

В.А. Ясвин

## УСТАНОВЛЕНИЕ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТИПОЛОГИЙ МЕТОДОМ ВЕКТОРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ<sup>1</sup>

Представлен метод векторного моделирования сред развития личности и проведённый на его основе анализ взаимной согласованности ряда психолого-педагогических типологий: «воспитывающей среды» Я. Корчака, «школьных типов» П.Ф. Лесгафта, «педагогических позиций» В.А. Ясвина, организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна, образовательных ступеней «культурно-исторической школы» В.В. Рубцова, а также классических педагогических концепций (Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака, А.С. Макаренко).

**Ключевые слова:** среда развития личности; векторное моделирование; типология; сравнительный анализ; соотношение типологий; экологическая психология образования.

### Метод векторного моделирования сред развития личности

Методологической основой разработки нами метода векторного моделирования сред развития личности [5] послужила эмпирическая типология «воспитывающей среды» Я. Корчака [2], в которой выделялись «догматическая среда», «среда внешнего лоска и карьеры», «среда безмятежного потребления» и «идейная среда».

*Догматическая среда* характеризуется Я. Корчаком как авторитарная среда, в которой господствуют традиции, обряды, повеления, дисциплина, порядок и добросовестность. Такая среда транслирует ясность, твердость, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в своей правоте. Характерны самоограничение, самопреодоление, труд, нравственность, благоразумие. *Личность*,

---

<sup>1</sup> Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология» № 2 (24), 2013. – С. 8-23.

формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется, прежде всего, высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Для *среды внешнего лоска и карьеры* характерно упорство, вызванное, холодным расчетом, а не духовными потребностями. В такой среде никто не ориентируется на полноту содержания, достаточно соблюсти принятую форму, произносить соответствующие лозунги, исполнять этикет. Господствуют тщеславие, высокомерие, раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь людей постоянно оценивают. Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, – фальшь и лицемерие, стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т.п.

*Среда безмятежного потребления* включает в себе покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброту. Господствует атмосфера внутреннего благополучия и лени. Развитие личности происходит из книг, бесед, встреч и жизненных впечатлений. В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, а лишь является средством для обеспечения желательных условий. По мнению Я. Корчака, в подобной среде формируется *личность*, которая, в принципе, всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения.

Наконец, *идейная среда* характеризуется полетом мысли, порывом, движением. Здесь не работают, а радостно творят. Нет повеления – есть добрая воля. Нет догм – есть проблемы. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм. Здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Господствует уважение к свободной мысли, пусть и отличной от принятых взглядов. В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и

преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Таким образом, можно констатировать, что согласно типологии Я. Корчака, **догматическая** среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; **идейная** – свободной и активной личности; **безмятежного потребления** – свободной, однако, пассивной личности, **карьерная** среда – активной, но зависимой личности.

Для анализа столь сложной и многомерной социальной реальности, как социальная среда, мы использовали векторный, то есть логико-математический метод знакового функционального моделирования, в котором степень допустимости неизбежных упрощений изучаемой реальности определяется соответствующей гипотезой, на основе которой создается соответствующая модель. В качестве такой гипотезы нами рассматривается предположение, что тип образовательной среды определяется условиями и возможностями, которые способствуют развитию личностной активности (или пассивности), а также личностной свободы (или зависимости).

Метод векторного моделирования среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «Свобода—Зависимость» и «Активность—Пассивность». «Активность» понимается, в данном случае, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п. Соответственно, «пассивность» рассматривается как «нулевая активность». «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью и т.п. «Зависимость» понимается как приспособленчество, конформизм и т.п.

По итогам ответов экспертов или респондентов на ряд диагностических вопросов в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать среду. На основе такой диагностики анализируемая среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: догматическая среда, карьерная среда, безмятежная среда и творческая среда. Путем математического моделирования может быть получен один из двенадцати

теоретически возможных векторов (Рис. 1.), определяющих подтип образовательной среды.

