

**ИРИНА ГЕОРГИЕВНА  
ФОМИЧЕВА** —  
доцент кафедры общей  
и социальной педагогики ТГУ,  
кандидат педагогических наук

УДК: 371.48

## **ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*АННОТАЦИЯ.* В статье представлено авторское понимание динамики стратегических изменений в области образования в плане концептуальных представлений о педагогическом процессе на основании разработки полипарадигмальной матрицы, дающей возможность сравнения модельных и типологических структур образования.

*The author presents his interpretation of the dynamics of strategic changes in education dealing with the alteration of main concepts of pedagogical process. The latter one is presented on the basis of polyparadigmatic matrix used for the comparison of model and typological structures of education.*

Сравнивая и анализируя опыт работы инновационных образовательных учреждений "перестроечного" и современного периодов, можно отметить некоторые тенденции, связанные с изменением отношения образовательных учреждений к инновациям в целом и к отдельным инновациям в частности.

В первую очередь, от всеядности, от конгломератности школы постепенно переходят к пониманию того, что сама по себе, пусть самая лучшая, инновация не панацея от решения всех сложных проблем, не волшебная палочка, способная в одночасье сотворить чудеса. Довольно четко проявляется тенденция к более разумному и целесообразному использованию и внедрению инноваций, особенно относящихся к разным образовательным парадигмам.

Результатом понимания динамики изменений в сфере образования, прогрессивной диверсификации участников педагогического процесса, является увеличение числа рассматриваемых проблем образования и многообразия модальностей и структур обучения. Исходя из нормативности образования, можно обосновать прагматический плюрализм, признающий сосуществование разнородных научных подходов и процедур. Однако плюрализм не тождествен эклектике. Плюрализм предполагает равноправие в "разномыслии" и означает определенное разведение, разъединение принципиально не сводимых друг к другу идей, имеющих строгую и четко определенную логику и механизм реализации. На наш взгляд, реальна возможность замены универсальной и единственной образовательной парадигмы



множественностью образовательных парадигм, не равнозначных и не равноценных между собой, но имеющих право на существование в общем образовательном пространстве, что дает возможность вести речь о *полипарадигмальности* современного образования. Под полипарадигмальностью мы понимаем наличие "рамочных", "референциальных" систем миропонимания, по-разному описывающих и объясняющих смысл существования, завершённый круг жизнедеятельности отдельного человека и в целом сменяемость форм цивилизации и культуры. В рамках этих систем возможно построение целостных, законченных моделей образовательного процесса, выраженных в форме педагогических теорий, технологий, систем обучения и воспитания, отличающихся между собой принципиально как по целям и содержанию, так и по механизму действия и проявления, а следовательно — по результату.

Анализ возникновения и развития педагогических идей дал возможность вести речь о существовании как минимум четырех концептуальных образовательных моделей, в самих названиях которых явно обозначен центр — точка начала миропонимания: Бог (теоцентрическая модель), Общество (социоцентрическая модель), Природа (натурцентрическая модель), Человек (антропоцентрическая модель), и четырех типов воспитательно-образовательных систем: авторитарно-подавляющего воспитания, авторитарно-развивающего, ненасильственного и свободного воспитания.

Главное отличие систем авторитарного типа от систем гуманистического типа заключается в механизме их реализации. Если в авторитарных системах основной движущей силой в развитии ребенка является разрешение противоречий в альтернативе "могу — должен", то в гуманистических — "могу — хочу". Отсюда вытекают различия в целях и принципах, методах и способах обучения и воспитания, контроля и оценивания, образовательных технологиях, личностных качествах учителей, работающих в рамках разных систем.

Если внимательно проанализировать суть концептуальных образовательных моделей (социоцентрической, натурцентрической, теоцентрической и антропоцентрической), то несомненными окажутся их основные характерологические признаки, к которым можно отнести цели образования (в форме инварианта, зависящего от социальных образовательных нормативов как в социоцентрической или теоцентрической моделях; либо в форме инварианта с добавлением вариативной части как в натурцентрической модели; либо одной вариативной части, выражающейся в индивидуальной самооценности каждого индивида как в антропоцентрической модели), исходные посылки (в виде предположения о наличии или отсутствии природных задатков, с которыми ребенок появляется на свет), а также наличие принципиальной стратегии продвижения ребенка в развитии (единой или дифференцированной в зависимости или от принадлежности к определенному типу личности, или от индивидуальных, уникальных особенностей отдельного индивида). Выделенные характерологические особенности концептуальных образовательных моделей напрямую не связаны, по крайней мере, в своей принципиальной основе, с характерологическими особенностями типов воспитательно-образовательных систем, к которым, в первую очередь, относятся механизм педагогических воздействий, условия перевода учащихся с одной "ступени" развития на другую, из "зоны актуального развития" — в "зону ближайшего развития". То есть мы не можем констатировать жесткой зависимости концептуальных образовательных моделей и типов воспитания друг от друга в одномерном пространстве. Однако двухмерное про-



странство дает возможность выявить плоскости пересечения моделей и типов воспитания, что, в свою очередь, позволит выстроить матрицу их зависимости друг от друга, иными словами, — определить взаимосвязи между целями, исходными посылами и принципиальной стратегией образования, с одной стороны, и механизмом его реализации — с другой.

