Еще раз обращаем внимание на инвариантные взаимосвязи, образующие своеобразный каркас целостности: *от стандарта* – к формированию компетентностной модели выпускника, *от многоуровневого целеполагания* – к структурированию содержания по модулям, от проектирования учебного процесса по освоению *системы учебных задач* – к проектированию учебного процесса по освоению *профессиональных задач*, *от реализации проекта учебного процесса* по ТК – к диагностике, *от передачи результатов диагностик* – до результирующей информации, выдаваемой компьютерной системой.

Литература

1. Воеводин В.В., Воеводин Вл.В. Энциклопедия линейной алгебры. Электронная система «ЛИНЕАЛ». СПб.: БХВ-Петербург, 2006.
2. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.
3. Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н. Математика. Технологический учебник полного цикла. М.: МГУП, 2012.
4. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград, 2006.
5. Нижников А.И., Монахов В.М., Смыковская Т.К. Методическая система изучения курса математического анализа : учеб. пособие. М.: РИЦ «Альфа», 1999. Ч. 1–2.
6. Мордкович А.Г., Монахов В.М. Алгебра-7: технологический учебник. М.–Новокузнецк, 1999.
7. Монахов В.М. Алгебра-8: технологический учебник. М.–Ульяновск, 1999.
8. Монахов В.М. Дидактическая переналадка методической системы вуза при переходе на стандарты третьего поколения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 4 (68). С. 57–60.

From the theory of the integrity of the educational process by V.S. Ilyin to the model of higher school technological full-cycled textbook

There is given the conception of the model of technological full-cycled textbook and the technology of its implementation in the form of a higher school textbook "Mathematics". The considered conception is the applied aspect of the theory of the integrity of the educational process by Professor V.S. Ilyin.

Key words: *FGOS VPO requirements, technological full-cycled textbook, educational process planning technology.*

В.И. СЛОБОДЧИКОВ (Москва), Т.В. ЧЕРНИКОВА (Волгоград)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВОЗРАСТНО-НОРМАТИВНОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ

Рассматривается возрастно-нормативная модель развития как методологическое средство проектирования систем духовно-нравственного воспитания на разных ступенях в школе. Анализируются три стратегии проектирования (культурологическая, культурно-творческая, культурно-личностная), ориентированные на субъективную реальность младших школьников, подростков, юношества.

Ключевые слова: *возрастно-нормативная модель развития, структура модели, главные линии развития, ситуации развития, интегральные новообразования.*

Представленная в Федеральном государственном стандарте общего образования Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России обязывает научно-педагогические сообщества в содружестве с практиками осуществлять проектную деятельность по системной реализации данной Концепции как на региональном уровне, так и на уровне конкретной школы. Проектирование предполагает «максимально выразительное оформление проблемы как пространства возможных действий» [8, с. 13]. Сформулированные в официальном документе общие принципы, ориентиры, направления еще предстоит перевести на язык педагогической практики и гармонично вживить в сложившиеся уклады школьной жизни.

В прояснении целей, содержания, средств и ожидаемых результатов практического осуществления такой работы ученые и педагоги на местах сталкиваются с последствиями «идеологического шока» времен перестройки, волной докатившегося в форме кризисов педагогической деятельности – мировоззренческого, технологического, организационно-управленческого [1]. В мировоззренческом плане госзаказ заменен проектированием вероятностной модели социального и индивидуального поведения взрослеющего человека.

© Слободчиков В.И., Черникова Т.В., 2012

Психолого-педагогические технологии нового поколения слабо отвечают социокультурному запросу в интеграции процессов социализации и индивидуализации личности. Руководство образовательными учреждениями воспринимает не обеспеченные финансированием новшества как очередной повод для активизации управленческой функции предприимчивого представительства. По причине этого инновационные процессы в образовании оказываются замедленными или даже откровенно имитируемыми.

На примере введения учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики (православная культура)» легко проследить, что отсутствие региональных концепций с акцентом на духовно-нравственном *воспитании* с поправкой на местную специфику привело к тому, что одно и то же содержание учебного материала может транслироваться в контексте различных образовательных моделей – то как совокупность традиций обрядово-бытовой народности, то как тематический раздел мировой художественной культуры, то как эталонный образ жизни воцерковленного человека [7].