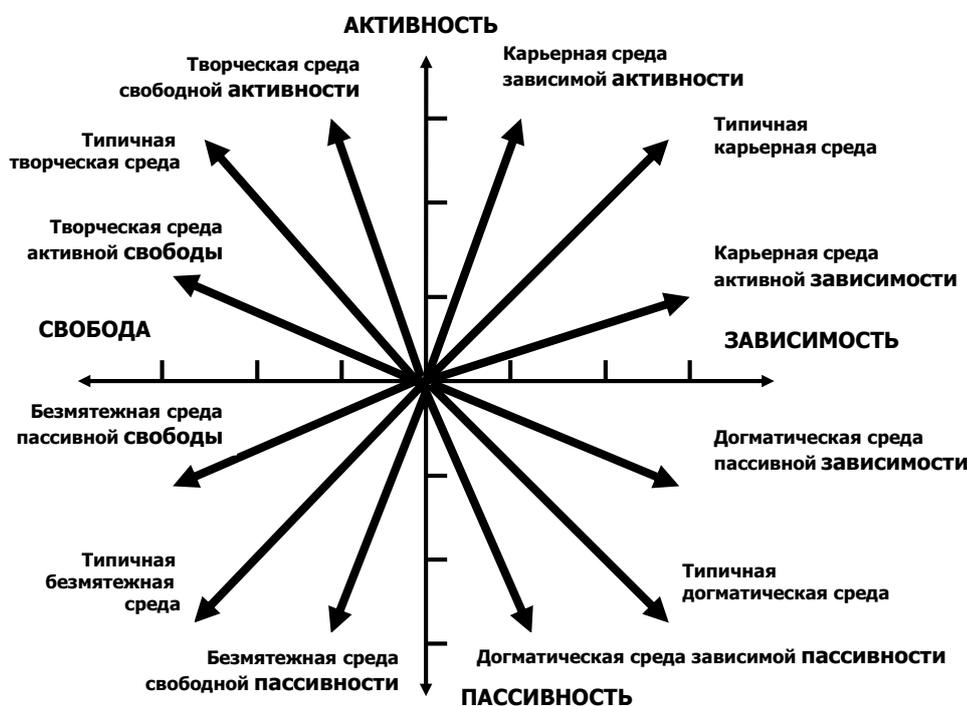


Рис. 1. Спектр теоретически возможных подтипов среды развития личности в рамках метода векторного моделирования.

В реальной жизненной ситуации на развитие личности оказывает влияние не один тип среды, а несколько. Очевидно, что за исключением случаев полной изоляции личности от внешних социальных контактов (монастырь, секта, лесная глушь и т.п.) на характер её развития помимо доминирующей среды образовательного учреждения и семьи будут оказывать влияние те или иные взаимодействия с внешней социальной средой.

Для моделирования данной ситуации в методику был введён также вектор «общественного ветра», который смещает развитие личности к подтипу среды, смежному с основной средой её развития, в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности. Вектор, полученный путем такого смещения, рассматривается как «вектор личности», сформированной в данной среде (Рис. 2.).

