# 

# Концептуальные модели образовательных систем нового типа и проблемы их внедрения

## 

## Инновационная образовательная стратегия школы как выражение продуктивного диалога педагогической психологии и педагогической практики

Предметом рассмотрения является анализ трудностей осуществления продуктивного сотрудничества сферы педагогической психологии и педагогической практики и анализ условий, позволяющих выстроить между ними взаимообогащающий диалог.

Разработка концепций и моделей "развивающего обучения" проводится в мировой и отечественной психологии уже не первое десятилетие. Широко известны открытия наших отечественных психологов, создающие школы-экспериментальные лаборатории: школы Занкова, Эльконина-Давыдова, Амонашвили, в настоящее время становятся все более известными школы "Диалога культур" Библера-Курганова.

Несомненная огромная социальная роль такой непосредственной формы сотрудничества ученых и организаторов школьного обучения как экспериментальной лаборатории. Разработанные ими учебники, программы, учебные и методические пособия находят все большее распространение в массовой педагогической практике, создают возможность разнообразить варианты учебного процесса в начальной и средней школе.

Однако в настоящее время приходит новая фаза в развитии форм взаимодействия науки и практики. На смену одиночных образцов экспериментальных лабораторий, возникло массовое инновационное движение, призванное обеспечить все более разнообразные образовательные услуги, отвечающих особенностям жизни в конкретных регионах, состоянию детей, ориентациям родителей.

Решение проблемы дифференциации школ, обоснованиеих стратегий, построение тактики развивающего образовательного процесса не может происходить без обретения научно-практического стиля мышления и деятельности самими педагогами, способными к осознанному восприятию психолого-педагогических достижений и культурному развитию инновационных подходов на своих рабочих местах.

Школа развития призвана постоянно воссоздавать условия, в которых для всех детей становиться возможным индивидуальный личностный рост. Восстановление ткани развивающей среды школы возможно лишь на основе коллективного творчества педагогов, обеспеченного высокой психолого-педагогической культуры. Работа педагогов, направленная на достижение глубоких личностных и познавательных изменений у школьников не может носить характер преодоления частных затруднений на основе случайных педагогических находок. Ориентация на создание целостной развивающей системы требует содержательного диалога педагогической практики и научных достижений психолого-педагогической сферы. Педагогам-практикам становятся необходимыми концептуальные представления о психологически обоснованных стратегиях работы. Эти представления должны иметь практико-ориентированную форму, непосредственно вплетаться в педагогическую деятельность, обеспечивая ее психологическую глубину. Становление творческого педагогического коллектива, способно работать концептуально - это один из самых сложных процессов в сфере образования, а сложившиеся коллективы такого рода - это одно из самых ценных социокультурных приобретений, которыми может гордиться образовательная система региона.

Одна из объективных трудностей привлечения к образовательной практике психологического "языка", сложившегося в психологии, состоит в том, что развитие ее определяется дискурсом, коммуникацией внутри научного сообщества, ведущемуся между разнообразными подходами, направлениями, школами. Поэтому в текстах, с которыми имеют дело практики - учебниках, специальной литературе, даже адресованной учителям, содержание и объем отдельных разделов определяется в основном логикой разработок самих научных исследований, хотя и с подчеркиванием его прикладного эффекта. Но этот прикладной эффект разумеется всегда частичен по отношению к той целостной образовательной практике, к которой он адресован. Проблематизация как один из важнейших механизмов развития системы знаний и их организованностей - концепций, теорий и т.п. - осуществляется относительно противоречий, складывающихся внутри такой собственно научной коммуникации. Даже в том случае, когда рассматривается содержание такой прикладной науки как "педагогическая психология", это является верным. Полноценное содержание практико-ориентированных знаний для педагогической психологии можно разрабатывать лишь на основе последовательной и культурно-выстроенной проблематизации самой педагогической практики, в процессе ее реального преобразования. Школа, детский сад, любая другая образовательная площадка, стремятся к разработке целостной инновационной стратегии, может стать центром разработки практико-ориентированных знаний при особых условиях. Изучение этих условий важно для понимания сущности инновационных процессов в образовании. Охарактеризуем некоторые из них.

Выбор общего направления преобразования учебно-воспитательного процесса школы может осуществляться двумя различными способами: движением "сверху" - от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции и воплощения ее на практике с целью ее изменения; движение "снизу" - от практических находок, приемов и методов работы к их концептуализации. В первом случае важным оказывается переход от принятия и понимания концепции к практическому воплощению, во втором - организация способов рефлексии над практикой, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных приемов. Оба способа движения содержат определенные объективные и субъективно-ситуативные трудности.

По глубине погружения педагогического коллектива в инновационную стратегию можно выделить школы с заявленными и реально принятыми стратегиями. На уровне заявленных или желаемых для реализации стратегии могут существовать в виде замыслов. Само возникновение замысла может быть признаком культурности, например, руководителя школы, членов административного совета, членов методического объединения. Разработка замысла требует знакомства с основными течениями, подходами, концепциями, существующими в научной литературе, определенной коллективной работы по их пониманию, интерпретации, своеобразному "примериванию", т.е. оценке социокультурной приемлемости того или иного подхода, исходя из анализа ситуации жизни школы; контингента детей, преобладающему культурному статусу семей и их образовательным идеалам, кадровому составу школы, степени подготовленности педагогов и их потребности и возможности профессионального роста.

Превращение замысла в реально принятую программу, а затем в практически осуществляемую стратегию - длительный и сложный процесс. Он предполагает углубленную работу над проектом и программой преобразований, которые касаются двух важнейших аспектов. Первый из них связан с выделением приоритетных образовательных ценностей, идеалов в виде стратегических и тактических достижений, а также системы критериев таких достижений, контрольно-диагностических процедур их проявления. Вторым важным аспектом является разработка средств и способов, отвечающих намеченным ценностям и достижениям, которые могут быть связаны с изменением одного или нескольких компонентов образовательной системы: учебного содержания, форм его освоения, характера и содержания учебно-воспитательных взаимодействий и организационных сценариев. Глобальные стратегии предполагают взаимосвязанное изменение всех компонентов образовательной системы в масштабе всего образовательного учреждения.

Это требует не просто знакомства с основными принципами работы нового типа, но и изменениями стиля мышления и деятельности участников программы. Есть необходимость продумывать и осуществлять довольно обширные подготовительные программы развития педагогических коллективов. Именно это и составляет содержание взаимодействий педагогического коллектива и психологи как организатора глобального образовательного. эксперимента. Его работа предполагает организацию определенных стадий становления у участников эксперимента психологического языка описания учебно-воспитательного процесса от стадии первичной гуманизации - перевода на язык психологических новообразований, представлений о достижениях, к которым устремлена работа педагога, - и далее к психологическому языку описания динамики развития объекта педагогических воздействий и средств воздействия.

Безусловно, психологический язык является не единственным языком, грамотность владения которым обеспечивает эффективность проектирования и реализации образовательных стратегий. Его грамотное соотношение с логико-эпистемологическим, предметно-дидактическим, организационно-управленческим языком составляет важный момент полноты и точности описания образовательных систем. Однако точная мера психологизации всех слоев, уровней разработок образовательной системы определяет степень ее гуманистичности в целом, т.е. ориентацию на развитие ребенка как приоритетную ценность.