Иначе говоря, образовательный процесс выстраивается исходя из интерпретации педагогом содержания учебного материала, но никак не идет от школьника в точном соответствии с нормативно определенными задачами его развития на каждой из возрастных ступеней. Речь же должна идти о целевом проектировании *образовательного пространства* в его структурной определенности и инструментального статуса *возрастно-нормативной модели развития* [2; 3]. Для современной педагогики подобное понимание является и принципиальным, и инновационным.

Возрастно-нормативная модель развития – это прежде всего *антропологическая интерпретация* психологического понятия *нормы развития*, которая в виде «возрастных портретов» представлена в интегральной периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе [5]. Для психологической антропологии норма развития – это не то среднее, что есть, а *то лучшее*, что возможно для конкретного ребенка в конкретных условиях его жизни. Построение возрастных нормативов – это поиск такой модели, которая учитывает *максимальные возможности* развития детей на определенной ступени образования.

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста для приведения в соответствие ему то или иное содержание образования и конкретных педагогических действий, необходимо видеть каждую ступень образования в заданный период развития в рамках целостной психологической и педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития в предшествующем периоде (откуда ребенок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребенку предстоит войти впоследствии). При отсутствии таких нормативов неизбежно столкновение с ситуацией, когда образовательные практики ориентируются только *на максимальные достижения* ребенка и строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение».

Возрастно-нормативная модель развития имеет не отражательный, а главным образом *регулятивный статус*. Она должна отвечать на вопросы: *как* и *зачем* строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования, какие возрастные задачи развития он призван решить? Возрастно-нормативные модели развития должны позволить выстроить грамотную *возрастно-ориентированную педагогическую деятельность*, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные – блокировать.

Структура возрастно-нормативной модели развития раскрывается через ряд категорий, выработанных в научной школе Л.С. Выготского. В первую очередь это «главные и побочные линии развития», «ситуации развития», «интегральные новообразования развития».

В определении главных линий развития и его результатов как структурных единиц возрастно-нормативной модели необходимо исходить из понимания предельной онтологии человеческой реальности. Как уже неоднократно отмечалось [2–5], предельными онтологическими основаниями человеческого способа жизни в этом мире являются «сознание», «общность», «деятельность». Эти основания предполагают друг друга, но не сводимы друг к другу и не выводимы одно из другого. Все три стороны целостной человеческой реальности являются одновременно и следствиями, и предпосылками. Однако исходным, ведущим основанием само-бытия человека в нашей – русско-европейской – культуре является

его *деятельное бытие*, где человек как субъект есть воплощенная деятельность. Достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: *субъ-ект* – это одновременно источник и само действие («самодействие»).

При описании главных линий развития субъективной реальности на разных возрастных этапах необходимо различать образующие и составляющие линии этого развития.

Образующие линии являются сквозными для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока существует развитие. Это все то, что продолжает становиться и развиваться, они не имеют окончательного завершения, находятся в абсолютном движении становления; меняется лишь доминация этих линий в ходе развития. Уровень, масштаб, тип деятельного практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности. Так, субъектность в сознании – это самосознание, в общности – самобытность, в деятельности – самодеятельность. Становление *субъектности в сознании*, *субъектности в общности*, *субъектности в деятельности* составляет главные, образующие линии развития человека как субъекта собственной жизни, развития, саморазвития и самообразования.

Составляющие линии – это все то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью совершенствования и оптимизации (либо деградации). Эти линии специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза. Про них можно сказать, что они имеют историю своего происхождения, но не имеют своей истории развития. Образующие линии развития всегда являются основой, базой, на которой возникают, оформляются многообразные *способности*, обслуживающие определенный уровень жизнедеятельности. Они выступают как интегральные новообразования, как результаты развития на определенном возрастном этапе.

Ситуации развития в структуре возрастно-нормативной модели выполняют функцию «несущей конструкции». Описание ситуаций развития, типичных для каждого конкретного возраста, занимает центральное место в возрастно-нормативной модели. Ситуация развития – это определение исходного пространства совместно-сопряженной деятельности детей и взрослых, того источника, отправляясь от которого можно выстроить то, *что* должно развиваться, и проследить, *как* осуществляется это развитие. В качестве всеобщей формы ситуации развития выступает *детско-взрослая со-бытийная общность*, имеющая два основания: ценностно-смысловое и целевое (деятельностное). Структуру со-бытийной общности задает система связей и отношений ее участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: взаимоотождествления (идентификации) и взаимообособления (автономизации), определяющие главное противоречие и базовые механизмы развития субъективной реальности.