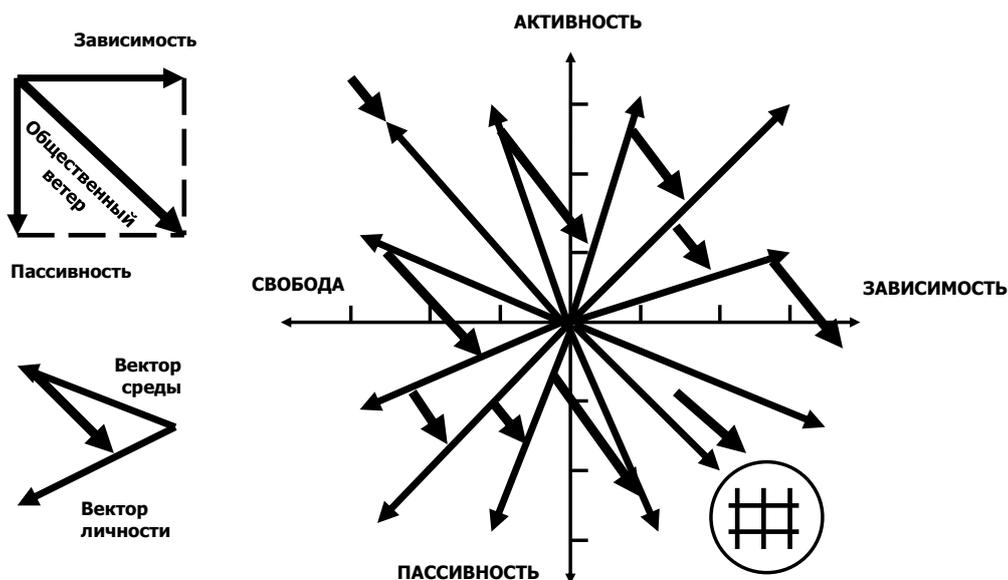


Рис. 2. Характер влияния общества на личность, развивающуюся в различных подтипах образовательной среды.

Интересно заметить, что в условиях типичной догматической среды направления векторов этой среды и «общественного ветра» совпадают, усиливая друг друга. Возникает «эффект резонанса», который создаёт условия абсолютной пассивности и абсолютной зависимости для формирования личности, то есть, по существу, условия психологической тюрьмы.

### **Векторное моделирование образовательных систем**

Необходимо отметить, что метод векторного моделирования сред развития личности изначально был разработан нами в 90-х годах как методический инструмент преподавания курса «История педагогики и образования» для студентов педагогического института. С помощью данного метода студенты, после изучения первоисточников, самостоятельно строили модели классических образовательных систем, а затем на семинарах защищали свои модели, на основе соответствующих цитат, положений и других историко-педагогических материалов (Рис. 3).

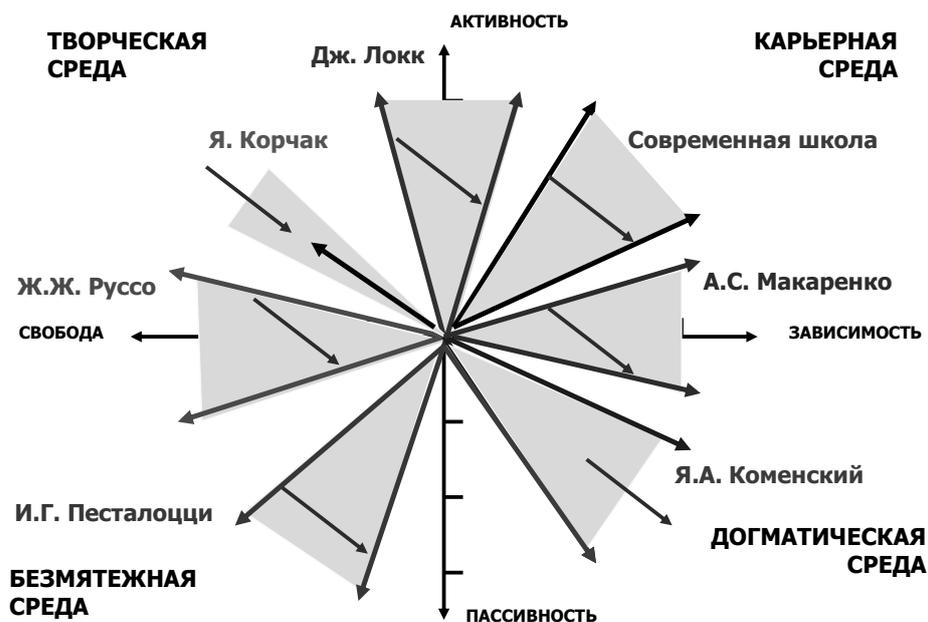


Рис. 3. Векторное моделирование классических образовательных концепций на основе их историко-педагогического анализа.

Использование метода векторного моделирования сред развития личности позволяет проводить эколого-педагогический (средовой) анализ реальных и проектируемых образовательных систем. В качестве примера такого анализа далее представлена модель «культурно-исторической школы», спроектированной творческим коллективом под руководством В.В. Рубцова [4], которая строится как система школ разных ступеней.