Большое значение приобретают в связи с этим концепции инновационного обучения, описывающие наиболее общие принципы построения гуманитарного образовательного подхода, ориентированного на широкий спектр психологических новообразований учащихся, которая не столько дает готовые предписания, сколько инструмент для капитальной переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса. Результатов внедрения такой концепции будут выступать продукты инновационной деятельности созданные самим педагогическим коллективом, подтверждающие его способность воспроизводить на основе своего мышления и актуальной образовательной деятельности развивающие технологии работы.

Именно такой подход позволяет перейти от частных реформации массовой школы к обретению ею "инновационного облика", который мог бы воспрепятствовать социальному отчуждению, отходу учеников от ценностей образования, поражающей сейчас все более ранний возраст, что дает основание для пессимизма в родительской и учительской среде.

Инновационный подход, раскрепощающий учителя, дающий ему основание для творческой импровизации, органично синтезирующий учение и воспитание в единый образовательный процесс, представлен в концепции совместной продуктивной деятельности учителя и учеников. Разрабатываемая как на методологическом, концептуально-теоретическом, так и практико-методическом уровнях она находит свое широкое распространение для организации и экспертной оценки инновационного процесса в учебных заведениях разного типа.

Широкие разработки проводятся под руководством автора данного подхода, профессора МГУ Ляудис В.Я. Новый вид синтеза работы практиков и ученых, ориентированным на сообщение творческого, научно-практического импульса учительству, позволяющему ему с достоинством встречать трудности сегодняшнего дня, обеспечивается в рамках данного подхода семинарами по подготовке и переподготовке учителей и школьных психологов, представительными научно-практическими конференциями организаторов школьного обучения, циклами публикаций практиков, реализующих данный подход.

Апробация стратегии совместной продуктивной деятельности при решении широкого спектра инновационных образовательных задач показала, что она обладает большими возможностями создания той полноты планов личностно-ориентированного подхода в обучении, недостаток которого так резко проявляется в массовой неудовлетворенности детей и родителей школьной системой и в том числе увеличивающимся контингентом детей с психологическими состояниями школьной дезадаптации.

Именно поэтому педагогические коллективы, заинтересованные в придании гуманистического содержания обучающему процессу наиболее сложного контингента детей довольно часто выстраивают подходы, созвучные основным принципам стратегии СПД, находят в этой концепции тот категориальный язык, который позволяет осознать им направление своих поисков. В г. Орле проводятся разработки, направленные как на развитие самой концепции СПД так и ее апробации для решения одной из сложнейших задач - преодоление состояний школьной дезадаптации на основе инструментального применения стратегии СПД для развития. Эта плодотворная работа позволила показать образцы успешной организации реабилитационной практики изменения состояния школьников, она дала так же основания для уточнения, детализации самого процесса освоения инновационных подходов педагогами и организаторами, создающими целостную развивающую среду школы.

## 

## Школа диалога культур

I. Исходные предпосылки. Мы исходим из того, что школа призвана подготовить человека, способного отвечать не только требованиям уже сложившейся, наличной ситуации, претендующим на всеобщую нормативность, но и запросам со стороны возможных "точек роста" культурыXX века. Целостная концепция школьного образования должна продумать содержательный смысл возможных изменений в культуре - таких изменений, которые дают себя знать уже сегодня, но ко времени окончания школы нынешними первоклассниками могут приобрести решающее значение. Поэтому в основе концепции содержания школьного образования лежит философский анализ глубинных сдвигов, которые происходят во всех сферах культурыXX века и намечают контуры культурной ситуации ближайшего будущего.

КультураXX века становится планетарной. Голоса различных культурных миров начинают звучать в культурном самосознании европейца как голоса полноправных собеседников, задающих свои вопросы и требующих особой способности понимания. Эпохальные культуры самой европейской истории обнаруживают свою смысловую неисчерпанность, современность, содержательную насущность. Утрачивает смысл тот образ прогрессивного развития человечества, который господствовал в европейской культуре Нового времени и по сей день определяет идею образования.

В ведущих сферах европейской культурыXX века наблюдается сходное смещение: в предельных точках роста творческое внимание возвращается к началам, обращается к исходным понятиям и смыслам, сосредоточивается на самом событии начинания. Под радикальный вопрос ставится фундаментальные понятия науки:

число, множество, пространство, время, слово, жизнь, элементарность... Содержанием произведения искусства становится само его рождение, его возможность. Повествовательная история сменяется микроисторическими реконструкциями, центральным феноменом ставится историческое самосознание эпохи, т.е. сама возможность. Повествовательная история сменяется микроисторическими реконструкциями, центральным феноменом становится историческое самосознание эпохи, т.е. сама возможность осмысливать и переосмысливать историческое бытие. Систематическая философия не развертывает определенную идею разума и бытия, а втягивается в вековой спор с иными идеями, иными ответами на вопросы "что значит мыслить?", "что значит быть?".

В сфере этих извечных, изначальных проблем прошлые культуры столь же компетентны, что и наша, смыслих пониманий оказывается всерьез настоящим - состоятельным и насущным. Явно или неявно по этим смыслообразующим вопросам культуры всегда находятся в диалоге, но сегодня именно этот диалог становится средоточием культурного бытия.

Вот почему нам представляется необходимым поставить в центр школьного образования развитие способности к диалогическому пониманию, а не к усвоению наличных современных знаний, норм, способов мышления и т.п.

2. Основное содержание образования. Концепция школы диалога культур предполагает радикальное изменение предметного содержания образования, а не только методов обучения и форм организации учебной деятельности. Диалог - не просто эвристический прием усвоения монологического по своему содержанию знания, **но** определение самой сути понятия как основного содержания образования. Понятие диалогично по своей логической и психологической природе, а не только по форме своего усвоения или изложения.

В 1-2 классах обучение сосредоточено на изначальной проблемности, загадочности традиционных предметов обучения. Загадка числа, загадка слова, загадка явления природы, загадка момента истории - вот основные "предметы обучения" в начальных классах. Основная педагогическая задача этих классов не столько в том, чтобы обучить ребенка читать, писать, считать и т.п., сколько в том, чтобы помочь ему увидеть в привычном, знакомом, казалось бы, понятном предмете - слове, числе и т.п. - загадочное, удивительное, непонятное, а значит, требующее понимание; сформировать культуру удивления, которая должна стать для всего последующего обучения; обнаружить вместе с учениками, что простые, исходные, элементарные сомнения и удивления - это вместе с тем и наиболее глубокие вопросы и проблемы современной мысли; что на простые вопросы - что такое число, например,- возможны не только правильные или неправильные, более или менее точные и подробные ответы, но к самим этим вопросам возможны принципиально, логически разные подходы, которые будут развиты в античной, средневековой, нововременной культурах, а в подготовительных классах только намечены как разные, но спорящие друг с другом, необходимые друг другу, обосновывающие и опровергающие друг друга.