Подобная трактовка ситуации развития позволяет сделать предположение о том, что именно детско-взрослая со-бытийная общность, в которой реализуется ведущая деятельность, выступает источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность, являясь исходным *объектом развития* «человеческого в человеке», в пространстве образования оказывается и подлинным *субъектом ведущей деятельности,* а сама ведущая деятельность как совокупная, совместно-сопряженная деятельность взрослых и детей конституирует вполне определенный вид образовательного процесса.

Интегральные новообразования приурочены к ситуациям развития и рассматриваются в качестве третьего структурного элемента возрастно-нормативной модели. Можно выстроить некоторую последовательность форм становления субъективной реальности для разных онтологических оснований бытия человека в пределах его индивидуальной жизни и расположить эти формы на возрастной шкале развития. Именно такие, относительно завершенные формы составляющих линий развития и являются возрастными интегральными результатами развития на той или иной возрастной ступени.

Проектирование системы духовно-нравственного воспитания для отдельного образовательного учреждения осуществляется с учетом возрастно-нормативных показателей развития и их изменения по мере взросления учащихся. Получается, таким образом, что внутри школьной организации одновременно присутствуют три подсистемы духовно-нравственного воспитания, ориентированные на младших школьников, подростков, юношество. Единство ценностных оснований удерживается динамикой задач возрастного развития и ориентацией на интегральные образования – обретения учащимися способов (и, соответственно, способностей) «духовно-практического освоения внешнего и своего внутреннего мира, проявляющихся в ценностно-смысловых, личностно значимых,

творчески ответственных отношениях к действительности посредством просоциальных мыслей, чувств, поступков» [7, с. 38].

В рамках проектирования общей педагогической работы для каждой из подсистем духовно-нравственного воспитания и развития личности предлагаются стратегии, учитывающие социальные ситуации развития и ориентированные на различные новообразования в зависимости от возраста учащихся. Ученик, взрослея и переходя из начальной школы в средние, а затем в старшие классы, включается в расширяющуюся систему духовно-нравственного воспитания, добавляя к волевой саморегуляции поведения (новообразованию младшего школьного возраста) способность общаться и сотрудничать в ходе общественно полезной деятельности (в подростковом возрасте) и осуществлять деятельность самоопределения (на этапе школьной юности).

Культурологическая стратегия духовно-нравственного воспитания будет уместна в младшем школьном возрасте. В качестве основного результата духовно-нравственного воспитания будет считаться способность к волевому совладанию со спонтанными природными проявлениями (гнев и ярость, лень или активная экспансия). Обобщенные представления о развитии отражают логику становления субъективной реальности *по сущности природы* (например, формирование структуры интеллекта, разделение тройничного нерва к 10–11 годам по мере созревания органических функций). *Главной линией* воспитательной работы выступает развитие субъектности в условиях ведущей учебной деятельности, в которой формируются основные новообразования младшего школьника. *Социальная ситуация* развития характеризуется пребыванием ребенка в двух сферах социальных отношений: «ребенок – взрослый» (учитель и родитель с изменившимся восприятием собственного ребенка) и «ребенок – дети». Происходит освоение новых ролей и правил поведения в учебных и других сообществах.

Духовно-нравственное воспитание происходит по типу формирования свойств и способностей личности в процессе прямого воздействия взрослого, занимающего педагогическую *позицию учителя-родителя* [4], характеризующуюся некоторой отстраненной формальностью. Задачи педагога состоят в том, чтобы помочь младшему школьнику адаптироваться к новому для него социальному окружениию и создать ситуацию успеха. Личность младшего школьника рассматривается как система качеств и свойств, и воспитательная работа строится по типу восполнения недостающих положительных (милосердие) или снижения имеющихся отрицательных (агрессия) качеств. Для этого задействуется механизм интериоризации. Методами осуществления такой работы служат информирование, инструктирование, беседы по объяснению нормативных правил с иллюстрацией их применения. В качестве ведущего стимула принятия правил и норм задается эталон, и выдвигается требование желательности принятия его в качестве образца для подражания. Наблюдаемым результатом духовно-нравственного воспитания в младшем школьном возрасте чаще всего будет некритическая репродукция воспринятых, но мало осмысленных норм, правил, компетенций. Если содержание воспитательных программ направлено также на интенсивное самопознание, осмысление и оценку оснований поведения, то усиление волевой саморегуляции будет сопровождаться осознанными проявлениями рефлексии, прогнозирования, самоконтроля. Подробное исследование культурологической стратегии выполнено при научно-экспертной поддержке авторов статьи в диссертационной работе К.В. Зелинского [6].

