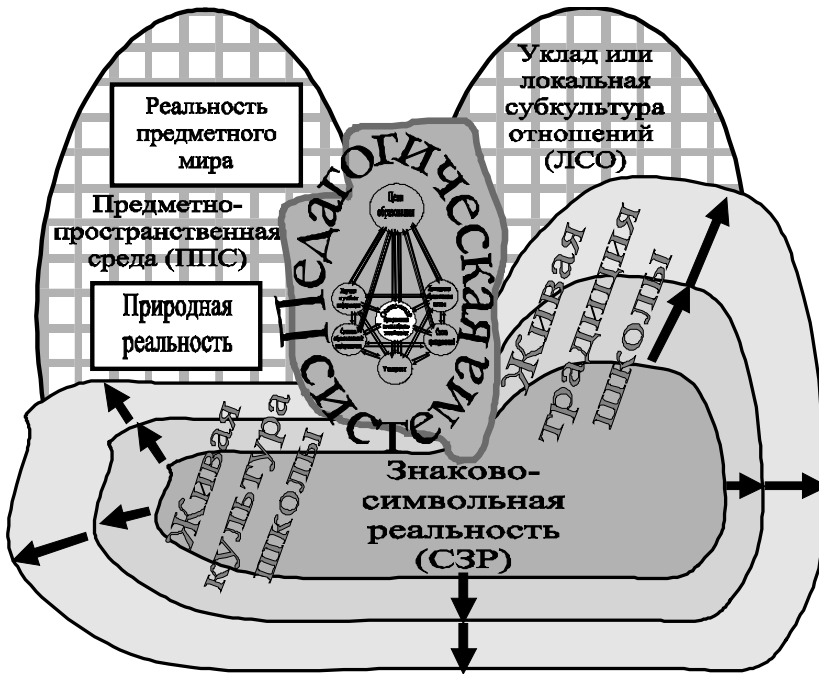


Рис. 3. Первоначальная «карта» педагогики

²² Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

²³ Остапенко А.А. Принципы организации школьного уклада // Народное образование. 2003. № 9. С. 159-166; Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда? М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.

²⁴ 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. 103-112.

Был сделан вывод о том, что педагогическая система как антропная реальность находится под влиянием перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, которые её и формируют (придают форму). Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («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 которых видится дополнительный **смысл**.

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом, представляют собой единое «вместилище». 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*.

С момента написания первой статьи прошёл год. Лекционно-семинарская практика шлифовала и совершенствовала рассматриваемую наглядность. И сегодня очевидно, что пришло время представить новую усовершенствованную «карту» педагогики, которая выглядит так, как представлено на рис. 4 (стр. 77).

Ясно, что природная среда (тварь) и человеческое общество с его складывающимися отношениями (укладом) находятся в определённом соотношении. Уклад проникает в тварь, обживает её и превращает в обжитую (окультуренную) часть природной среды, которая становится предметной средой (утварью). На рисунке это удобно изобразить *в виде пересечения множеств* $\langle S \rangle$. Со школьной скамьи мы привыкли это делать в виде пересечения кругов. Так и представим. А поскольку на саму педагогическую систему влияют все три названные группы пересекающихся факторов (тварь, утварь и уклад), то подсистему как *явную педагогическую реальность* поставим в центр, в эту самую зону влияния. И, на наш взгляд, в таком виде эти три группы факторов *скрытой педагогической реальности*, их соотношение и влияние становятся более понятными.

А вот что касается упомянутых смыслов, которые, проникая в тварь и утварь, превращают их в «живую культуру», а, проходя сквозь уклад, превращают его в «живую традицию», то тут следует помнить, что смыслы бывают разные: *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником — сверху, а низкие с их многочисленными источниками — снизу. Источник сверху — это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу — это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)».

«ОМФ-пространства хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее, также