Сопоставление между собой моделей педагогической деятельности (теоцентрической, социоцентрической, натурцентрической и антропоцентрической) и типов воспитательно-образовательных систем (авторитарно-подавляющего, авторитарно-развивающего, ненасильственного и свободного) в сравнительной двухмерной матрице позволит не только спрогнозировать характер стратегических изменений в области образования, но и сможет оказаться полезным в практическом плане учителям, руководителям образовательных учреждений для оценки исследовательских замыслов, прогнозирования эффективности их внедрения в практику.

Сравнительная (или полипарадигмальная) матрица, показывающая возможность совмещения моделей и типов, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная матрица образовательных моделей и типов воспитания

Образовательные модели Типы воспитания	Теоцентрическая модель	Социоцентрическая модель	Натурцентрическая модель	Антропоцентрическая модель
Авторитарно-подавляющее	+	+	+	—
Авторитарно-развивающее	+	+	+	—
Ненасильственное	+	+	+	—
Свободное	—	—	—	+

Для более детального сопоставительного анализа концептуальных образовательных моделей рассмотрим поочередно графы представленной матрицы, начиная с вертикальных столбцов.

**Теоцентрическая** образовательная модель может быть реализована посредством трех механизмов воспитательного воздействия: авторитарно-подавляющего, авторитарно-развивающего, ненасильственного.

Авторитарно-подавляющий механизм воспитательного воздействия практиковался на протяжении многих веков, особенно во времена господства религии на государственно-идеологическом уровне. Основными средствами воспитания при этом механизме выступали покаяние, молитва, пост, заучивание религиозных текстов и др., построенные на страхе или угрозе наказания и расплаты за неправильное, "греховное" поведение или действие. Под эту модель и под этот механизм подводилась вся система работы со всеми без исключения детьми. Эффективность ее была достаточно велика. Однако высокой оставалась и вероятность того, что "вдалбливаемые" догмы и постулаты не станут внутренним убеждением и внутренним побудительным мотивом всех без исключения детей, проходящих через эту систему. Именно об этом писал в свое время В. В. Зеньковский. Поэтому, а также в связи с ослаблением влияния религии на государство, изменением общественного отношения к религии, стал необходим поиск иных способов и подходов к религиозному воспитанию и образованию. Новые требования времени сделали необходимым применение в теоцентрической образовательной модели авторитарно-развивающих методов и технологий обучения и воспитания,

построенных на объяснении, доказательстве, логике, иллюстрациях. Основной упор в воспитании, построенном на авторитарно-развивающем механизме, делается на понимание детьми сути религиозного учения, на осознанное, действенное принятие религии в качестве смыслообразующей основы жизни. Однако это возможно лишь в случае длительной работы с детьми, изначально не испытывающими потребности в религиозном образовании и воспитании.

Перемены, связанные с отделением церкви от государства и образования, закрепленные законодательными актами, приводят к тому, что религиозное образование перестает восприниматься на уровне должного, следовательно, необходимо искать новые механизмы воздействия на взрослых и детей с целью привлечения их к религиозным идеям. Такими новыми механизмами могут быть только механизмы ненасильственного воздействия, при которых у "объектов" появляется позиция, вербализованно выраженная как "я хочу", основанная на интересе, стремлении, желании включиться в неизведанную доселе область. При этом средства, методы и формы, приводящие к желаемым результатам, могут быть различными в зависимости от особенностей объектов воздействия. Одних людей религия привлекает к себе красочной символикой и атрибутикой, торжественными ритуалами, обрядами, то есть самой атмосферой религиозного действия; других — своим мистицизмом, чудесами и тайнами, своей иррациональностью; третьих — возможностью приобщиться к коллективному действию и коллективному разуму, направляемому великой сверхидеей, особенно это относится к людям, испытывающим, по разным причинам, чувства одиночества, изолированности, покинутости, страха; четвертые ищут в религии возможности душевного контакта, душевного диалога с "богопосредником"; пятых привлекают возможности духовного роста и т. д.

Единственный механизм воздействия, не применяемый в рамках теоцентрической образовательной модели, — свободное воспитание. Связано это с принципиальной невозможностью совмещения модели и механизма, поскольку в рамках свободного воспитания взрослый не имеет права направлять развитие ребенка в определенное русло, навязывать ему его. А в теоцентризме такое "русло" — представляющее какую-либо религиозную доктрину или учение — является принципиально главенствующим. Ребенок, поставленный в условия действия механизма свободного развития, возможно, и сам выйдет на вопросы и проблемы, связанные с верой в трансцендентальный Абсолют, однако эту возможность нельзя заранее спрогнозировать, а тем более спровоцировать. Именно поэтому теоцентрическая модель несовместима с механизмом свободного воспитания.

