

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Ключевые слова: иностранные студенты, типология образовательной среды, метод векторного моделирования.

В статье приведен экскурс в историю моделирования образовательной среды. Описаны существующие типы образовательных сред.

Keywords: foreign students, typology of the educational environment, method of vector modeling.

In the article digression to history of modeling of the educational environment is given. Existing types of educational environments are described.

В настоящее время все более возрастает актуальность обучения иностранных студентов в российских вузах [1]. Учитывая условия жесткой конкуренции на мировом рынке образовательных услуг, российская высшая школа должна повышать качество образования. Компетентностный формат ФГОС ВПО третьего поколения предполагает оценивать качество профессионального образования через компетенции выпускника. Так, например, требования к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата по направлению «Химическая технология» включают в себя формирование у иностранного выпускников 15-ти общекультурных (ОК) и 28 профессиональных компетенций (ПК). Очевидно, что для успешного процесса формирования профессиональной компетентности иностранных выпускников необходимо моделировать и выстраивать специфичную образовательную среду и создавать условия, необходимые для всестороннего развития личности иностранного студента с учетом лингвистических, национально-культурных, социальных, психологических, физиологических и многих других факторов [2, 3].

Проведя обобщение и систематизацию опыта ведущих исследователей образовательной среды, мы отметили существующие направления и подходы в исследовании образовательной среды университета [4].

Итак, под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5].

В проведении исторического экскурса для определения типа образовательной среды Ясвин В.А. использовал методику векторного моделирования образовательной среды. Она предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: ось «свобода—зависимость» и ось «активность—пассивность». Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития учащегося и возможностей для развития его

активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («активности», «пассивности», «свободы» или «зависимости») один пункт.

По итогам всех ответов на диагностические вопросы в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий охарактеризовать данную образовательную среду.

На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости учащегося; «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости учащегося; «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности учащегося; «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ученика.

Догматическая образовательная среда

Рассмотрение догматической образовательной среды начинается с анализа педагогической системы выдающегося ученого-гуманиста Яна Амоса Коменского. Коменский создал педагогику, освященную стремлением сделать процесс образования «приятным» для учеников. Коменский пытался спроектировать образовательную среду, которая была бы способна пробуждать и поддерживать стремление к учению. Коменский создал педагогику, предопределившую на столетия магистраль развития европейского образования. И все-таки Коменский создал педагогику, в основе своей препятствующую развитию свободной и активной личности. Спроектированная им среда функционирования образовательной структуры оказалась слепком со средневековой среды обитания, возможно, слепком самого лучшего, самого передового, что было в этой среде, но, бесспорно, пронизанного догматическим духом.

Педагогическая система Коменского наиболее полно представлена в таких его трудах, как «Великая дидактика...» (1657) и «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих...» (1664).

Наряду с эмоциональным бичеванием средневекового образования, он провозглашает

важнейшие характеристики «нового человека», которого собирается формировать: смиренного, терпеливого и кроткого «агнца», то есть пассивную и зависимую личность. Образ такого человека совершенно согласуется и с главной целью его образования — подготовкой к загробному служению Богу. По мнению Коменского, всех нужно «вести» к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, добродетель и религию, могли с пользой пройти настоящую жизнь и достойно подготовиться к будущей.

Второй целью образования Коменский считал нравственную и профессиональную подготовку человека к служению обществу. Коменский подчеркивал, что мудрым и полезным человек становится только в том случае, когда основная цель его жизни связывается с «благополучием человеческого рода».

Таким образом, важнейший элемент педагогической системы Коменского — догмат служения Богу, вокруг которого, собственно, и организуется вся образовательная среда. Не вызывает также сомнений, что в этой педагогической системе ценности и интересы общества приоритетны по отношению к ценностям и интересам личности.