На **1-ой** ступени в «школе мифотворчества» (5-6 лет) предметное содержание включает свойства, вещи, отношения, а осваиваемые способы действия – это действия по сценарию в соответствии с ролью. У ребенка, который только включается в формализованный образовательный процесс, отсутствует собственно учебный предмет и традиционные позиции Учителя и Ученика. Вместо этого происходит проигрывание осваиваемого содержания в соответствии с распределением ролей и сценарием. Ребенок остается свободным от учительского диктата, возможна *свобода* восприятия мира, порой, абсурдного с научной точки зрения. Ребенок находится в *безмятежной* среде, оставаясь еще относительно

**свободным**, и в тоже время **пассивным**, действуя в соответствии с распределением ролей и сценарием.

На **2-ой** ступени в «школе-мастерской» (7-9 лет) предметное содержание включает способы действия, навыки, а осваиваемые способы действия – это реконструкция способа, упражнение в навыке. Возникают новые позиции – позиция Учителя, владеющего культурно-заданным образцом действия, и позиция Ученика, который должен присвоить этот образец. Происходит освоение системы определенных навыков, требующих автоматического уровня исполнения. Форма обучения связана с упражнением по заданному образцу. Школа-мастерская функционирует как типичная **догматическая** образовательная среда, – среда **зависимости и пассивности**.

На **3-ой** ступени в «школе-лаборатории» (10-13 лет) предметное содержание включает модели, теории, а осваиваемые способы действия – поиск, исследование, экспериментирование. Учащиеся учатся строить модели того или иного явления и заниматься его исследованием, у них уже должен быть сформирован соответствующий образец действия. На данном этапе школьникам обеспечивается возможность быть **активными** в своей исследовательской деятельности, но эта активность остается зависимой от правил и нормативов, жестко регламентирующих их учебно-исследовательскую деятельность. Школа-лаборатория – это *среда зависимой активности*, то есть образовательная среда «**карьерного**» типа.

На **4-ой** ступени в «проектной школе» (14-16 лет) предметное содержание включает создание образцов, а осваиваемые способы действия – проектирование новых образцов. Проектная школа, основанная на актуализации проектной деятельности, развивает творческое сознание учащихся. Совершенно очевидно, что средой функционирования на данной ступени служит **творческая** образовательная среда, – среда **активности и свободы**.

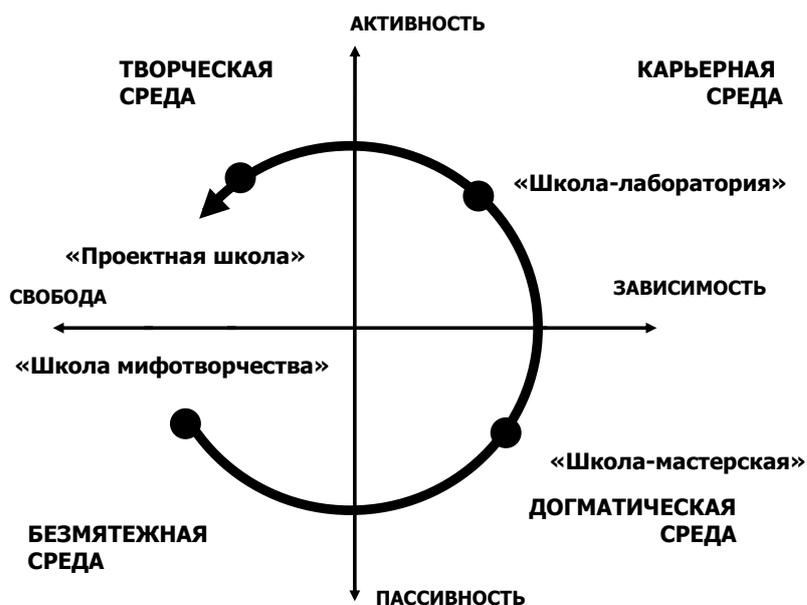


Рис. 4. Эколого-педагогическая модель «культурно-исторической школы», спроектированной под руководством В.В. Рубцова.

Можно констатировать, что образовательный процесс в «культурно-исторической школе» организуется таким образом, чтобы обеспечить планомерный переход учащихся из одного типа образовательной среды в другие. Такой переход может осуществляться, как в масштабе одного занятия или тематического цикла, так и в масштабе всего периода образования: переход дошкольника *от пассивной личностной свободы в безмятежной* образовательной среде подготовительной группы *к пассивной зависимости в догматической* среде начальных классов, а затем — *от зависимости и пассивности через зависимую активность к свободной активности в творческой* образовательной среде старших классов (Рис. 4).