Следующий вертикальный столбец в сравнительной матрице дает возможность сопоставления различных механизмов воспитательного воздействия с **социоцентрической образовательной моделью**.

Как и предыдущая, теоцентрическая, социоцентрическая образовательная модель может быть реализована посредством трех механизмов воспитательного воздействия: авторитарно-подавляющего, авторитарно-развивающего, ненасильственного.

Социоцентрическая модель, реализуемая в рамках механизма авторитарно-подавляющего воздействия, отрабатывалась на протяжении многих веков. Муштра, зубрежка, догматический характер обучения, жесткая, не допускающая вариаций логика изложения материала, не предусматривающая наличия специальных приемов попадания в зону ближайшего развития личности, отсутствие условий, обеспечивающих психологический комфорт



как для учителей, так и для учащихся, суровая система штрафов и наказаний за невыполнение указаний взрослых, система коллективного "давления" на индивида и пр. — наиболее характерные черты, присущие социоцентрической модели при данном механизме педагогического воздействия. И хотя очевиден их "несовременный", не отвечающий потребностям времени характер, тем не менее нельзя пока считать, что он полностью отошел в прошлое и заменен в современном образовательном процессе на новые формы, методы, приемы, технологии обучения и воспитания. К используемым сегодня и имеющим атрибутику авторитарно-подавляющего воздействия социоцентрической модели относятся, на наш взгляд: обучение с помощью традиционных учебников (традиционная самостоятельная работа); классическая классно-урочная система, представляющая собой комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография); современное традиционное обучение, применяющее дидахографию в сочетании с техническими средствами и некоторые другие. Таким образом, в графу пересечения социоцентрической образовательной модели с авторитарно-подавляющим типом воздействия мы в нашей матрице (таблица 1) можем поместить методы, формы, технологии обучения и воспитания, носящие характер догматический, репродуктивный, объяснительно-иллюстративный с традиционной системой контроля и балльной отметки.

Довольно интенсивно развивалась в течение последнего столетия социоцентрическая модель в рамках авторитарно-развивающего подхода к обучению и воспитанию. Ее основными характерологическими особенностями являются оптимизация и интенсификация образовательного процесса при отсутствии дифференцированного подхода, более гибкая, по сравнению с авторитарно-подавляющей социоцентрической образовательной моделью, система контроля и оценивания. Методы и технологии, которые мы можем поместить в означенную графу, построены на основе бихевиористской теории научения, теории гештальта, теории поэтапного усвоения умственных действий, когнитивной психологии, теории управления и оптимизации. К ним относятся: в области воспитания — методика формирования коллектива А. С. Макаренко, методика Н. Е. Щурковой; в области обучения — программированное обучение; система оптимизации обучения Ю. К. Бабанского; коллективный способ обучения (КСО) В. К. Дьяченко; адаптивная система обучения (АСО) А. С. Границкой; технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева; модульно-рейтинговая система обучения; крупноблочное обучение с применением опор В. Ф. Шаталова; система опережающего обучения при комментируемом управлении С. Н. Лысенковой и другие, подобные им, построенные на четко технологизированной основе управления учебным процессом с промежуточными замерами правильности продвижения детей по заранее определенной траектории.

Одними из наиболее интересных и активно разрабатываемых технологий, методов, систем воспитания и обучения являются те, которые мы можем отнести в графу пересечения социоцентрической образовательной модели и ненасильственного типа воздействия. Эту группу методов, технологий, систем характеризует, в отличие от предшествующей, довольно большой объем ресурсных и временных затрат на обучение или воспитание, поскольку допускается, в случае необходимости, варьирование содержания (отраженного в единой программе) в зависимости от ситуации; большая нацеленность на формирование компонентов творческого мышления, эмоционально-мотивационной сферы за счет создания благоприятных, комфортных

условий учебно-воспитательного процесса; либо полное отсутствие отметок и переход к безотметочному обучению, либо отсутствие отрицательных отметок, хотя все остальные атрибуты социоцентрической образовательной модели, в частности единая логика продвижения детей в развитии, наличие промежуточных замеров правильности этого развития, остаются такими же, как в предыдущей группе методов, приемов, технологий. Следовательно, в основе социоцентрической образовательной модели, работающей по механизму ненасильственного воспитательного воздействия, также лежит идея управления, но управления не поведением ребенка, не его познавательной деятельностью, а мотивацией, потребностями, нравственно-целевыми установками, желаниями и интересами, хотя критерии успешности по-прежнему выражены в форме ЗУНов. К этой группе методов, технологий, систем можно отнести: системы развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова; проблемное обучение; различного рода "погружения", суггестопедии; безотметочную систему Ш. А. Амонашвили; систему Е. Н. Ильина; вальдорфские школы и подобные им, строящие свою деятельность в соответствии с определенной программой развития, но ненасильственными, гуманистическими способами.