В трудах Коменского глагол «вести», наряду с такими как «показывать», «открывать», «наставлять», «изгонять» и т. п. наиболее часто используется по отношению к функции учителя, которая заключается в том, чтобы «наставлять» всех, всему и всесторонне. Учитель, ориентируясь на интересы общества, определяет учебный материал, способ и время его усвоения, а затем, по возможности, гуманными методами добивается этого усвоения. Знания, умения и навыки, которые ученик сумел продемонстрировать по требованию учителя считаются усвоенными.

Нетрудно, конечно, согласиться, что если бы возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло бы особенного вреда учащемуся (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей).

Характерны рассуждения Коменского о личности учителя: воспитание может быть доверено «только лицам устоявшегося возраста и проверенной нравственности», то есть, по сути, людям наиболее склонным к авторитарному стилю отношений. Однако, для модели образовательной среды Коменского, действительно, именно такой тип учителя представляется наиболее подходящим, наиболее точно отражающим ее дух. Далее мы увидим, что, например, у Руссо, проповедовавшего свободную образовательную среду, предпочтение возраста учителя носит противоположный характер: там наставник должен быть как можно более молод, чтобы он мог стать настоящим товарищем для своего воспитанника.

В педагогической системе Коменского образовательный процесс носит, безусловно, коллективный характер. Коллективное воспитание заложено Коменским в качестве одного из основополагающих принципов организации образования. Образовательная среда школ должна

обеспечивать условия, при которых воспитанники «учились так идти путем единодушия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих». В этой фразе со всей очевидностью проявляется догматическая нетерпимость к какому-либо инакомыслию. Коменский полагал, что образованные по единому шаблону, единообразно воспринимающие действительность и соответственно одинаково мыслящие люди смогут, благодаря этому, жить в христианском мире без распрей и конфликтов. Именно путем ментального единообразия он предполагал сделать людей счастливыми.

Догматическая сущность коллективного воспитания подробно раскрыта в докладе Карла Густава Юнга «Значение бессознательного для индивидуального воспитания», прочитанном на одном из научных конгрессов в 1925 году: «Под коллективным воспитанием я понимаю в первую очередь не воспитание в группе (например, в школе), но воспитание согласно нормативам, правилам и методам. Эти три принципа неизбежно имеют коллективную природу... возникает единообразие, соответствующее применяемому методу... Конечно, если не утерян здравый смысл такого воспитания, то оно, естественно, может дать хорошие результаты для адаптации воспитуемого к коллективу. Но даже идеальные коллективистские черты характера могут нанести тяжелейший вред индивидуальному своеобразию. Несомненно, действенное воспитание гражданина и полезного члена общества в высшей степени достойно того, чтобы к нему стремиться. Но если превышена некоторая предельная величина единообразия, то есть некоторые коллективные ценности складываются за счет индивидуального своеобразия, то формируется индивид, который, вероятно, идеально отвечает нормативам, правилам и методам своего воспитания. В силу этого он будет приспособлен ко всем тем ситуациям и к решению тех проблем, которые встречаются в сфере предпосылок его воспитания, — но зато он будет беспомощным во всех тех случаях, когда необходимо принять индивидуальное решение, так как знакомое правило отсутствует».

Важно отметить, что Коменский отлично отдавал себе отчет в наличии больших индивидуальных различий между учащимися: «...у одних способности острые, у других — тупые, у одних — гибкие и податливые, у других — твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой». Индивидуальные различия рассматриваются Коменским как «уклонения» от некоего стандарта и подлежат педагогической нивелировке.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Коменским, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «зависимости».

Проблема дисциплины и наказаний раскрывается Коменским достаточно подробно.

Коменский подчеркивает, что наказание не должно носить характер спонтанной эмоциональной реакции педагога на проступок воспитанника. Наказание становится собственно педагогическим методом, который сознательно применяется учителем для формирования определенного типа личности учащихся.