### **Векторное моделирование типов учащихся по П.Ф. Лесгафту и педагогических позиций учителей**

Типология учащихся, предложенная П.Ф. Лесгафтом [3], представляет для нас особый интерес, поскольку его «школьные типы» учитывают влияние характеристик среды на формирование определённого типа личности:

«лицемерной», «честолюбивой», «добродушной», «забитой-мягкой», «забитой-злой» и «угнетенной», а также «нормальной (представленной в идеале)».

**«Лицемерный тип»** всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегать деятельности, связанной с трудом и усердием. Детям этого типа свойственно подхалимство и заискивание перед педагогами, доносительство. По отношению к учащимся более низкого статуса они грубы и хвастливы. Такие школьники склонны к мелкому воровству, симулированию болезни и т.д. Практически всегда они нелюбимы товарищами и одиноки. П.Ф. Лесгафт определяет лицемерный тип как тип с «деятельно-повышенными проявлениями», т.е. с высокой степенью личностной *активности* и, в то же время, как «отраженно (рефлекторно)-опытный», имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, *высокой зависимости* поведения ребенка от значимых взрослых.

**«Честолюбивый тип»** определяется стремлением к внешнему успеху и превосходству, которым мотивируется вся его деятельность. Характерны такие черты как гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность. Для честолюбивых школьников характерно сдержанное спокойствие, уверенность в себе. Они могут настойчиво и упорно заниматься наедине, чтобы потом блеснуть перед окружающими своими знаниями, при этом охотно помогая товарищам. Наказания, особенно несправедливые, приводят их к апатии. Такие дети не имеют, как правило, собственного мнения, но любят блеснуть эрудицией, используя изречения известных авторов. Избрав для себя главное дело, они полностью на нем сосредотачиваются, подчиняя ему все остальное и используя для этого других людей. П.Ф. Лесгафт относит данный тип, как и лицемерный, к *активному* («с деятельно-повышенными проявлениями») типу. Честолюбивый тип классифицируется им также как «подражательно-рассудочный». Подразумевается, что активность обуславливается как *зависимостью* от других людей («подражательность»), так и, в отличие от лицемерного, значительной степенью личностной самостоятельности («рассудочность»).

**«Добродушный тип»** склонен к рефлексии своих чувств и поступков, характеризуется большой самостоятельностью и правдивостью. Недостаток

глубоких знаний компенсируется развитой фантазией. Такой ребёнок обычно ленив и слабоволен, способен заниматься деятельностью только до тех пор, пока к ней не угасает его интерес. Принуждение к занятиям и произвол педагога неминуемо отталкивают его от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе. Дети этого типа отличаются критичностью и независимостью суждений, охотно принимают участие в различных спорах. Несмотря на подчеркивание общей *пассивности* ребенка добродушного типа («апатия», «лень»), П.Ф. Лесгафт, тем не менее, относит его к категории типов «с деятельностно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется им как «разумно-самостоятельный», т.е. акцентируется преобладание в нём личностной *свободы и самостоятельности*, проявление которых ограничивается «сферой разума».

**«Мягко-забитый тип»** характеризуется эмоциональной холодностью и равнодушием к окружающим. Неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи. Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было показано, потому что действовать он может только по указанию. При этом он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут. Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований. Однако стоит уменьшить требования или понизить контроль, как он окажется ленивым и нерадивым. Оставшись без надзора, он будет неумерен во всем, что ему нравится. Согласно классификации П.Ф. Лесгафта данный тип относится к категории типов «с инертно-угнетенными проявлениями», т.е. школьники данного типа, прежде всего, характеризуются как *пассивные*. В то же время, мягко-забитый тип П.Ф. Лесгафт рассматривает как «рефлекторно-опытный», подчеркивая этим характерную для него *зависимость* от взрослых. Активность личности носит здесь ответный («рефлекторный») характер.