Что же касается механизма свободного воспитания, то его принципиально невозможно реализовать в рамках социоцентрической образовательной модели, поскольку ее основной тезис о наличии единой и универсальной программы развития для всех и возможности со стороны взрослых управлять этим развитием вступает в прямое противоречие с основным постулатом свободного воспитания (программа развития является конечным, а не начальным пунктом развития). Поэтому в графе пересечения социоцентрической образовательной модели и свободного воспитания стоит знак «—».

Так же, как и предыдущие модели, и по тем же причинам, **натурцентрическая образовательная модель** не может работать по механизму свободного воспитания. Она может быть реализована лишь в рамках трех механизмов: авторитарно-подавляющего, авторитарно-развивающего и ненасильственного.

Авторитарно-подавляющий механизм натурцентрической модели сводится к жесткому, принудительному разделению детей на группы, то есть практически к сегрегации одних и возвышению других, причем на основании исключительно внешних факторов.

Авторитарно-развивающий механизм натурцентрической образовательной модели реализуется посредством продуманной, аргументированной, доказательной системы диагностики и распределения детей по учебным группам в целях построения обучающих систем, в наибольшей степени приближенной к психологическим особенностям восприятия, переработки и хранения информации, особенностями нервной системы и здоровья. К этой группе воспитательно-образовательных систем можно прежде всего отнести создание специальных школ или классов для детей с ярко и внешне выраженными особенностями: особо одаренных (талантливых) в какой-то области (математической, лингвистической, художественной, спортивной и т. д.); нуждающихся в компенсаторном обучении — тифло-, сурдо-, логопедо-, олигофрено-особенностями, болеющих хроническими заболеваниями и т. д.; имеющими специфические особенности социального поведения (реальные школы) и т. д. К числу воспитательно-образовательных систем подобного типа, реализуемых в общеобразовательных школах, можно отнести различные системы уровневой дифференциации, в частности уровневую дифференциацию В. В. Фирсова на основе обязательных результатов, адап-

тивную систему обучения Е. А. Ямбурга, системы Ганье, Фланджера; систему, построенную на основе таксономии целей Блума; систему КОРТов, в частности систему, предлагаемую Н. А. Алексеевым; селективно-поточную систему обучения; а также широко используемые в нашей стране системы профильной дифференциации на диагностической основе.

Главное отличие этих систем от тех, что имеют принадлежность к авторитарно-подавляющей натурцентрической модели, состоит, во-первых, в наличии диагностических методов, претендующих на объективность, а во-вторых, в наличии возможности у ребенка перехода из более "низкой" учебной группы в более "высокую", в случае получения ребенком соответствующих учебных результатов, на что, в конечном итоге, и направлены дифференцированные стратегии образования.

Ненасильственный механизм натурцентрической образовательной модели реализуется за счет того, что детям самим предлагается выбрать наиболее подходящий для них уровень или способ обучения, в их распоряжении также находятся возможные способы самостоятельного продвижения по уровням сложности в изучении материала. При этом в системе диагностики значительный акцент сделан в сторону самодиагностики, позволяющей самим детям контролировать свой уровень обученности и в соответствии с ним выбирать уровень обучения. К подобного рода системам можно отнести внутрипредметную дифференциацию Н. П. Гузика, Д. А. Дайнеко; Г. Д. Глейзера, В. Г. Болтянского; технологию дифференцированного обучения по интересам детей И. Н. Закатова; методику дифференцированного и индивидуального обучения В. Ф. Бовкуна и А. Г. Фомина.

Основной особенностью натурцентрических образовательных моделей, работающих в механизме авторитарно-развивающего и ненасильственного воспитательного воздействия, становится необходимость дополнительного решения вопроса о том, что является конечной целью дифференциации: нахождение для разных учебных групп наиболее оптимальных способов "доведения" каждого учащегося до стандартного уровня (достижения соответствия индивидуальных траекторий развития стандартным траекториям), то есть ориентация в большей степени на компенсаторную функцию дифференциации (технологии В. В. Фирсова, Б. Блума); либо "выведение" каждого учащегося на индивидуальную траекторию развития вне зависимости от овладения ими базовыми стандартами, то есть ориентация на обогащающую, развивающую функцию дифференциации (технологии Н. А. Алексеева, И. Н. Закатова). Первая функция натурцентрической модели "тяготеет" к реализации целей социоцентрической модели, вторая — антропоцентрической. Однако на практике, чаще всего (тем более что госстандарты в образовании никто не отменял), пытаются реализовывать обе функции дифференциации одновременно, беря за основу, базу, точку отсчета стандарт, в качестве минимально необходимого уровня. Построение же индивидуальных траекторий развития должно происходить всегда выше базового уровня. Это является, на наш взгляд, еще одним поводом для размышления о более разумном обосновании системы стандартов: либо общие стандарты должны быть достаточно низкими для того, чтобы на их основе возможно было бы своеобразное "надстраивание" индивидуальных траекторий развития; либо общие стандарты должны быть вариативными, предусматривающими возможность наличия "природной дефективности" (как позитивной, так и негативной) у определенных групп детей, природные особенности которых выходят за рамки средне-статистических "норм" развития.