То, что объектом педагогического воздействия, прежде всего, становится именно личность, очевидно из замечания Коменского о том, что «за поведение нужно наказывать строже, чем за учение», особенно, «если кто с пренебрежением относится к распоряжению учителя или кого-либо другого из начальствующих лиц, сознательно и умышленно не делает того, что нужно делать; за высокомерие и тщеславие». Наказания могут использоваться и в контексте коллективного воспитания. Вообще, понятие «страх» оказывается неслучайным в системе Коменского, который, апеллируя к библейским текстам, считает, что ученики должны «совершать свое спасение со страхом и трепетом» для того, чтобы «могли и умели всегда любить и уважать своих воспитателей и не только охотно позволяли бы себя вести, куда подобает, но и сами, сверх того, настойчиво бы к тому же стремились».

Проявление учащимися инициативности и творчества в процессе образования в системе Коменского не находит соответствующей педагогической поддержки. Хотя им и критикуется ситуация, когда «школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом», его собственные педагогические рекомендации остаются в русле учительского диктата и «укрощения учеников с острым умом и стремящихся к знанию, но необузданных и упрямых». Характерно, что в трудах Коменского неоднократно подчеркивается необходимость ограничения круга чтения учеников, которые должны получать только избранную для них учителем литературу.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Коменским, по оси «активность—пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «пассивности».

Если к «догматическому» вектору среды функционирования образовательной структуры, спроектированной Коменским, достроить вектор «общественного ветра» (среды обитания), то мы получим вектор, характеризующий личность, которая формируется в условиях этой среды. В данном случае наблюдается полное совпадение направлениями векторов догматической образовательной среды и «общественного ветра», происходит своеобразный «резонанс» этих сил влияния на личность. В итоге такая «догматическая» личность характеризуется абсолютной зависимостью и абсолютной пассивностью.

Характерно, что именно догматический тип образовательной среды оказался наиболее распространенным в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох, включая и нынешнее время. Такой тип образовательной среды формирует людей, заключенных в своеобразную

психологическую тюрьму, ведь именно тюрьма является средой, специально изобретенной человечеством для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности. С точки зрения любой недемократической власти догматическая образовательная среда - это гениальное социальное изобретение, гарантирующее воспроизводство послушного и смиренного народа, который является идеальным объектом для недемократического управления.

Догматическая образовательная среда может выступать во внешне различных проявлениях. Так, К.Д. Ушинский, описывая образовательные системы различных стран в своей работе «О народности в общественном воспитании», определяет германскую и английскую системы образования как «крайне противоположные», имея в виду, что в Германии акцент традиционно ставится на передаче учащимся обширных и разнообразных знаний, а в Англии — на формировании личностных качеств учащихся. Однако, на наш взгляд, обе эти стратегии, представленные Ушинским, имеют общую глубинную основу - догматическую образовательную среду.

Сегодня, в XXI веке, становится очевидным, что общественный заказ на тип личности, формируемый высшей школой, не редко вступает «в разительное противоречие с постсредневековой концепцией образования как процесса трансляции знаний, образования как процесса трансляции каких-то истин. Образовательная среда, формирующая зависимую и пассивную личность, критиковалась еще современниками Коменского.

Безмятежная образовательная среда

Одним из наиболее радикальных критиков господствующей в воспитательных учреждениях догматической образовательной среды был выдающийся французский мыслитель XVIII века Жан-Жак Руссо. В 1762 году выходит в свет его главный педагогический труд — роман «Эмиль, или «О воспитании», в котором Руссо излагает свою образовательную концепцию. Эта концепция пронизана духом социального протеста и отличается большой оригинальностью авторских педагогических идей.

В работе Руссо достаточно четко отражено его представление о сущности образовательной среды, в которой им выделяются три взаимосвязанных компонента - природа, люди и вещи.

Проектируя образовательную среду для своей системы воспитания, Руссо стремится, прежде всего, обеспечить свободу развития учащегося. Вообще, слово «свобода», пожалуй одно из наиболее часто употребляемых в произведениях Руссо. Он делает акцент на том, что индивидуальные ценности должны рассматриваться выше общественных.