3-4 классы - это классы античной культуры. Античные ответы на вопросы, точки удивления, завязанные в начальных классах - вот основное содержание в 3-4 классах. При этом античная культура осваивается, во-первых, в ее целостности, как особый, самостоятельный и целостный способ понимания диалогов и за счет постоянного обращения к исходным загадкам, точкам удивления первого-второго классов, постоянно ставящих под вопрос, под сомнение новые ответы, умения, знания. Во-вторых, культуры осваиваются в их целостности. Разделение знания на отдельные дисциплины, мысли - на гуманитарную и естественнонаучную, появившиеся в Новое время и органичное лишь для нововременного типа понимания, невозможно без грубых натяжек наложить на античную и средневековую мысль. Гуманитаризация образования, о которой много говорится, заключается, на наш взгляд, не столько в увеличении удельного веса традиционно "гуманитарных" дисциплин за счет естественнонаучных, математических и т.п., сколько в обнаружении гуманитарного, т.е. культурного смысла во всех областях человеческой деятельности - будь то история, математика или техника. В-третьих, на протяжении всего обучения основным предметом, основной диалогической "стихией" является родная и к подлинному диалогу с ними. В четвертых, основным "материалом" учебной работы является цельное произведение. Цитаты, фрагменты и т.п. изучаются в контексте идеи произведения, несущего в себе автора и обращенного к возможному соавтору - только в таком контексте возможен подлинный культурный диалог.

3. Основные психолого-педагогические проблемы и трудности школы диалога культур. 1) Сосредоточение учебной деятельности на обсуждении предметов как загадок и проблем создает известные трудности в развитии навыков и умений. Это и практическая, и теоретическая, содержательная проблема. Необходимо осваивать разные типы навыков в контексте разных типов понимания, разные культурные и исторические смыслы самой идеи навыка. Жанр "задачи" как самостоятельный предмет, содержательно осмысленный и соотнесенный с идеей "загадки", должен стать особым предметом обсуждения и освоения, начиная со второго класса. 2) "Одновременность" исторических культур и укорененность каждой из них в конкретном возрасте т.е. последовательность и - все-таки -развитие в контексте взросления учеников, с одной стороны, и развертывания содержания, с другой стороны, находятся в сложном содержательном и психологическом единстве и противоречии, еще мало нами исследованных. Но, очевидно, только сложное и живое единство этих двух сторон может обеспечить целостную идею школы и нормальный процесс взросления человека конца XX века.

## Гуманизация и обучение иностранному языку

Цель настоящей работы - дать определение понятию гуманизации и связанным с ней понятиям, и рассмотреть опыт экспериментального обучения английскому языку в школе-лицее г.Иваново в 1987-1994 гг. Гуманизацию можно рассматривать как условие развития ученика, как деятельность по распространению гуманизации обучения и как результат этой деятельности.

Гуманизация как результат заключается в центрировании на учащемся, его жизни и развитии; в полноценной жизни учащегося на уроке, имеющей для него личностный смысл; в ответственности не учителя, а ученика за свое обучение, вытекающей из его самостоятельности и самодеятельности; в развитии у учащихся ряда личностных качеств, например, рефлексии, принятия себя и других людей, адекватной самооценки, эмпатии и др. Учитель является скорее помощником и ускорителем личностного роста ученика, чем человеком, передающим ему знания. Отношение учителя к ученику включает его безусловное принятие, эмпатическое понимание, веру в возможность его личностного роста. Содержание и методы обучения соответствуют возрастным и личностным особенностям и интересам учащихся.

Гуманизация как деятельность связана с качественным изменением образования, и, если принять, что образование - это система, то эти изменения должны иметь место на системообразующем уровне целей и функций; на уровне отношений между учителем, учеником и учебной деятельностью; на уровне субстрата - в изменении личности учителя, ученика и качества учебной деятельности. Таким образом, гуманизация невозможна без изменения целей обучения - первого системообразующего уровня образования. На уровне целей изменение состоит в том, что целью обучения становится обучение ученика, а приобретение знаний, развитие умений и навыков - средствами, способствующими достижению этих целей.

Изменение целей обучения, вероятно, обусловлено внутренними и внешними причинами. Внешние причины связаны с новой эрой модернизации общества, где человек как индивид является и продуктом, и средством развития общества, находящегося, на "постэкономической, постиндустриальной" стадии. Внутренние причины связаны с изменением взгляда на содержание обучения и условий или средств, необходимых для образования человека. Что же понимается под развитием личности как цели обучения? Развитие личности может быть представлено как развитие отдельных характеристик личности, связанных с той или иной деятельностью. При таком подходе эти характеристики самодостаточны и самостоятельны, они не образуют систему, системообразующий фактор отсутствует. На практике следование этому представлению проявляется в том, что эти качества культивируются вне связи друг с другом.

Целью обучения также могут быть качества, выдвинутые одним из основателей гуманистической психологии - А. Маслоу. Он выявил качества самоактуализующийся личности, т.е. индивида, использующего и реализующего все свои способности и потенции. Системообразующим фактором является психическое здоровье индивида. Это такие качества, как принятие себя и других, спонтанность, простота, естественность; неискаженное восприятие окружающего мира, центрированность на внешних проблемах; независимость от физического и социального окружения; принадлежность не отдельной культуре, а всему человечеству; непосредственность, наличие пиковых переживаний; чувство общности с другими людьми и с человечеством; эмпатия; глубокие межличностные отношения; терпимость; незлое философское чувство юмора; творчество.

Другое направление мысли, связанное с пониманием целей развития, обучения и воспитания человека, основано на теории человека и человеческой деятельности К.Маркса и развито в работах ряда советских психологов и педагогов. Исходя из идей К.Маркса о человеке как родовом существе и образовании - как развитии его родовых качеств полагалось, что цели образования состоят в развитии следующих родовых качеств человека: человек как субъект собственной деятельности, собственного формирования и изменения; человек как творец форм своего общения, как субъект общения; человек как нравственная личность; человек как культурно-исторический субъект; человек как творческая личность. Эти качества образуют целостность, т.е. они зависят друг от друга и не могут быть развиты по отдельности. Если мы сравним эти качества с качествами психически здоровой личности А. Маслоу, то убедимся в том, что они, в основном, совпадают, за исключением того, что в качествах самоактуализующейся личности подчеркивается развитие индивидуальности человека. Этот неожиданный факт совпадения таких методологически разных источников, вероятно, дает возможность заключить, что человек с развитыми родовыми качествами и индивидуальностью обладает психическим здоровьем, что подтверждает возможность выбора развития родовых качеств человека и его индивидуальности как ориентиров целей обучения. Итак, гуманизацию обучения можно представить себе как создание условий на всех уровнях системы образования, способствующих развитию ученика как представителя рода Homo sapiens и как личности.