И, наконец, последний вертикальный столбец рассматриваемой матрицы относится к возможности совмещения **антропоцентрической образовательной модели** с различными механизмами воспитательных воздействий.

На наш взгляд, антропоцентрическая образовательная модель совместима лишь со свободным механизмом воспитательных воздействий, поскольку главной особенностью как антропоцентрической модели, так и свободного воспитания является отсутствие изначально задаваемых программ развития, принципиально иной механизм управления развитием: управление происходит не посредством планирования внешнего образа действия, а посредством воздействия на более глубинную потребностно-эмоциональную сферу ребенка, что тем самым выводит его на процесс "самостроительства" собственной личности, самоуправления и самопланирования собственной образовательной деятельности.

Именно поэтому мы поставили знак «+» в графе пересечения названной модели и типа воспитательного воздействия, все же остальные графы столбца помечены знаками «-».

К наиболее известным и часто применяемым группам систем, теорий, технологий, методов обучения и воспитания, относящихся по своим характеристикам к антропоцентрической образовательной модели и типу воспитания, обозначаемому как "свободное", относятся: система воспитания Никитиных, методика коллективных творческих дел (КТД) И. П. Иванова, школа диалога культур (ШДК) В. С. Библера, С. Ю. Курганова, модель Рензулли, недирективное обучение К. Роджерса, синектика Гордона, мозговой штурм Осборна, системы Л. Н. Толстого, А. Нейла, Б. Баттельгейма и некоторые другие авторские, оригинальные, нетрадиционные системы и технологии, направленные на создание условий, обеспечивающих саморазвитие, самостроительство, самосозидание личности.

Таким образом, с помощью сравнительной матрицы мы попытались охарактеризовать возможности совмещения моделей и типов воспитательно-образовательных систем. Как видно из таблицы, тео-, социо- и натурцентрические модели совместимы с авторитарно-подавляющим, авторитарно-развивающим и ненасильственным воспитанием; и лишь антропоцентрическая модель отвечает требованиям и признакам свободного воспитания.

Однако выводы, которые мы можем сделать на основе теоретического сопоставительного анализа, должны подтверждаться или опровергаться практикой. Именно с этой целью нами был проведен опрос учителей начальной школы п. Излучинска Нижневартовского района (май 1995 г.), учителей г. Нягани, получающих второе высшее образование в Няганском филиале ТГУ (октябрь 1997 г.), учителей школы № 14 г. Тюмени (февраль 1996 г.), учителей школы № 43 г. Тюмени (январь 1996 г.), учителей школы-гимназии №1 при ТГУ (1995–1997 гг.), учителей г. Тюмени, принимавших участие в городском семинаре по проблемам развивающего обучения (декабрь 1997 г.). Всего было опрошено 182 человека. Основной целью опроса, проводившегося с помощью анкет, бесед в ходе анализа посещенных уроков, интервью, было выявление того, как идеи совмещения моделей и типов "работают" на практике. Для этого учителям предварительно давалась характеристика концептуальных образовательных моделей и типов воспитания, показывались возможности сравнительной матрицы (таблица 1), а затем они с ее помощью должны были попробовать проанализировать свою собственную деятельность, указать графу (или графы) матрицы, наиболее соответствующую характеру их практической деятельности и графу (или графы) матрицы, в которой им хотелось бы поработать. Учителя при запол-



нении таблицы могли давать несколько вариантов ответов, поэтому суммарное количество в некоторых случаях превышает 100%. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса учителей

Опрошено учителей	1995 (в % от числа опрош.) 53 чел.		1996 (в % от числа опрош.) 57 чел.		1997 (в % от числа опрош.) 72 чел.		% от общего числа опрош. 182 чел.	
	в наст.	в буд.	в наст.	в буд.	в наст.	в буд.	в наст.	в буд.
<b>Теоцентрическая</b>	—	—	—	—	—	1	—	0,7
авторитарно-подавляющая	—	—	—	—	—	—	—	—
авторитарно-развивающая	—	—	—	—	—	—	—	—
ненасильственная	—	—	—	—	—	1	—	0,7
<b>Социоцентрическая</b>	72	63	67	62	65	59	67	61
авторитарно-подавляющая	10	5	7	5	6	4	7	5
авторитарно-развивающая	41	29	43	28	41	27	41	28
ненасильств.	21	29	17	29	18	28	18	28
<b>Натурцентрическая</b>	52	73	55	75	56	76	55	75
авторитарно-подавляющая	—	—	—	—	—	—	—	—
авторитарно-развивающая	28	32	28	35	28	37	28	35
ненасильственная	24	41	27	40	28	39	27	40
<b>Антропоцентрическая</b>	—	8	—	5	—	6	—	6

География опроса практически не влияет на его результаты, поэтому мы не стали выделять ее в качестве существенного признака различий. Разница в ответах, однако, хотя и не очень существенная, наблюдается во временном отношении, поэтому мы и распределили ответы учителей по годам. Анализ таблицы 2 дает нам возможность сделать следующие заключения:

— практически никто, что совершенно естественно, не использует в обучении теоцентрическую образовательную модель, хотя заметна небольшая тенденция к увеличению количества учителей, имеющих желание попробовать себя в рамках ненасильственной теоцентрической модели (2% в 1996 г. и 5% в 1997 г.);

— практически никто не использует и антропоцентрическую образовательную модель, и тенденции к увеличению числа желающих попробовать себя в рамках этой модели (в чистом виде) не наблюдается (8% — в 1995 г., 5% — 1996 г. и 6% — 1997 г.);

— 7% опрошенных учителей относят себя к приверженцам авторитарно-подавляющих методов воздействия в настоящем и 5% — в будущем времени (все — в рамках социоцентрической образовательной модели), хотя в индивидуальных беседах значительно большее количество учителей признавалось, что в практике применяют средства авторитарно-подавляющего воздействия, но их к этому вынуждают условия, в которые они поставлены

(большая наполняемость классов, высокие требования стандартов, неблагоприятная морально-психологическая обстановка, сопутствующая социально-экономическим преобразованиям в нашей стране и пр.), особого же желания применять средства авторитарно-подавляющего воздействия они не испытывают;

— наиболее часто применяемыми и используемыми являются социоцентрическая (67%) и натурцентрическая (55%) образовательные модели, работающие в механизме авторитарно-развивающего (41% и 28% соответственно) и ненасильственного воздействия (18% и 27% соответственно);

— в применении этих групп методов явно заметна тенденция к уменьшению использования технологий социоцентрической ориентации (с 72% в 1995 г. до 65% в 1997 г.) и некоторое увеличение в сторону использования технологий натурцентрической ориентации (с 52% в 1995 г. до 56% в 1997 г.);

— при этом распределение между применяемыми авторитарно-развивающими и ненасильственными технологиями в рамках как социоцентрической, так и натурцентрической модели остается практически без изменения при примерно равном распределении (28% и 27% соответственно) в использовании этих технологий в натурцентрической модели и некотором преимуществе в применении авторитарно-развивающих технологий относительно ненасильственных (41% и 18% соответственно) в социоцентрической модели;

— что же касается желаемого будущего образа действий по сравнению с настоящим, то здесь явно прослеживается снижение интереса к социоцентрической модели (из всего опрошенного массива учителей 67% работают в рамках этой модели и 61% хотели бы работать) и повышение интереса к натурцентрической (55% работают в ее рамках и 75% хотели бы попробовать). При этом самое большое снижение наблюдается относительно социоцентрической авторитарно-развивающей модели (разрыв между настоящим (41%) и будущим (28%) состоянием составляет 13%), а самое большое повышение интереса (17%) наблюдается относительно натурцентрической авторитарно-развивающей модели (28% и 35% соответственно);

— очевиден интерес учителей и к антропоцентрической образовательной модели, несмотря на то, что в чистом виде ее практически не применяют, однако хотели бы попробовать себя в рамках этой модели 6% опрошенных.

В процессе исследования, в результате анализа посещенных уроков (580), индивидуальных бесед, выяснилось, что отработанные и опробованные технологии в чистом виде применяет очень малое количество учителей — в основном те, кто осваивает впервые системы развивающего обучения. Большая часть применяет на уроках элементы разных технологий, комбинируя их, по выражению учителей, "в зависимости от целей урока, содержания и конкретных ситуаций, возникающих на уроках". При этом чаще всего учителя не могли объяснить принципа комбинирования, однако совместный анализ уроков показал, что наиболее часто объединение элементов разных технологий происходит либо в рамках одной группы методов и технологий, относящихся или к одному типу воспитательных систем, или к одной образовательной модели, либо в рамках абсолютно разных по своим характеристикам моделей и типов воспитания. В первом случае происходит своего рода усиление наиболее значительных сторон технологии или метода, в другом — компенсация слабых сторон этих же технологий или методов. В качестве примера можно привести объединение модульно-рейтинговой системы и системы крупноблочной с применением опор подачи материала (учитель



истории О. В. Сарпова), проблемного обучения и "погружения" (учитель литературы Л. А. Лейс), системы Блума и системы крупноблочной с применением опор подачи материала (учитель русского языка В. С. Лопарева), системы традиционного и проблемного обучения в начальных классах (учителя О. Н. Ермакова, Н. И. Корякина), системы Фирсова и системы опорного обучения (учитель математики Г. Г. Быковская), системы традиционного обучения и "уроков-воронок" ШДК (учитель литературы И. Ф. Подгол) и др.

Таким образом, на основании теоретического сопоставительного анализа моделей и типов воспитания, изучения практики, можно прийти к следующим выводам.