Руссо в своей педагогической системе отстаивает еще одну важнейшую идею: воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику, не ограничивать его свободу. Для Руссо очень важно,

чтобы среда, в которой воспитывается ученик, с ранних лет способствовала развитию в нем ощущения личностной свободы; чтобы в этой среде сформировался человек, который, став взрослым, «не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя. С этой позиции Руссо, например, не хочет, чтобы учащийся был полностью послушен воле взрослого, чувствовал себя зависимым.

Руссо вообще полагал, что даже при самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ученик. Характерно, что в системе Руссо личность педагога подбирается таким образом, чтобы максимально избежать авторитарного давления на воспитанника.

В педагогической системе Руссо воспитание, безусловно, носит индивидуальный характер. Руссо призывает педагога тщательно заниматься развитием «особых дарований» каждого ученика.

Руссо выделяет «два противоречащие друг другу вида воспитания: одно — общественное и общее, другое — частное и домашнее», являясь категорическим сторонником второго. «Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами... Я не принимаю в расчет также светского воспитания, потому что это воспитание, стремясь к двум противоречивым целям, не достигает ни одной из них: оно способно производить лишь людей двуличных, показывающих всегда вид, что они все делают для других, а на деле всегда думающих только о себе». В данной фразе Руссо дает краткое и удивительно точное определение карьерной образовательной среды.

Интересно рассуждение Руссо о свободе и зависимости: «Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков; вторая... порождает все пороки».

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Руссо, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «свободы».

Более сложен анализ педагогики Руссо, проводимый по оси «активность—пассивность». Так, например, Руссо неоднократно подчеркивает мысль о недопустимости наказаний. Однако более тщательное рассмотрение проблемы показывает, что все-таки наказания — принципиально важный элемент его педагогической системы. Прием, который предлагает Руссо, заключается в том, что ученика наказывает как бы не непосредственно сам педагог, а «естественные последствия» неверных поступков. При этом такого рода опосредованные наказания могут быть достаточно жесткими.

Следует отметить, что наказания в системе Руссо скорее носят эпизодический характер, а вовсе не служат фоном, на котором протекает весь образовательный процесс. Педагогика Руссо в целом направлена на развитие инициативности ребенка, которому придается принципиальное значение. Руссо подчеркивает, что к проявлению инициативы

учеником нужно относиться с пониманием и терпением, так как для его развития совершенно необходима разнообразная бурная деятельность. Для Руссо самостоятельность и инициативность — важнейшие качества личности, позволяющие человеку стать независимым от других людей, что им всячески приветствовалось.

Руссо уделяет достаточно места в своем труде проблеме развития мышления ученика, однако, он говорит о необходимости развития «самостоятельного мышления», «критического мышления» и «практического мышления», не уделяя внимания мышлению творческому. Его воспитательная стратегия скорее заключается в том, чтобы научить человека использовать вещи, нежели их созидать.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Руссо, по оси «активность—пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «пассивности». В то же время «пассивность» здесь не является столь четко выраженной, как, например, в системе Коменского.

Образовательная среда, спроектированная Руссо, может быть определена как безмятежная среда пассивной свободы.

При воздействии «общественного ветра», то есть при комплексном влиянии на личность среды функционирования образовательной структуры и среды социального обитания, резко уменьшается степень личностной свободы и увеличивается пассивность. В итоге личность воспитанника может быть охарактеризована как относительно свободная, но крайне пассивная.

Педагогическая система Руссо была попыткой, во многом наивной и утопической, преодолеть господство догматической образовательной среды. Руссо направил свои усилия в сторону обеспечения свободы развития ребенка, не уделив достаточно внимания воспитанию личностной активности.

Попытку изменить традиционную воспитательную систему предпринял и другой великий реформатор образования — Иоганн Генрих Песталоцци. В отличие от романтика Руссо, он спроектировал жестко прагматически ориентированную образовательную среду, которая при всей внешней контрастности с образовательной средой Руссо, однако, классифицируется нами также как среда безмятежного типа. Причем, если Руссо сумел обеспечить, по крайней мере, свободу для личностного развития, то в системе Песталоцци нет и этого. Образовательная среда, спроектированная Песталоцци, в итоге формирует полную социальную пассивность ученика, сохраняя за ним определенную степень личностной свободы.