Что это за условия? На системообразующем уровне - это изменение целей образования, когда на первое место ставится цель целостного развития ученика. На уровне отношений между учителем, учеником и учебной деятельностью со стороны учителя-это возникновение помогающих отношений и отношений сотрудничества, а также отношение к учебной деятельности как к средству развития ребенка, отношение к ученику как к достойному уважения партнеру. У ученика изменение отношений состоит в возникновении отношения сотрудничества и в выходе за эти отношения в самодеятельность. Учебная деятельность приобретает для ученика личностный смысл. На уровне субстрата изменяются содержание и методы учебной деятельности с тем, чтобы они способствовали целостному индивидуальному и родовому развитию ученика, Для развития помогающих отношений и отношений сотрудничества должны изменяться ценности и направленность учителя. Он должен приобретать новые умения, навыки и знания, необходимые для установления новых отношений с учеником и использования развивающих методов обучения. У ученика также изменяются ценности, интересы и мотивы учебной деятельности, происходит процесс развития его индивидуальных и, родовых качеств. Наш анализ работ 50х-80х гг. по воспитанию и развитию на уроках иностранного языка выявил следующие недостатки: цели были политизированы. Полагалось, что развитие ученика - не основная цель, а побочный продукт обучения. Наблюдался поэлементный, а не целостный подход к личности ученика и к целям ее развития. Использовался, в основном, словесный метод воспитания. У ученика отсутствовал личностный смысл "воспитывающего" материала. Хотя считалось, что при обучении происходит развитие школьника, не проверялось, действительно ли оно имеет место.

Хотя в 80-90 е годы в обучении иностранному языку появился ряд подходов, обращенных к личности учащегося, однако и на этом этапе "целью обучения иностранным языкам в рамках базового курса является овладение учащимися основами иноязычного общения, в процессе которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности". Таким образом, основной целью является обучение, а не развитие, что ведет к ограниченному составу развивающих целей, отсутствию условий для целостного развития личности ученика на уроках иностранного языка; а в практике обучения - лишь к желательности и возможности развития.

В нашем экспериментальном обучении английскому языку на базе младшей, средней и старшей ступеней обучения в школе-лицее №22 г.Иваново мы опирались на следующие положения:

Щель уроков иностранного языка - целостное развитие родовых качеств ученика как представителя Homo sapiens и его индивидуальности в процессе обучения языку.

2. При обучении иностранному языку учитель выбирает те методы, которые помогают ученику развиваться; которые психологически обоснованы; учитывают возможность усвоения программы обучения и уровень владения языком учащихся.

З. С учетом преобладающейактивности левого, и правого полушарий, все уроки английского языка подразделялись на имеющие дело с коммуникацией "здесь и теперь" и уроки, связанные с анализом.

4. Развитие индивидуальности учащихся основывалось на принятии их индивидуальных особенностей учителем и сверстниками, эмпатическом понимании и вере учителя в каждого ребенка, развитии у учащихся осознания своих желаний, состояния, чувств, возможностей и отношений.

Наша первая задача состояла в том, чтобы разработать методы обучения английскому языку и психолого-педагогические обоснования развития у учащихся индивидуальности и качеств субъекта учебной деятельности, субъекта общения, творческой личности, культурно-исторического субъекта, нравственной личности. Длительность экспериментального обучения составляла от 3-4 мес. до 6-9 мес., при интенсивных методах - несколько недель. Контрольные и экспериментальные классы тестировались до и после обучения, значимость различий между ними определялась с помощью непараметрических критериев Уайта и Вилкоксона. Во всех случаях после экспериментального обучения были получены значимые различия между качествами учащихся экспериментальных и контрольных классов. В экспериментальных группах улучшилась успеваемость по английскому языку.

Второй задачей нашего исследования было изучение процесса гуманизации учителей. Для этой цели было проведено исследование ценностных ориентации, убеждений и взглядов 272 учителей г.Иваново и области и 45 учителей школ США, которые использовали центрированное на ребенке обучение. О.Кузьминой под нашим руководством разрабатывается и апробируется тренинг гуманизации учителя.

В настоящее время также продолжается изучение индивидуальных особенностей учащихся, плохо успевающих по иностранному языку.

## 

## Постижение смысла жизни как главная цель нравственно ориентированного образования

Сегодняшняя образовательная ситуация в стране характеризуется бурным процессом поиска выхода из создавшегося духовного кризиса. Это "инновационное" брожение уже начинает формировать прообразы будущих ведущих направлений в области образования, и возникает насущная необходимость интерпретации этих моделей для оценки их перспективности.

Безусловно, очень важны и достойны всякого внимания даже незначительные новации, предлагаемые в рамках одной дисциплины или частной методики, тем более, если имеется опыт их апробации. Но многим, кого волнуют судьбы российской школы, сегодня ясно, что снятие частных вопросов не способно привести к решению проблемы в целом - нужны новые образовательные концепции, соответствующие им модели школ, опыт их выстраивания и анализ новых образовательных ситуаций. Только в этом случае появляется объективная возможность "отследить" от начала до конца, от замысла до его реализации целесообразность концептуальных установок, степень эффективности применяемых методик и педагогических технологий, перспективность и значимость для общества предложенного типа образования.

При всем многообразии подходов к задачам и целям образования и особенностей их осмысления авторами выдвигаемых проектов различного типа инновационных образовательных моделей, их суть неизбежно сводится к тому, что признается необходимым интеллектуальное, эстетическое, физическое и нравственное развитие личности ребенка. В соответствии с этим концепции направлены на обоснование "гармоничного развития" личности в этих четырех направлениях, либо отстаивая их равноправие, что приведет, по мнению авторов этих взглядов, к "всестороннему развитию", либо утверждая их иерархию, в которой одной из сторон придается главенствующее, определяющее значение. Следует отметить, что более последовательную позицию здесь занимают сторонники иерархического подхода, поскольку иное есть либо иллюзии, либо намеренное противодействие концепции мира - ведь он системен и в этом смысле иерархичен, как иерархичен и человек - часть природного мира.

Однако наше понимание иерархичности человека может очень сильно различаться в зависимости от того, как мы определяем его сущность. Именно она, так или иначе понятая - сущность человека - и составляет главную цель образования - она образует у учащегося круг представлений о мире, задает для него последующий образ жизни.

Бытует также широко распространенное убеждение, что не существенно, какая из сторон личности определяется концепцией как главенствующая, - при целесообразно и грамотно организованном обучении все стороны получат правильное и полноценное развитие. Это было бы так, если бы стороны личности не конкурировали друг с другом. Между тем практика показывает, что интеллектуальное развитие вовсе не "обязывает" человека быть физически и эстетически развитым и нравственно отзывчивым, чаще, увы, происходит наоборот. Жизнь упрямо опровергает наши идиллические представления о "гармоничном развитии" и являет нам многочисленные примеры того, что развитый интеллект зачастую ведет к интеллектуальному снобизму, эстетическое развитие нередко приводит к эстетству, преимущественное развитие физической стороны - к культу силы, культу тела. И в первом, и во втором, и в третьем случае человек возвышается, противопоставляется всем остальным, культивируется его ego, формируется индивидуальность с враждебным отношением к "не-моему", ибо от него всегда исходит опасность "унижения" перед более высоким и тем самым лишения жизненной опоры, позиции. Особенно, на наш взгляд, чреваты заблуждения насчет того, что "красота спасет мир". Эти слова Ф.М.Достоевского стали расхожей цитатой, смысл которой утрачен. Мы перестали осознавать, что у красоты есть два лика - светлый и темный, уже успели забыть, что многие нацисты были поклонниками и настоящими ценителями прекрасного. Нужно внимательно всмотреться в это слово - красота, вслушаться, вчувствоваться в него, чтобы рядом с ним проступило близкое по уже утраченным связям слово короста - "кора; то, что покрывает, скрывает"; "кожное заболевание, коркой покрывающее определенные участки тела". Красота - это внешнее, форма, за которой в равной степени может скрываться и правда, и ложь. Ощущение красоты как оболочки, внешнего по отношению к сути русское сознание прекрасно отразило в пословицах, например: красота прах, а воровство - ремесло; красота приглядится, а ум вперед пригодится; не ради красоты, ради доброты; собой красава, да не по красаве слава и т.п.