*Первое.* В ориентации учителей происходят явные изменения, связанные с постепенной перестройкой "модельной" организации школы из социоцентрической в иные, в первую очередь, в натурцентрическую модельную организацию, предполагающую поиск и построение дифференцированных стратегий обучения в зависимости от особенностей мышления школьников. В то же самое время, очевидно, что потребность в социоцентрической образовательной модели не отпала, она по-прежнему является основной в массовой общеобразовательной школе.

*Второе.* Анализ динамики соотношения моделей и типов дает возможность спрогнозировать расширение гуманистической сферы действия. Можно даже высказать предположение о выходе на новую ступень, новый качественный этап наших представлений о мире, человеке, воспитании. Причем это действительно качественно новый этап, поскольку человек, пройдя длительный путь эволюционного развития, наконец-то начинает понимать, что хотя он и венец природы, но не властелин ее. Приходит новое понимание, новое видение человеком себя и своего места в циклах закономерных связей с природой и миром. Это видение можно назвать экологическим. Специалисты в области экологии выделяют два основных признака, два основополагающих понятия, характеризующих экологический подход к явлениям, это — адаптация и баланс. Именно адаптация, как гибкое приспособление человека к окружающим условиям жизни, и баланс, как нахождение условий равновесного существования живого организма в среде обитания, имеющий больший, чем только биологический, смысл, поскольку включает в себя физический, химический, энергетический, психологический, космический, наконец, смысл, являются одновременно и понятиями, относимыми к антропоцентрическому миропониманию, мировосприятию, мировоззрению, соответствующему свободному типу воспитания. Следовательно, антропоцентризм в педагогике, а вместе с ним и гуманистические модели воспитания, можно рассматривать в качестве новой парадигмы с расширяющейся сферой действия. И хотя, судя по ответам учителей, среди них пока еще мало "ярых" приверженцев идей антропоцентризма в плане практического применения в школе, тем не менее интерес к ним проявляется достаточно сильно. Осторожность же в высказываниях учителей относительно возможности практического применения антропоцентрической модели, по всей вероятности, связана с реальным осознанием того, что переход из социоцентрической авторитарной модели — модели массовой школы советского периода — сразу в русло антропоцентризма не только не даст желаемых результатов, но и может привести к деструктивным последствиям. Очевидно, нужны какие-то промежуточные этапы перехода, связанные и с более широкими экспериментальными исследованиями, и с принципиально иной подготовкой учителей.

*Третье.* На основании выделения существенных характерологических признаков моделей педагогической деятельности, их общих черт и отличий, на основании выделения разных механизмов образовательных воздействий, присущих различным типам образовательно-воспитательных систем, можно сделать вывод о том, что их целесообразное применение требует разумного сочетания приемов и методов педагогического воздействия, относящихся к разным образовательным моделям и типологическим структурам. Их эклективное, компилятивное объединение может приводить к вынужденному смешению часто принципиально противоречащих друг другу механизмов реализации, что, в свою очередь, может вызвать деструктивные изменения системы в целом. Объединение можно осуществлять лишь на основе реального анализа возможности сочленения механизмов действия отдельных моделей и типологических структур с учетом временных и материальных ресурсов, условий образовательного процесса, характерологических особенностей субъектов образовательного процесса (учителей, учеников, родителей). По каким же принципам должно осуществляться это объединение, приводящее не к деструкции, а к конструктивизму? Анализ возможностей объединения модельных и типологических структурных образований в реальной педагогической практике позволил нам выявить два основных принципа их интеграции: *совместительный* и *компенсаторный*.

Согласно *совместительному принципу* возможно сочетание приемов, методов, технологий либо относящихся к одной концептуальной модели, имеющих разные, но сходные механизмы воспитательных воздействий, то есть сочетание "по вертикали" групп методов и технологий, находящихся в соседних графах матрицы (таблица 1), помеченных знаком «+»; либо сочетание приемов, методов, технологий, относящихся к разным концептуальным моделям, но работающих в рамках одного механизма (типа) воспитательных воздействий, сочетание "по горизонтали" граф, также помеченных знаком «+». Таким образом, возможно сочетание либо по целевым, принципиально-стратегическим (модельным) признакам, либо по единому механизму воздействия (типологический признак). При этом совместительный принцип может быть реализован как на уровне создания, отработки отдельных технологий, так и на уровне педагогической техники, педагогической практики. Совмещение методов, приемов, относящихся к разным типологическим структурам и разным моделям, позволяет усилить желаемую тенденцию по мультипликационному или синергетическому механизму — механизму, приводящему к тому, что производимые совмещения либо вызывают "самонастраивание" системы, позволяя лучше "высветить" наиболее сильные стороны друг друга (синергизм, гармонизация), либо многократно их усилить (мультипликационный эффект).

Примерами наиболее удачной реализации совместительного принципа (сочетания целей и механизма действия социоцентрической образовательной модели с типом воспитания гуманистической ориентации (ненасильственного воспитания) являются, на наш взгляд, система развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина и система Ш. А. Амонашвили, хотя они и разнятся тем, что Ш. А. Амонашвили "накладывает" свои гуманистические, ненасильственные методы на традиционную систему обучения, не меняя ее принципиально, в системе же В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина изменена структура изучения материала, в отличие от традиционной, она выстраивается дедуктивно, и уже на эту измененную систему идет "наложение" ненасильственных, гуманистических методов обучения.