Концепция образования для бедных представлена в «Письмах г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи», опубликованных в 1777 году в одном из журналов. Адресат писем — швейцарский землевладелец и филантроп Чарнер Никлаус Эммануил, который был связан с организацией

школ для детей разорившихся крестьян, составлявших в ту эпоху основную массу промышленных рабочих.

Песталоцци полагал, что тот, кто открывает образовательное учреждение для бедных, «должен считать главной задачей своего учреждения развитие в детях тех умений, которые на месте их жительства могут в будущем явиться важнейшим источником их существования; он должен заботиться о том, чтобы при воспитании детей трудности низших видов труда не были бы им чужды, тягостны, противны; он должен живо осознавать, что весь успех воспитания зависит от бережного отношения к доходу от труда, от умения ограничиваться во всех жизненных потребностях. Послушание, податливая скромность, гибкая приспособляемость, навыки в спокойном и умелом исчислении доходов от различных видов заработка бедняка—вот важнейшие знания, которые должны быть даны ребенку».

Организация пространственно-предметной среды в системе Песталоцци также полностью ориентирована на то, чтобы «подчинить воспитание бедных духу индустрии, соединить промышленность с воспитательными учреждениями». Таким образом, идея Песталоцци заключалась в создании особого образовательного комплекса, состоящего из школы-интерната, фабрики и сельскохозяйственных угодий. Фабричная среда должна обеспечивать развитие самых разных промышленных навыков: «Настоящим воспитательным учреждением не может быть такая фабрика, которая ограничивает себя только одним или очень немногими ремесленными приемами... Учреждение, воспитывающее для индустрии, требует развития разнообразных способностей и навыков, нужных промышленности».

Под влиянием «общественного ветра» личность еще больше трансформируется в сторону зависимости и пассивности, переходя уже в категорию личности догматического типа. Такой человек не борется за свою лучшую долю, в этом смысле он абсолютном пассивен. В то же время теряется и его относительная свобода, он становится зависимым от своих начальников, надеясь больше на их добрую волю и гуманность, нежели на самого себя.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательных системах, как Руссо так и Песталоцци, оказалась недооцененной проблема развития активности воспитанников. Спроектированные ими образовательные среды не содержали соответствующего комплекса развивающих возможностей, что в итоге привело к низкой социальной адаптивности воспитываемой личности, практически даже не способной стремиться к самореализации, творчеству, борьбе за свои идеалы и т.д.

Можно предположить, что как в плане субъективной удовлетворенности своей жизнью, так и в плане социальной успешности такая личность, воспитанная в такой среде, уступает даже личности, сформированной в догматической образовательной среде.

Карьерная образовательная среда

Полной противоположностью безмятежной образовательной среде является карьерная образовательная среда. Типичная карьерная образовательная среда описана Ушинским, характеризующим французские школы XIX века: француз поступает в общественное заведение, прежде всего потому, что его пребывание в семействе стесняет родителей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. Он учится отчасти для того, чтобы приобрести технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе, но более всего для того, чтобы отличаться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобрести по экзамену право на занятие той или другой должности». Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются они выставить напоказ образцовых воспитанников и заставить соревноваться друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смирно и не мешать. Видимо, именно в таких школах и отзывался критически Руссо. Тем не менее, в карьерной образовательной среде решается проблема развития активности личности — проблема, которая оказалась неразрешимой в условиях безмятежной образовательной среды. Формирование активной личности как первостепенная задача рассматривается, например, в педагогическом трактате Джона Локка «Мысли о воспитании». В отличие от Коменского, который разрабатывал образовательную среду для «всех, кто родился человеком», Руссо, предполагавшего использовать свою педагогику «везде, где будут родиться люди», или Песталоцци трудившегося в интересах «бедной сельской молодежи», Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», то есть для «джентльменов» — молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Таким образом, социальный заказ требовал от педагогики Локка воспитания активной личности, стремящейся к успеху и признанию, готовой к упорной борьбе, способной принимать решения и брать на себя ответственность.