Когда мы утверждаем, что образование должно быть выстроено сквозь призму искусства - слова, цвета, звука, жеста, - мы не должны забывать, что смысловое ядро этого слова - *искус, искушение.* Для зрителя, читателя - это искушение красотой - формой; для художника искушение творчеством - творение или сотворение.

Не менее распространено убеждение в том, что пришедшее в мир дитя истинно духовно, чисто и свободно от зла. Достаточно в этом случае развивать его природные дарования, чтобы получить в итоге гармонически развитую личность. Христианская антропология со всей убедительностью свидетельствует, что ребенок изначально несет в себе как светлое, так и темное начало, и та среда, в которую попадает дитя, полностью определяет, какое 'из этих двух начал найдет наиболее благоприятные условия для развития.

Становится понятным, что образование - выстраивание *образа* жизни - должно быть связано со смыслом человеческого существования и целью жизни каждого конкретного человека. Ибо, только реализуя в жизни свое предназначение, человек может быть одновременно и в полной мере полезен окружающим и наиболее счастлив.

Если концепция образования строится с учетом смысла жизни человека, она не может не считать главной образовательной задачей воспитание нравственного отношения человека к миру, окружающим и самому себе, и только эта сторона личности способна объединить и сообщить полноценное развитие **ее** интеллектуальным и эстетическим способностям, что в конечном счете наложит отпечаток и на физический облик человека, вступающего в жизнь.

Нет никаких сомнений в том, что образование, в котором нравственная задача рассматривается как главнейшая, должно начинаться с самого раннего возраста. Школьным, т.е. общественным, оно становится уже с детского сада. Признавая в ребенке личность и уважая ее право на выбор, концепция нравственно ориентированного образования закладывает тем самым в содержание образования соответствующие его целями и задачам мировидческие установки. Безусловная ценность в этом мире -добро. Кем бы ты ни был, что бы ты ни делал - действуй ради увеличения добра на земле. Тем самым жизнь ребенка с раннего детства наполнится смыслом - способствовать возрастанию добра возможно в любом возрасте - мыслью, словом, поступком, делом, - лишь бы ребенок имел перед глазами пример и объект приложения своих сил. А это означает, что такое образование неизбежно принимает *трехсубъектный* характер: семья - ребенок - школа. Только при выстраивании единого отношения к миру, взрослые - и родители, и учителя - могут надеяться, что и ребенок примет его таким.

Содержание, которое школа привлекает для реализации мировидческих установок, также должно быть осмыслено с позиции иерархии его отделов по степени важности. Весьма трудно решить, какой из предметов самый необходимый. В ранний период обучения особенно ценны усилия эстетических дисциплин, направленные на развитие чувственного образа; в среднем звене на первый план выступают предметы, способствующие расширению рамок рационального мышления. Акцент на те или иные дисциплины, следовательно, продиктован особенностями психического развития ребенка. Но есть предмет, вернее - область приложения усилий взрослых, которая требует интенсивного развития в течение всего образовательного периода, ибо эта область - окно и в мир внутренний, и в мир внешний. Это язык. От того, какого размера окно и со стеклом какой чистоты и прочности удастся создать родителям и педагогам, зависит вся последующая жизнь ребенка. На эту задачу должна быть нацелена скоординированная работа всех учебных дисциплин, а также созданное для этих же целей единое языковое пространство "семья-школа-класс". Последнее означает, что реализация рассматриваемых концептуальных установок возможна лишь при наличии особой образовательной ситуации - школьного комплекса "детский сад/школа" с основательной материальной базой, коллектива педагогов-единомышленников и общественности - в лице родителей и лиц, разделяющих идеи нравственно ориентированного образования и активно способствующих его реализации.

## 

## Роль символа как средство мироориентации личности в стратегии развивающего инновационного образования

I. Критико-рефлексивный анализ рациональных оснований современной культуры свидетельствует о недооценке функций символа в становлении сознания современного человека и об односторонней, гипертрофированной роли знака как в научном познании так и в обыденном сознании. Широкое распространение термина "знаково-символическая деятельность" также обнаруживает скорее пренебрежение к специфике символа, попытку приравнять, отождествить его функции с функциями знака. Между тем не достаточное различение функций знака и символа в современных системах как научного мышления, так и образования чревато непониманием серьезной проблемы, связанной с принципиальной дифференциацией различных типов сознания, а следовательно, и различных позиций человека в отношениях с реальностью.

II. Символическое сознание - исторически и онтогенетически исходная, наиболее ранняя форма сознания человека, связанного с еще не обособившимся от реальности, сопричастным ей идеальным планом действий. Вместе с тем символ выступает как такое средство практического сознания, которое позволяет субъекту в ходе взаимодействия с реальностью обнаруживать и актуализировать все новые смыслы бытия, не сводимые к утилитарным смыслам чувственно воспринимаемой обыденной реальности.

Знак ставит сознание в иное отношение к реальности. Он замещает ее, фиксирует, освобождает от личностных смыслов, делая возможной обособленную, отчужденную от реальности теоретическую деятельность, объективирующую реальность в Научных "картинах мира". Однако появление знаковых форм сознания и рационализация сознания вообще не отменяет значимости символического сознания, в том числе и в процессе построения научной картины мира. Тем более значима функция символического сознания в гуманитарных дисциплинах, в обыденной жизни, в различных формах современного духовно-практического освоения мира, где сознание непрерывно вступает в прямые соотношения с различными пластами и уровнями бытия, с многообразием и иерархией его смыслов.

III. Символ и знак определяют два типа функционирования сознания, работы с сознание, а значит, и два типа регулирующей роли сознания в поведении и деятельности человека. Каждый из этих типов сознания составляет последовательно две фазы процесса становления личности в культуре - начальную, восходящую к архаическим слоям культуры, связанным с символом как средством смыслоориентации человека в мире, и более позднюю, связанную с освоением научного знания и формированием научной картины мира. Смешение, неразличение этих типов создания и фаз их становления в практике обучения и воспитания ведет к утрате или редукции многообразия, путей культурного развития личности, снижает развивающие возможности образования, не говоря уже о том, что при этом утрачиваются возможности формирования историко-культурных и онтогенетических взаимосвязей символического и научно-объективирующего сознаний взаимообогащения этих форм сознания в процессе их функционирования и развития.

IV. Изучение условий становления символического сознания в единстве с развитием научно-объективирующего сознания составляет, на наш взгляд, важный аспект разработки стратегии инновационного образования. Без понимания значения особенностей символического сознания, условий его культивирования в процессах обучения и воспитания детей и студентов невозможно научно полноценно решить задачи гуманизации современной системы образования. Наш анализ нового поколения учеников для средней и высшей школы, подготовленных в рамках программы "Обновление гуманитарного образования в России", осуществленной при поддержке Д.Сороса, свидетельствует, о некоторых значительных шагах, проделанных в этом направлении. Прежде всего новые ученики очень расширили содержание гуманитарного познания, введя в оборот раннее мало доступный мир как научного позитивного знания так и художественной культуры человечества. Однако новые научные знания и более широкое знакомство с художественной культурой являются хотя и важным, но далеко недостаточным условием преодоления отчуждения личности от реальности человеческого бытия, отчуждения от смыслов собственной жизни и от нее самой. Решающую роль в проблематизации восприятия и осознания мира, также как и собственной личности должны связать особые условия диалога между позициями научного и символического сознания.