Интегральным новообразованием младшего школьника ко времени завершения возрастного этапа детства выступает сформированная позиция *субъекта действий*. Она основывается на произвольности психических процессов, способности к инициированию деловых отношений со взрослыми. Эффективность культурологической стратегии на этапе перехода от младшего школьного возраста к подростковому проявится в снижении эгоцентризма и готовности к осуществлению активности во благо другого, что экспериментально доказано в исследовании К.В. Зелинского [6].

Культурно-творческая стратегия духовно-нравственного воспитания в подростковом возрасте отражает логику становления субъективной реальности *по сущности социума* как развитие в период отрочества социально значимых функций: коммуникативности, лидерства, общественного признания полезной активности, осуществляемой по типу взрослого поведения. Подросток выступает как социальный субъект, определяющий опытным путем границы целесообразного и рискованного поведения. Креативность рас-

сматривается как непременный атрибут социально ориентированной активности: это адекватный спонтанный ответ на потребность во взрослом статусе и расширении общественных связей. *Главная линия* воспитательной работы состоит в развитии субъектности в условиях ведущей деятельности общения со сверстниками и осуществления одобряемых форм общественно полезной активности при включении в различные социальные группы. *Социальная ситуация* развития связана с приобщением к миру взрослых через идентификацию с ними и пробы взрослого типа поведения (в том числе со слабо прогнозируемыми последствиями). Становление нравственных убеждений и образцов поведения происходит в специально созданных взрослым условиях и оформляется в своеобразных «кодексах товарищества». Именно с их помощью осуществляются открытия в области самопознания, самооценки, критического осмысления своих и чужих поступков.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется педагогом из позиции *мастера-умельца* [4], который способен проявлять осторожность в построении отношений, будучи компетентным в психологических вопросах взаимодействия с лицами подросткового возраста, имеющими различные акцентуации характера. Основная характеристика позиции мастера-умельца – заразительная вовлеченность в процесс осуществляемой активности. Выбранная позиция наставничества позволит взрослому выступать посредником между подростком и миром взрослых, демонстрируя образцы духовно-нравственной культуры. Ведущим механизмом развития личности в процессе духовно-нравственного воспитания выступает сдвиг мотива на цель в ходе организованной взрослым творческой (трудовой, художественной, спортивно-туристической, познавательно-исследовательской) деятельности подростков. В качестве ведущего стимула воспитания выступает переживание благополучия по итогам действий самоутверждения перед сверстниками и значимыми взрослыми, осуществляемого в социально приемлемых формах. Результатами воспитания могут считаться полученный подростками в ходе активных проб опыт и готовность к его расширению в безопасных условиях.

Интегральным новообразованием подростка ко времени завершения данного возрастного этапа выступает сформированная позиция *субъекта собственных действий*. Она проявится в готовности выстраивать отношения с представителями различных социальных групп – в школе, клубе по интересам, стихийной компании сверстников. Позиция субъекта собственных действий проявится также во взрослой не по годам строгости критериев оценки поведения людей, осознанном принятии нравственных норм коллективной жизни и следовании этим нормам. Духовность и нравственность обретаются в результате реализации функции осмысленного выбора в пользу просоциальной активности.