Прежде всего, следует отметить резкое неприятие Локком наказания как воспитательного метода. Он непосредственно связывал применение наказаний с формированием пассивности ребенка («душевной пришибленностью», «рабским характером»).

Принципиальное значение придается в образовательной системе Локка развитию в юном джентльмене такого качества, как инициативность. Локк подчеркивает, что в воспитательном процессе важнее всего не научить ученика чему-либо, а возбудить в нем желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить. Локк призывает педагогов

бережно относиться к проявлению учениками какой-либо инициативы, обусловленной их естественной активностью.

Не менее серьезно рассматривается Локком и проблема развития творческих способностей юного джентльмена. В отличие от других, рассматриваемых нами ранее, педагогических трактатов, в «Мыслях о воспитании» развитию творчества отводится особое место. Локк связывает возможности развития творческих способностей воспитанника, прежде всего с освоением каких-либо ремесел и искусств.

Локк подчеркивал, что в более раннем возрасте детское творчество проявляется в играх и проказах, что полностью согласуется с представлениями современной психологической науки. Локк считал, что творческая деятельность — важнейший фактор, развивающий личность в целом. Такая деятельность приучает воспитанников добиваться того, что им нужно, собственными силами и собственным трудом.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «активность—пассивность» однозначно показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности». В то же время, анализ показывает, что приоритеты, расставленные Локком по оси «свобода—зависимость», не столь однозначны.

В противоположность позиции Руссо, по мнению Локка, молодой человек должен быть воспитан так, чтобы сознавать свою гражданскую ответственность. Спроектированная Локком образовательная среда способствует развитию, прежде всего гражданских, нравственных качеств личности, которым он придавал первостепенное значение. Даже развитие в ученике яркой индивидуальности рассматривалось Локком в социальном контексте — в качестве реальной силы развития общества. Можно констатировать, что для Локка общественные ценности стоят выше личностных.

Локк также был сторонником того, что дети с ранних лет должны учиться беспрекословно подчиняться своим воспитателям. При этом Локк был категорическим сторонником индивидуального воспитания. Образованием джентльмена, конечно, должен заниматься специальный воспитатель, которому следует быть весьма внимательным к индивидуальности своего воспитанника. Стратегия взаимодействия воспитателя с учеником, согласно требованиям Локка, должна разрабатываться с учетом индивидуальных психологических особенностей воспитанника.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, предлагаемой Локком, по оси «свобода—зависимость» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «зависимости». В то же время «зависимость» здесь не столь четко выражена, как, например, в системе Коменского, благодаря ориентации на индивидуальный характер воспитания.

Образовательная среда, спроектированная Локком, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда зависимой активности. В такой среде развивается активная личность, которая ориентируется на собственный упорный труд для

достижения высокого общественного положения. Такой личности присуще стремление к карьере, причем характерна значительная зависимость активности от общественной оценки, признания окружающих.

Совершенно другая образовательная среда, которая, тем не менее, по ключевым диагностическим признакам может быть также классифицирована как карьерная, была сконструирована Антоном Семеновичем Макаренко.

Вся педагогическая система Макаренко ориентирована на абсолютный приоритет общественных ценностей: «Мы уже должны говорить не только о профессиональной подготовке нового поколения, а о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных комплексов, которые нужны именно в Советском государстве в эпоху диктатуры пролетариата, в момент перехода к бесклассовому обществу».

Макаренко ставит вопрос о диктате воспитателя над воспитанниками, о диктате директора образовательного учреждения над всей системой функционирования образовательной среды.

Как известно, Макаренко был не только активным сторонником коллективного воспитания, но его идеологом и серьезным теоретиком.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Макаренко, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «зависимости».

В педагогической системе Макаренко метод наказания занимает важное место: «Наказание — это не только право, но и обязанность в тех случаях, когда наказание необходимо, то есть я утверждаю, что педагог может наказывать или не наказывать, но если его совесть, его техническая квалификация, его убеждение говорят, что он должен наказать, он не имеет права отказаться от наказания. Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически ощутимой мерой, как и всякая другая мера».