V. Укажем лишь на некоторые из возможных путей включения каждого ученика в диалог такого рода, проблематизирующий сферу сознания личности. Во-первых, это необходимость углубления преподавания гуманитарных дисциплин и предметов художественной культуры посредством включения форм символической интерпретации содержащихся в них образов и текстов. Во-вторых, расширение сферы духовной жизни всех участников образовательного процесса в условиях совместной духовно-практической деятельности за счет сопряжения явлений обыденной психической жизни с высшими смыслами человеческого бытия. В-третьих, изучение Символогии в качестве особой дисциплины, вводящий обобщенные способы духовной работы личности - в контексте разнообразных форм "гуманитарной практики" с перспективой выхода к высшим ценностям человеческого бытия.

## Школа церковного пения как модель воспитывающего обучения

Наше время отличает обилие проектов и моделей обучения. Их появление связано с поисками ответов на глубинные вопросы о функциях, структуре, содержании образования, возможностях подготовки учащихся, к самостоятельному решению встающих перед ними проблем. Традиционно значимым остается вопрос связи обучения с воспитанием. Планируя ту или иную модель, проектировщики стремятся отразить в ней как можно полнее. воспитывающие функции. Естественно, что при этом учитываются уже имеющиеся в культуре народа типы обучения, обладающие непреходящими ценностями, а также создаются новые, отражающие появление новых смыслов и целей. Задача данного сообщения - описать модель обучения в школе церковного пения, в которой просматриваются черты устоявшихся в культуре норм, необходимых для жизни человека, а также черты, свидетельствующие об ориентации на изменившуюся социокультурную ситуацию. В этом типе обучения можно проследить не только неразрывную связь обучения и воспитания, но и наблюдать психологические феномены, свидетельствующие о продуктивности предпринятого подхода.

Появление школ церковного пения на Руси связано с необходимостью подготовки людей, выполняющих особую миссию чина пения в храме. Святоотеческое учение о богослужебном пении как о единстве пения и жизни, отражено в положении святителя Григория Нисского: "Бог повелевает: чтобы жизнь была псалмом, который слагался бы не из земных звуков /звуками я именую помышления/, но получал бы сверху, из небесных высот, свое чистое и внятное звучание. Слушатели этого псалма суть в иносказании те, кому ты подаешь пример достойной жизни". Богослужебное пение олицетворялось с ангельским пением, потому подготовка к нему всегда считалась делом трудным.

Обучая певцов клиросному пению,их ориентировали не только на знание самих песнопений. Певцов воспитывали во всей полноте представлений о праведной жизни и их многотрудном подвиге. Шла ли речь об общественных или частных учебных заведениях, начиная с одиннадцатого века на Руси тщательно относились к тому, кто поет на клиросе. Однако история развития богослужебного пения на Руси знала и другие времена. К концу XIX-началу XX века появилась тенденция сближения русской и западной традиций пения. Усилиями некоторых достаточно авторитетных людей, преподающих и в церковных, и в светских учебных заведениях стали появляться учебники, ориентированные на доступные способы освоения церковных песнопений. Причислять их к традициям настоящих школ церковного пения мы не станем.

"Музыка есть не что иное, как призыв к более возвышенному образу жизни, наставляющий тех, кто предан добродетели, не допускать в своих нравах ничего немузыкального, нестройного, несозвучного, не натягивать струн сверх должного, чтобы они не порвались от ненужного напряжения, но также и не ослаблять их в нарушающую меру удовольствия: ведь если душа расслаблена подобными состояниями, она становится глухой и теряет благозвучность". Обратим особое внимание на это положение, высказанное святителем Григорием Нисским. Из него следует, что освоение музыкального плана богослужения впрямую связано с воспитанием определенных, достаточно высоких, планов нравственного развития человека. В этом высказывании содержится мысль и о том, что душе необходимо удерживать эти планы, развивая и дополняя их, но никоим образом недопустимо состояние расслабленности: "она становится глухой и теряет благозвучность". В этом высказывании заключена еще одна совершенно замечательная мысль: "не натягивать струн сверх должного, чтобы они не порвались от ненужного напряжения". Разве традиционные авторитарные системы воспитания не ассоциируются у нас с натягиванием струн воспитанников в соответствии с представлениями взрослых? В данной же системе предлагается четко учитывать недопустимость жесткого воздействия на тех, чья душа не готова трудиться "едиными усты, единым сердцем". Предполагалось,что сначала надо наставить детейна пение псалмов, где сосредоточено все человеческое, а уже затем переходить к божественному пению.

Восстановление школ церковного пения в наше время можно интерпретировать, исходя из следующих оснований. Во-первых, для стремительно открывающихся приходов явно требуется большое количество певчих. Профессиональные музыканты не только не знакомы о "репертуаром" церкви, но и не понимают способов нотации, регентских указаний, не способны достичь необходимого способа исполнения. Во-вторых, школы церковного пения можно представить как способ познания культуры собственного народа, восстановить утраченные связи, заполнить вакуум бездуховности нашего общества. В-третьих, школу церковного пения можно представить как модель такого типа обучения и воспитания, в которой на основе крепко удерживаемых традиций осуществляется воспитание и тех качеств, которые необходимы человеку сегодняшнего времени: умение действовать в новых, возможно беспрецедентных ситуациях.

Последний случай стал основой Школы церковного пения, открытой в 1994 г. при Крутицком подворье в Москве. Она возникла как предположение, что воспитание православных детей должно включать не только знание законов христианской жизни, поведения в храме и дома, умений исполнять церковные песнопения, но и делание себя как христианина. В школу стали принимать православных ребят при условии, что с ними вместе законы православной жизни будут постигать и их родители. Школа в качестве конечной цели ориентировала на подготовку детей к пению на клиросе, т.е. брала обязательство подготовить из детей профессиональных певчих.

Структура школьного обучения проста: хоровое пение, сольфеджио, Закон Божий, трапеза. С одной стороны, этот перечень предметов отражает чисто практическую сторону подготовки певцов: умение петь в согласии, повинуясь воле регента, зная круг песнопений /хоровое пение/, умение петь чисто, грамотно, знать законы правописания нот, уметь исполнить чужой и свой музыкальный текст /сольфеджио/; знание основных церковных служб, Храма Божия, круга церковных праздников, изучение православной литературы и обсуждение норм православной жизни /Закон Божий/; усвоение традиционных законов совершения трапезы. Однако тот же перечень предметов отражает и совершенно иную логику, которую можно представить как целостную модель обучения. Ее специфика такова.