**«Злостно-забитый тип»** к занятиям относится вяло и без какой-либо инициативы, старается их избегать. Иногда впадает в инертное состояние, в котором

совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, выполняя его только после применения самых сильных мер воздействия. Деятельность такого ребёнка определяется исключительно внешними правилами и обрядами. Постепенно он делается всё более пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в себе. Для него характерны угловатость действий, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявление мелкого самолюбия и резкие выходки, сменяющие апатичную жизнь. Постепенно формируется личность подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения, или отъявленного врага общества, мстящего за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены. Злобно-забитый тип П.Ф. Лесгафт относит к категории *пассивных* типов («с инертно-угнетенными проявлениями»), характеризуя его как «подражательно-рассудочный», имея в виду большее, по сравнению с мягко-забитым типом, проявление самостоятельности, наблюдаемое на фоне *зависимости* его активности от требований окружающих.

**«Угнетенный тип»** отличается скромностью, откровенностью и трудолюбием. Он постоянно чем-либо занят и сосредоточен, отделяясь от своих товарищей, никогда не выходит вперед, а всегда остается в последних рядах, и внимательно следит за всеми происходящими в классе занятиями. В играх и развлечениях старается не принимать участия, склонен к рефлексии своих недостатков и обвинению самого себя в различных неудачах. Не видя в себе никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы и самостоятельности, с трудом решаясь на что-то новое. Однако наблюдательность и усердие позволяют ему часто становиться хорошим мастером своего дела. При этом такой ребёнок отличается твёрдостью своих убеждений и нравственных принципов, что обуславливает его независимое поведение в коллективе. По классификации П.Ф. Лесгафта угнетенный тип рассматривается как «разумно-исполнительный с инертно-угнетенными проявлениями», т.е. как *самостоятельный*, но в то же время *крайне пассивный*.

**«Нормальный тип»** описывается П.Ф. Лесгафтом как реально не существующий, но идеальный, с его точки зрения, тип учащегося. Такой ребенок постоянно деятелен, стремится к развитию своих способностей, старается достигать всего собственными силами, активно участвует в социальной жизни образовательного учреждения. Таким образом, в качестве главных характеристик идеального ребенка можно рассматривать его *самостоятельность* и *активность*.

На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление.

Многолетний опыт супервизорской работы, сформировавшийся в процессе руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, а также консультирования педагогов – участников конкурса «Учитель года», позволил нам разработать типологию педагогических позиций [6], которая представляется актуальной для анализа профессиональной деятельности учителей и воспитателей. Методологической основой для разработки данной типологии стал метод векторного моделирования педагогических сред, что обеспечило её согласованность с типологией «воспитывающей среды» Я. Корчака и выделенными П.Ф. Лесгафтом «школьными типами» учащихся (Рис. 5.).

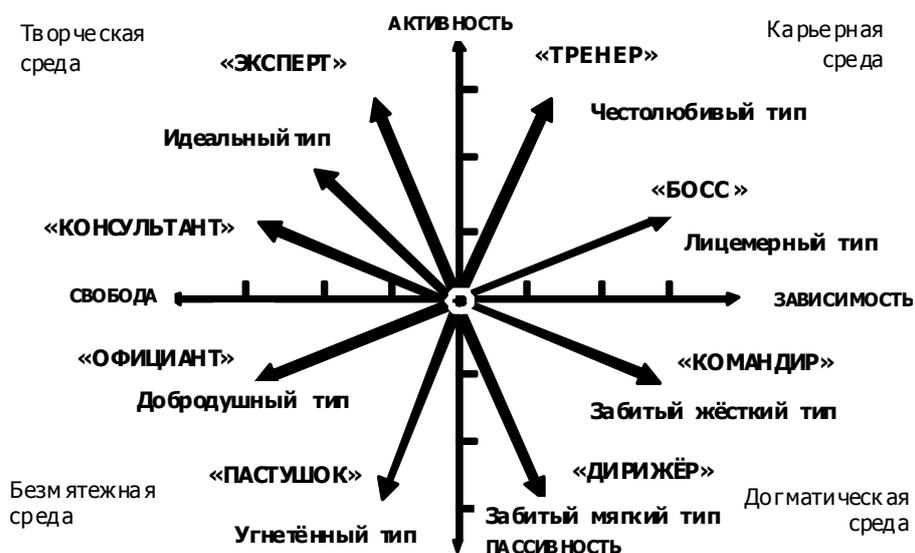


Рис. 5. Соотношение типов педагогических позиций и типов учащихся.