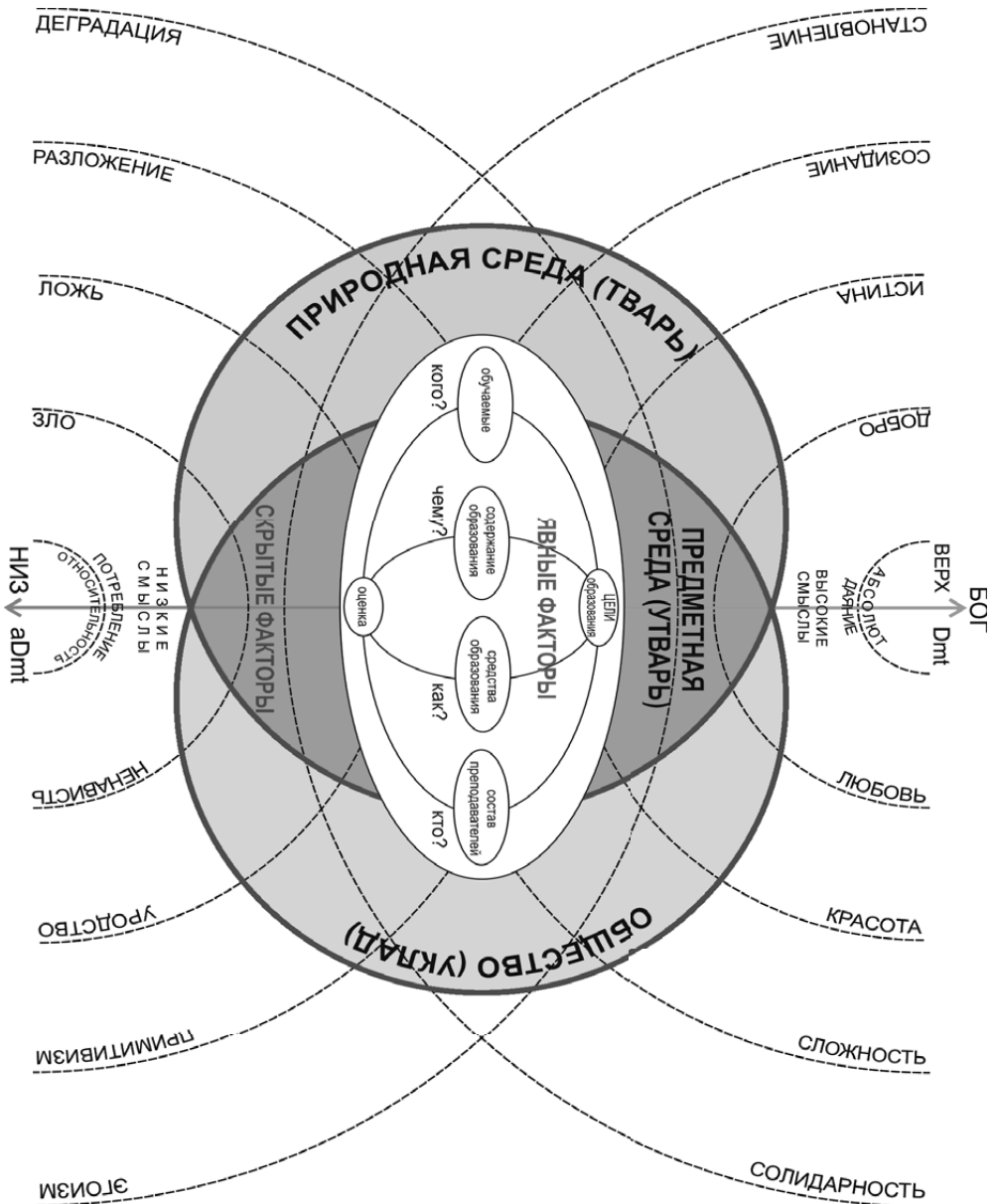


Рис. 4. Комбинированная модульная опора «Структура явной и скрытой педагогической реальности» (на рисунке: Dmt — доминанта, admt — антидоминанта)

имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»²⁵. Человек (и все гуманитарные системы), находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) вверх, *либо падает* (а это легко) вниз. Напомним, что «становление»²⁶ полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия — перед Богом»²⁷.

Увы, современные вузовские учебники педагогики (особенно педагогики высшей

школы) практически не говорят о вопросах Духа и смысла, добра и зла. Из них исчезли понятия «совесть» и «стыд»²⁸. Попробуем их туда вернуть, а заодно представить всю вузовскую педагогику более системно, целостно и наглядно. Будем надеяться, что наши рассуждения смогут как-то помочь вузовским преподавателям.

Выражаю благодарность соавторам предыдущих статей этого цикла, а также учителю лица № 4 г. Краснодара С.А. Гавриленко за помощь в компьютерной подготовке иллюстраций.

²⁵ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

²⁶ Слово «становление» предполагает: а) наличие *вертикали* (лежать – горизонталь, стать, встать – вертикаль); б) *устремлённость вверх* к высокому.

²⁷ Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. С. 7.

²⁸ «Прогнал» через поисковую систему несколько имевшихся у меня в электронном виде свежих вузовских учебников по педагогике с целью найти в них слова «стыд» и «совесть». Увы, в них ни стыда, ни совести! Печальная тенденция.