Культурно-личностная стратегия духовно-нравственного воспитания в старшем школьном возрасте отражает логику становления субъективной реальности *по сущности человека*, что в период ранней юности обнаруживает себя как способность входить в режимы саморазвития, обретая черты подлинной субъектности в контексте событий собственной жизни. В период школьной юности учащийся рассматривается как полноценный представитель культурной жизни, в связи с чем *главной линией* образовательной работы становится развитие субъектности в сознании старшего школьника. На этапе возрастного развития в ранней юности это проявится в сформированности мировоззренческой позиции, зрелости культурных суждений о мире, обосновании концепции собственной жизни. Базовые когнитивно-смысловые образования формируются в условиях учебно-профессиональной деятельности. В этих же условиях действует механизм развития личности – рефлексия поэтапного трансцендирования. *Социальная ситуация* развития представляет собой процесс вхождения в новые социальные группы – профессионально-образовательные, общественно-статусные, полоролевые. Учебно-профессиональная деятельность регулируется содержанием задач самоопределения и идентификации с социально привлекательными группами взрослых.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется благодаря отказу педагога от различных форм целенаправленного педагогического влияния (формирования) в пользу выработки индивидуальных способов содействия молодым людям в осмыслении и преобразовании стратегий жизненного самоосуществления. Педагог занимает поддерживающую позицию *мудреца-наставника* [4], основной характеристикой которой является повышенная ответственность за свои педагогические действия. Ведущим стиму-

лом духовно-нравственного развития и саморазвития юношества становится реализация внутреннего личностного потенциала. Основным средством воспитания выступает передача в ходе эмоционально насыщенного взаимодействия педагога и молодого человека способов гармонизации отношений с миром. Благодаря этому педагогу удается, избегая инструкций и советов, полноценно способствовать тому, чтобы старшеклассники самостоятельно выбирали направления и средства профессионального самоопределения, расставляли жизненные приоритеты и были тверды в отстаивании своих просоциальных ценностей. Обретенная ими духовность обнаруживает себя в рефлексивных способах самообразования и саморазвития, когда субъект самостоятельно выдвигает и реализует обращенные к себе требования, превышающие житейски целесообразные. В результате этого происходит интеграция в единую личностную позицию ценностной направленности познания, переживания и поведения. Открытость новому опыту, стремление к постоянному обновлению знаний и его рефлексивному осмыслению могут также считаться результатами духовно-нравственного развития и саморазвития.

Интегральным новообразованием старшего школьника ко времени завершения возрастного этапа ранней юности выступает сформированная позиция *субъекта деятельности*. Молодой человек готов к получению профессии, построению карьеры и в целом временной перспективы жизни. Он способен к установлению интимно-личностного общения и выработке индивидуальной модели поведения. Адекватное отношение к наличному социальному статусу открывает ему возможности для самореализации и самоутверждения.

Возрастно-нормативные модели развития являются инструментом возрастной диагностики субъективной реальности в динамике ее становления и составляют основу проектирования возрастно-ориентированной педагогической деятельности и возрастно-сообразных образовательных процессов. Модели являют собой синтез образовательного процесса и работы педагога, ценностно-целевых представлений о развитии дошкольника, младшего школьника, подростка, юноши на ступени образования и профессионально-деятельностные представления о психолого-педагогических формах и средствах по достижению целей развития. Разработка возрастно-ориентированной модели образовательной деятельности дает возможность профессиональному педагогу увидеть основные составляющие педагогической деятельности в их целостности и взаимосвязи.

Литература

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарного образования к педагогике свободы. М., 2002.

2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Введение а антропологию образования. Биробиджан : Изд-во Приамур. гос. ун-та им. Шолом-Алейхема, 2012.

3. Слободчиков В.В. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010.

4. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во Биробидж. гос. пед. ин-та, 2005.

5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Шк. пресса, 2000.

6. Зелинский К.В. Нравственное воспитание младших школьников на занятиях с православно-культурным компонентом содержания : автореф. … дис. канд. пед. наук. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011.

7. Зелинский К.В., Черникова Т.В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы. М. : Планета, 2010. 280 с.

8. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психологии. 1992. № 3–4. С. 7–14.

Projecting the system of spiritual and moral education of pupils on the basis of age-related and normative model of development

There is considered the age-related and normative model of development as the methodological means of projecting the system of spiritual and moral education at various stages of its realization at school. There are analyzed three strategies of projecting (culturological, cultural and creative, cultural and personal) oriented at the subjective reality of primary school pupils, teenagers, the youth.

Key words: *age-related and normative model of development, structure of model, main lines of development, situations of development, integral new formations.*