Макаренко рассматривал развитие инициативности воспитанников в контексте коллективного воспитания. Если инициатива учащегося была направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической «поддержки». В то же время инициатива любого воспитанника, связанная с коллективными интересами и задачами, обязательно получала такую поддержку.

Макаренко была разработана целая педагогическая система развития инициативности воспитанников. По замыслу Макаренко, каждый воспитанник должен был побывать в руководящей роли, чтобы научиться принимать решения, брать на себя ответственность, управлять другими людьми.

Макаренко также четко понимал важность и необходимость организации самых разнообразных возможностей для развития творчества

воспитанников, прежде всего, связывая творчество с трудовым воспитанием.

Таким образом, рассмотрение образовательной среды, спроектированной Макаренко, по оси «активность—пассивность» показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности». В то же время развитие «активности» в определенной степени сдерживается, благодаря широкому применению метода наказаний.

Образовательная среда, спроектированная Макаренко, может быть классифицирована как карьерная образовательная среда активной зависимости. Именно этот тип образовательной среды имел в виду Руссо, когда писал, что все делают вид, будто заботятся о других, а в действительности думают, прежде всего, о собственном благополучии.

Творческая образовательная среда

Совершенно особая образовательная среда была спроектирована в первой половине XX века выдающимся польским педагогом Янушем Корчаком. Работы Корчака, в отличие от других рассматриваемых нами педагогических сочинений, трудно анализировать с формальной позиции, трудно подобрать цитаты, четко иллюстрирующие его «ответы» на наши диагностические вопросы. При этом целостное восприятие педагогики Корчака убеждает в том, что речь идет о творческой образовательной среде, в которой развивается свободная и активная личность.

По отношению к приоритетам интересов личности или общества в образовательном процессе Корчак, так же как и Руссо, твердо стоит на позиции приоритета личности, подчеркивая лицемерие и примитивную утилитарность общественных запросов к воспитательным учреждениям.

Корчак не приемлет положения, когда взрослые берут на себя право авторитарного управления жизнью и поведением учеников. С точки зрения Корчака, воспитателям следует тщательно и всесторонне изучать учащихся для того, чтобы педагоги могли наиболее эффективно помогать детскому развитию, творчески подстраиваясь под этот процесс.

Корчак всегда выступал как сторонник индивидуального воспитания, которому он придавал первостепенное значение в своей педагогической системе. Следует отметить, что в отличие от Локка и Руссо, которые также были сторонниками индивидуального воспитания и считали целесообразным проводить его в определенной социальной изоляции (один воспитатель + один воспитанник), Корчак сумел организовать процесс индивидуального воспитания в групповой среде. Несмотря на то, что педагогическая деятельность Корчака, как и Макаренко, проходила в условиях образовательных учреждений закрытого типа (детских домах), ему удалось органично синтезировать индивидуальное содержание воспитательного процесса с его коллективной формой, в результате чего ученический коллектив не выступал препятствием развития личностной свободы отдельного ученика.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «свобода—зависимость» не оставляет сомнений в ориентации моделирующего вектора в сторону «свободы».

Образовательная среда, созданная Корчаком, была ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого учащегося. Он, как и Локк, считал, что ни в коем случае нельзя ограничивать активность ученика, что эта естественная активность ученика является важнейшим фактором его личностного развития.

Корчак подчеркивает, что особенно эффективным средством развития инициативы могут быть ученические собрания, если они проходят в «чистой и достойной моральной атмосфере», над созданием которой воспитателю следует много работать.

В отличие от Коменского, предлагавшего следить за тем, чтобы воспитанники не читали никаких других книг, кроме учебных, и Руссо, считавшего книги «наибольшим злом» для ученика, Корчак предоставлял учащимся полную инициативу в выборе книг для чтения.