Православный человек должен научиться подчинять свою волю воле Господней, смиренно и неосужденно принимать то, что говорит и делает старший. В то же время недопустимо самолюбование, самодовольство, гордыня. Эти качества прекрасно воспитывает хоровое пение. Во главе хора - хормейстер /регент/, со своим замыслом исполнения, подчиненным Уставу церковной службы. В хоровом пении недопустимо своеволие певцов, разноголосица мнений, малейшее непослушание. Таким образом, осваивается не только круг песнопений, но и воспитываются необходимые христианству качества: воля, целеустремленность, легкость повиновения старшим, чувство товарищества, умение подчинять свой вклад вкладу других.

Сольфеджио из прикладной дисциплины стало предметом, на котором детям представилась возможность ощутить свои возможности и реально проследить свой и чужой личностный рост. Обучение с самого начала было построено так, чтобы каждый ребенок вместе со своими родителями мог включаться во всю полноту музыкальной деятельности. Помимо традиционных формул /начало и конец занятия - молитва, основа изучения - церковные песнопения/, на занятиях шла подготовка к таинству предстоящих праздников. Творческие задания не приходилось придумывать: каждый ребенок знал, какой праздник приближается из круга церковных и хотели проявить себя на нем. Под руководством педагога выбирался тематизм "праздничного подарка", и под эту цель сочинялись роли, номера, маленькие оперы, спектакли, где каждый нес свой подарок другим.

## 

## Инновационное обучение и традиционная культура

Сегодня активно дискутируется вопрос о соотношении традиций и инноваций в современном образовании. Эта проблема оборачивается неожиданной стороной в предлагаемой нами модели обучения родителей вместе с детьми. Мы называем эту модель ТРИАДОЙ, поскольку обучение в ней выстраивается как равноправное сотрудничество ребёнка, взрослого и руководителя. Базовыми для триадной модели являются принципы совместной продуктивной деятельности учителя с учениками, разрабатываемые В.Я. Ляудис с сотрудниками. Предельно краткое изложение этих принципов может выглядеть так: коллективное решение творческой задачи в логике идея-технологии-продукт и постепенный переход инициативы от учителя к ученикам в логике смены форм взаимодействия. Главной особенностью обучения по предлагаемой нами модели является то, что оно направлено на становление позиций всех участников триады, т.е. РВ и РУК, имеющее конечной целью достижение гармонической позиции равенства и личностного роста. Эта цель предполагает необходимость существования как минимум трёх планов обучения: коммуникативного, продуктивного и музыкально-технологического. Прежде, чем мы обратимся к примерам их реализации на практике, кратко охарактеризуем этапы экспериментальной проверки модели. Обозначим их: первая экспериментальная группа, занятия с которой проводились нами с ноября 1989 по январь 1990 года; ЭГ-2; ЭГ-3; ЭГ-4. Перечислим основные задачи первых трёх этапов. В ЭГ-1 проверялись возможности использования основных принципов совместной продуктивной деятельности в контексте триадной модели обучения. В ЭГ-2 уточнялись особенности функционирования нашей модели при работе с трёхчетырёхлетними детьми. В ЭГ-3 отрабатывались типы творческих и репродуктивных задач в их системе. Первые три этапа эксперимента подтвердили, что взаимодействие в триаде позволяет:

ненасильственно входить в новую для человека деятельность и развиваться в ней, с самого начала обучения осваивать творческие компоненты деятельности, запрашивать и легко усваивать знания;

преодолевать проблемы общения взрослых и детей. В то же время экспериментальная проверка триадной модели выявила ряд проблем. Движение в логике создания коллективного творческого продукта не обеспечивало сбалансированности технологического материала по уровню сложности. В коммуникативном плане неоднократно возникала необходимость в преодолении родительского авторитаризма и потребность в корректировке разнообразных установок В.Нельзя не отметить и некоторую спонтанность в выдвижении творческих задач участниками группы и руководителем. Всё это вместе с отсутствием четкой регуляцией временного плана обучения заставило задуматься над тем, не существует ли в самой культуре естественных способов передачи накопленных в ней ценностей? Ответ оказался неожиданно прост и ясен: проживание всеми участниками календарного года в русле одной локальной традиции даёт полноценные основания для разворачивания всех планов работы триады в их единстве. Таким образом, поиски в области создания и претворения в жизнь инновационной модели обучения привели нас к самой, что ни на есть традиционной системе - фольклору. На стыке двух противоположных по своему характеру культурных реалий: линейно выстроенного учебного процесса, где каждый следующий результат вытесняет предыдущий, и круга календарных праздников, которые повторяются из года в год, - возникла та "фольклорная модель", некоторые существенные параметры которой мы попробуем описать. Работа по реализации триадной модели обучения в контексте фольклорной традиции была осуществлена в Центре семьи "Очаг". Исходная позиция родителей была такова: хотим возродить русские народные обычаи, ремесла, традиции семейного воспитания. Совпадение устремлений Рук и УГ было чрезвычайно важным. В фольклоре принципиально нет деления на исполнителей и слушателей, зрителей. А это значит, что народный обряд немыслим без соучастия взрослых и детей и без единения хотя бы нескольких семей, готовых создать круг, и уже этим кругом двигаться к празднику. В ЭГ-4 круг круг стал структурировать разные области человеческой жизни в русле фольклорной традиции: и форма ансамблевого пения, и способ пластического претворения песни, и отрезок человеческой жизни, и вся жизнь как смена поколений, рождений и смертей либо телесных, либо связанных с переходом в иной статус. В этом своём значении круг почти отождествляется с культурным контекстом народной традиции, поэтому шаг входящего в него - не только телесный. И когда человек, даже не умея петь, готов встать в круг - это на самом деле уже значительная часть пути. Потому, что это значит -он принял нашу общую цель, он открыт по отношению к людям, которые здесь собрались, а это, в свою очередь, означает, что он открыт по отношению к тому предметному знанию, которое ему предстоит усвоить. Круг календарных земледельческих праздников синхронизирует человеческую жизнь с ритмами природы, космоса. Мы не обольщаем себя надеждой, что нам удастся в условиях города реализовать тот смысл, которым обладает календарный цикл в крестьянской среде. На наш взгляд, главное, что несёт с собой календарный год - это ощущение стабильности, которого начисто лишена окружающая нас действительность. С другой стороны, народный календарь как последовательность "кризисных точек" года, связанных с границами сезонов, переходами в иное качество, отвечает потребности в обновлении психических процессов. В нашей модели фольклорный год включает Масленицу, Закликание весны, троицу, Дожинки и Святки. Такая система праздников выстраивает поистине бесконечную преемственность целей и задач. Если в первых трёх ЭГ между конечным новым смыслополаганием -разрыв и временной, и духовный, то в фольклорной модели этап смыслополагания частично совпадает с проведением праздника, частично следует непосредственно за ним, в начале подготовки праздника нового. При этом последование праздников обеспечивает регулярную корректировку смыслов УГ. Может возникнуть вопрос: замкнутый круг - не статичен ли он, возможно ли в такой системе выстроить процесс обучения? Действительно, в народной традиции праздники из года в год оставались неизменными. Фольклорная модель, базируясь на народной системе, предполагает, динамичное продвижение УГ в освоении традиций и смену их функций в процессе подготовки праздников. Таким образом, в нашей модели календарный круг разворачивается в спираль, где каждый следующий шаг расширяет и углубляет познание традиции, и здесь сам материал учит. Если мы возьмем календарь, свадебные песни, заклички или игры, то это - элементарные попевки, которые сравнительно легко осваиваются и детьми, и взрослыми. Если мы перейдем к более сложному пласту приуроченной лирики, то эти песни сохраняют, с одной стороны, что-то от канонических структур, а с другой стороны, уже несут элементы свободы, импровизационности. И чем выше уровень освоения человеком локальной традиции, тем большей свободы он достигает, он может уже распеть сложнейшие лирические песни. Каждая задача, возникающая в процессе подготовки календарного праздника, содержит в себе как минимум три плана, которые друг без друга не осуществимы. К изложенным выше положениям по поводу особенностей музыкального плана добавим, что в связи с закреплённой в традиции многовариантностью реализации архетипа в практике исполнения песни, обычный критерий оценки: "верно - неверно" уступает место иному: "соответствует - не соответствует архетипу традиции". Существенное отличие заключается в том, что в первом случае единственным носителем представлений о правильности-неправильности результата является учитель, и он им остается всегда, в то время, как вопрос о соответствии ансамблевого изучения традиционному решается каждым УГ на основе личного опыта. В коммуникативном плане задача принимается либо не принимается УГ, модифицируется в зависимости отих личностных особенностей, т.е. уже на этом уровне есть несколько вариантов развития событий. В креативном плане всегда существуют равные возможности как для тех УГ, которые могут только воспроизвести напев, показанный Рук, и тем самым внести свою лепту в построение песенной фактуры, так и для тех участников ансамбля, которые готовы к созданию вариантов напева на основе инварианта, содержащегося в данной традиции. На высокой ступени развития слуха, достигнутой ко второму году обучения, участники ансамбля в каждый момент пения удерживают представление о традиционной вертикали, соотносят его с реальным сиюминутным звучанием и, исходя из этих предпосылок, выстраивают дальнейшие линии своих голосов. Почему такой акт ансамблевого пения можно считать творческим, думаю, доказывать не стоит. Ведь число возможных вариантов сочетаний мелодических голосов воистину неисчерпаемо. Но помимо творческого, это, в неменьшей степени, и акт коммуникативный, так как чувство партнера, умение угадать, как он поступит в следующий момент и перспективное выстраивание своей линии поведения как бы проецируется в план создания "здесь и теперь" многоцветного и живого организма песни. Выше мы затронули лишь некоторые аспекты организации обучения в триаде и реализации этих принципов в контексте освоения русской традиционной культуры. Этот сплав, названный нами фольклорной моделью, имеет ряд особенностей, позволяющих на его основе эффективно обучать детей вместе с родителями. На наш взгляд, фольклорная модель включает наиболее существенные параметры организации учебного процесса:

- временную организацию, которая обеспечивается многоуровневой цикличностью;

-преемственность целей и задач каждого следующего этапа;

-органичное единство планов обучения, которые переосмыслены в контексте традиции; Кроме того, неоднократное проживание календарного цикла открывает принципиально новые возможности для рефлексии. Повторность праздников через год дает основания для сравнения исходного и достигнутого уровней развития по всем параметрам. Причём в ситуации того же праздника динамика изменений становится очевидной и для Рук, и для самих УГ.

## 

## Проект передвижной школы

Последнее десятилетие характеризуется участившимися военными, этническими и прочими конфликтами, породившими множество страшных по своей сути проблем, и среди них проблему беженцев. Потерявшие дом, имущество, очаг, униженные и озлобленные, эти люди часто еще больше страдают от того, что их дети лишены основных условий для жизни. Нищенское существование и зависимость от великодушия и щедрости других, прежде всего, отражается на детях-беженцах, которые в таких условиях лишаются возможности учиться.

В этой связи создание определенной программы систематического обучения такого контингента учащихся, живущих в палаточном лагере или в лагере для беженцев, - задача крайне важная и необходимая. Помимо того, что эта программа будет решать педагогические проблемы, она может стать и определенным стабилизирующим фактором, улучшить морально-психологический климат среди беженцев.

При создании концепции обучения среди детей беженцев в стране, находящейся в состоянии экономического кризиса, должны учитываться следующие факторы:

а) разновозрастный состав учащихся;

б) отсутствие требуемой материально-технической базы, технических средств обучения, учебных пособий и учебников;

в) неукомплектованность, а часто и полное отсутствие педагогического состава;

г) низкая учебная мотивация и т.д.

Учитывая эти и другие факторы, предлагается:

1) отказаться от классно-урочной системы обучения, заменив его системой четырехуровневой подготовки, где 1-й уровень - проводит обучение письму и счету; 11-й уровень - объединяет учащихся II-IV классов; 111-й уровень - объединяет учащихся V-VIII классов; IV-й уровень - объединяет учащихся IX-XI классов.

2) На всех уровнях обучения изучается цикл базовых предметов, включающих: родной язык, литературу, историю, предметы физико-математического и естественнонаучного *цикла..*

3) Определить уровень базовых знаний по каждому предмету, учитывая не классы, а уровни обучения.

4) Особое внимание в процессе преподавания - уделять межпредметным связям.

5) Одним из вариантов преподавания отдельных предметов может быть метод "глубокого погружения", где, используя гибкий учебный план в зависимости от наличия того или иного преподавателя, можно видоизменить сетку учебных предметов и часов.

6) Изучение основного ядра базовых предметов позволяет проводить дифференцированное обучение, в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ученика.

В этом случае после изучения основного ядра базовых предметов в течение одного-двух четвертей, оставшееся время можно работать по дифференцированной программе, в зависимости от личных творческих успехов, интересов или местных возможностей.

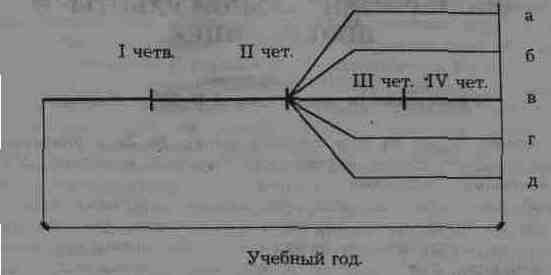
На данной схеме после II четверти подразумеваются различные направления, такие, как физико-математическое, гуманитарное, химико-биологическое и т.д. Одним из направлений в этой схеме может быть работа с особо одаренными детьми, другой - с детьми со слабым здоровьем и т.д. На графике эти направления отмечены буквами.

Данная дифференциация очень гибкая, она может видоизменяться в зависимости от местных условий; базовый компонент предметов может быть уменьшен или наоборот расширен от I четверти до III или IV четвертей. Положительная сторона этой дифференциации в том, что учащиеся после изучения общего курса в первые две четверти дальнейшее свое обучение продолжают по избранному циклу предметов. Не требуется дополнительных учительских кадров, учителя получают возможность углубленно заниматься по своему предмету именно с тем контингентом учащихся, которые заинтересованы в изучении этих предметов.

7) Учитывая специфику этих школ, данная схема позволяет широко использовать заочные формы обучения.

8) В местах, где нет возможности создать стационарные учебные заведения, используется вариант "школы на колесах" - автобуса оснащенного различными ТСО и методической литературой видеотехникой с блоком кассет, брошюрами, отражающими содержание основного ядра базовых учебных предметов и т.д.

Схема №1. **График работы.**



**Литература**

Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы, 2005 г., 160 с.