**Компенсаторный принцип** предполагает совмещение, сочетание методов, технологий, относящихся к принципиально разным модельным или типологическим образованиям. Суть компенсаторного принципа заключается, в отличие от совместительного, в том, что сочетание методов и технологий производится не с целью усиления их действия, а с целью компенсации недостатков, ограничений методов и технологий, вытекающих из методологии модели или типа воспитательно-образовательных систем, к которым принадлежит применяемый метод или технология. В этом случае их совмещение, сочетание возможно, но не одновременно, а разделенно. Именно здесь срабатывает идея "кубиков" — расчленения применения методов и технологий по месту и по времени. Дополнение в виде компенсации необходимо в практической деятельности как образовательного учреждения в целом, так и отдельного учителя, поскольку определенная образовательная модель характеризуется не только своими сильными сторонами, сильными возможностями относительно других образовательных моделей, но и ограничениями, "минусами", которые необходимо компенсировать за счет применения других образовательных моделей. Сделать это одновременно можно лишь в случае сочетаемости моделей по своим принципиальным механизмам (они обозначены в таблице 1 плюсами). В тех же случаях, когда принципиальное сочетание механизмов невозможно, действует принцип компенсаторного сочетания на основе разделенного взаимодополнения методов и технологий, относящихся к разным образовательным моделям.

По сути, категорию полипарадигмальности можно рассматривать как совместимую с категорией "меры" — меры педагогических воздействий, меры управленческих решений, меры управления, соуправления и самоуправления, меры жесткости и мягкости, меры авторитаризма и демократизма, меры коллективных и индивидуальных воздействий на личность, меры требовательности и уважения к личности и пр. Категория "меры" является практически неразработанной в теории педагогики, но, фактически, в своей деятельности педагоги постоянно вынуждены не только оперировать категорией меры, но и реализовывать ее на практике.

Теоретическая неразработанность категории меры, а также сложность ее практического применения связаны, на наш взгляд, с огромным множеством факторов как объективного, так и субъективного порядка, которые необходимо учитывать в каждом конкретном случае для того, чтобы "не пережать" и "не недожать", а попасть, что называется, "в точку" в отдельном большом или маленьком, глобальном или локальном, долговременном или кратковременном акте образовательного взаимодействия субъектов. Именно поэтому педагогическую деятельность нередко отождествляют с искусством, подразумевая под этим умение мгновенно, а главное, — целостно оценивать ситуацию и принимать интуитивные решения, далеко не всегда основанные на детальном анализе ситуации (просто в силу отсутствия времени), сопоставлении и сравнении возможных вариантов действия, прогнозировании последствий принимаемых решений и практических действий. Однако зачастую оказывается, что именно принятое таким образом интуитивное решение является наиболее оптимальным в данной ситуации, что показывает ее последующий детальный анализ.

Можно ли научиться такого рода искусству, можно ли рациональными способами "уловить", осознать категорию "меры", а тем более научиться реализовывать эту колеблющуюся категорию на практике, внутренним чутьем определять ту неуловимую грань, черту, отделяющую оптимальное ре-



шение или действие от неоптимального? Применяемые для развития педагогического творчества задачи, ролевые, игровые ситуации и тренинги, конечно, в какой-то мере решают названные задачи, однако, во-первых, ни одна задача и ситуация не могут вместить богатства и оттенков ситуаций реальных, во-вторых, "задачная" ситуация всегда носит безличный характер, не учитывающий индивидуальных особенностей, возраста, опыта, других характеристик взаимодействующих субъектов, в-третьих, творчество — это всегда новизна, вызов, оригинальность, понятие же меры несколько расходится с понятиями оригинальности и новизны.

Понятие "меры" носит скорее ограничительный, "рамочный" характер, а именно наличие рамок и ограничений входит в противоречие с основными характеристиками творческой деятельности. Поэтому задачи и ситуации, нацеленные на развитие творческих качеств педагогов, далеко не всегда способствуют развитию чувства меры у педагогов. Кроме того, хотя однокоренными словами с понятием "мера" и являются "измерение", "мерить", в действительности, произвести точные математические замеры меры педагогических решений не представляется возможным в отсутствие общепризнанных критериев названной категории.

Именно здесь, как нам кажется, кроется ключ к разрешению противоречий между педагогической мерой и педагогическим творчеством. А заключается он в реализации полипарадигмального подхода к построению образовательных структур. Суть — в разделенном осознании целей, критериев, механизмов, стратегических ориентиров модельных и типологических структур на начальном этапе формирования педагогического мышления или педагогического проектирования и переводе этого разделенного осознания в русло совместительного или компенсаторного сочетания модельно-типологических структур на последующих этапах формирования педагогического мышления или педагогического проектирования.