Точно также Корчак (в отличие от Макаренко) предоставлял воспитанникам полную инициативу в использовании заработанных денег, пусть даже не рациональном: главное для Корчака, чтобы, проявляя инициативу и самостоятельность, совершая ошибки, ученик набирался жизненного опыта, способствующего развитию его личности.

Развитие творческих способностей ученика также занимало важное место в педагогической системе Корчака. Творчество связывалось Корчаком (как и Локком) не только с искусством или конструированием, но, прежде всего, с таким естественным ежедневным занятием ребенка как игра.

Таким образом, анализ образовательной среды, спроектированной Корчаком, по оси «активность — пассивность» четко показывает ориентацию моделирующего вектора в сторону «активности».

Образовательная среда, спроектированная Корчаком, может быть классифицирована как творческая образовательная среда. Эта среда в наибольшей степени обеспечивает возможности развития свободы и активности учащихся.

Как видно из векторной модели, вектор функционирования образовательной среды, спроектированной Корчаком, прямо противоположен направлению вектора «общественного ветра», то есть направлению вектора среды обитания. Можно сказать, что педагогическая стратегия Корчака заключалась в «закаливании» личности, развитии ее устойчивости против воздействия «общественного ветра». Корчак активно вводил в образовательную среду соответствующие демократические социальные структуры: детский сейм, товарищеский суд, общешкольная газета, доска информации и т.п. Корчак старался создавать в образовательной среде максимум возможностей для приобретения детьми

жизненного опыта, прежде всего социального, — именно наличие такого опыта и делало ребенка адаптивным к среде обитания, позволяло сохранять личностную свободу и активность в любых, даже самых жестких социальных условиях. Именно таким человеком был и сам Корчак, что подтверждено всей его жизнью и смертью.

Идея организации творческой образовательной среды получила развитие в ряде авторских педагогических систем. Одно из наиболее известных имен в этом ряду — это имя итальянского педагога Марии Монтессори. Ее образовательная система, как и система Корчака, предусматривала уважение к личности ученика, не допускала никакого насилия над ним, ориентировалась на индивидуальное самовоспитание и самообучение — создавала комплекс возможностей для развития свободы и активности воспитанников. Цели «упражнений в практической жизни», разработанных Монтессори, можно обобщить следующим образом:

- направляют стремление учеников действовать в разумном русле;
- координируют, совершенствуют и гармонизируют поведение в целом;
- способствуют независимости ученика от взрослых, его самостоятельности и тем самым укрепляют чувство собственного достоинства и самооценности;
- развивают чувство ответственности перед окружающими. Одновременно формируют внутренний духовный строй, дополнительно к этому возникает ощущение специфики поведения в обществе с той или иной культурой.

Теоретические и практические проблемы проектирования творческой образовательной среды разрабатываются также в русле гуманистической педагогики, возникшей на рубеже 60-х годов в США. Целью образовательного процесса здесь

провозглашается развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Образовательная среда, проектируемая в рамках гуманистической педагогики, должна обеспечивать комплекс условий и возможностей для осознания и реализации каждым учащимся своих личностных потребностей и интересов. Ученику предоставляется право на ошибки, его творческий поиск стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью учителя в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. Развитие свободы и активности учащегося в творческой образовательной среде — суть гуманистической педагогики.

Проведенный с помощью методики векторного моделирования образовательных сред историко-педагогический анализ позволяет констатировать, что целям развивающего образования в наибольшей степени соответствует образовательная среда творческого типа, обеспечивающая комплекс возможностей для развития личностной свободы и активности учащихся.

Литература

1. Исаева Л.Б. *Вестник Каз.технолог.ун-та*, 11, 427-431 (2010).
2. Исаева Л.Б. *Вестник Каз.технолог.ун-та*, 8, 322-327 (2011).
3. Исаева Л.Б. *Вестник Каз.технолог.ун-та*, 24, 265-268 (2011).
4. Исаева Л.Б. *Вестник Каз.технолог.ун-та*, 13, 280-284 (2012).
5. В.А.Ясвин *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. «Смысл», Москва, 2001. 365 с.