Согласно представленной модели в условиях «догматической среды», преимущественно, проявляются типы педагогических позиций «Командир» и «Дирижёр»; в условиях «карьерной среды» – «Босс» и «Тренер»; в условиях «безмятежной среды» – «Пастушок» и «Официант»; в условиях «творческой среды» – «Эксперт» и «Консультант».

**«Командир»**, одна из наиболее распространённых на практике педагогических позиций, характеризуется, прежде всего, полной уверенностью педагога в своей правоте («Я знаю, как надо»). Учащиеся рассматриваются как подчинённые, воспринимаются, скорее, в качестве объектов, чем субъектов. Педагогическое общение строится, в основном, на основе приказов и распоряжений. Жёсткая дисциплина и беспрекословное подчинение рассматриваются как необходимое условие и даже как смысл взаимодействия с учащимися. При этом педагог, несомненно, ориентирован на воспитание учащихся, формирование в них необходимых, с его точки зрения, личностных качеств, достижение поставленных целей и результатов. Педагог сам определяет, в чём нуждаются учащиеся в тот или иной момент, и обеспечивает соответствующие условия. Характерна также опора на инструкции, уставы, требования и пожелания органов управления образованием и т.п.

**«Дирижёр»** – это педагогическая позиция, ориентированная на достижение внешней эффектности, чёткости и слаженности групповой работы учащихся. Каждому отводится та или иная роль, определяющая функции в групповой деятельности, которая проектируется педагогом на основе соответствующих методических рекомендаций. Учащимся терпеливо разъясняется всё необходимое, однако, их активность строго «дозирована» в соответствии с разработанным педагогом сценарием, их инициатива игнорируется или пресекается. Педагогическое общение характеризуется формальной дистанцией и холодной вежливостью.

**«Босс»** – педагогическая позиция, при которой собственно содержание образовательного процесса, в принципе, не особенно актуально для педагога. Для него гораздо важнее соблюдение учащимися внешних поведенческих правил,

направленных на подчёркивание высокого статуса педагога, его превосходства и величия. В этом плане поощряется инициатива учащихся, особенно активно демонстрирующих восхищение педагогом и его идеями. Отношение к отдельным учащимся определяется степенью их преданности, а также достигнутыми победами и завоёванными званиями, приносящими славу их педагогу. Для этой педагогической позиции также характерно высокомерие, самоуправство, импульсивная безответственность решений и поступков.

**«Тренер»** – это педагогическая позиция наставника, направляющего активность учащихся, в контексте достижения ими амбициозных социальных целей. Эта позиция характеризуется большой заинтересованностью педагога в высоких образовательных результатах учащихся, в их победах на различных престижных конкурсах и олимпиадах, в их успешной социальной карьере. Педагогические задачи формулируются на основе рефлексивного анализа возможностей учащихся и их жизненных планов. Педагогическое общение отличается чёткостью и конкретностью, порой может приобретать форму жёстких требований. Стимулируется разнообразная активность учащихся, направленная на их всестороннее личностное развитие, преодоление отмеченных слабостей и недостатков, приобретение нового социального опыта и т.п.

**«Пастушок»** – также достаточно распространённая на практике педагогическая позиция. Для неё характерно равнодушное безразличие к организации образовательного процесса, к достижению образовательных результатов и даже к их имитации. Педагог «не замечает» проступков учащихся, в том числе их откровенного хамства, не реагирует на них, часто прикрываясь псевдогуманистической педагогической философией: «Это проявление личности ребёнка, он так самовыражается...» и т.п. Общение с учащимися носит отстранённый, попустительский характер, возникающие проблемы игнорируются, напряжения избегаются. Педагог «бережёт свои нервы». Он ориентирован, прежде всего, на физическое благополучие учащихся, обеспечение их безопасности.

**«Официант»** – позиция педагога, который искренне старается организовать образовательный процесс на основе принципов гуманистической педагогики,

уделяет большое внимание запросам обучающихся, проявляет готовность к помощи и поддержке, пытается увлечь их какой-либо полезной деятельностью. Однако из-за недостаточной чёткости в постановке задач, общей низкой требовательности к уровню образовательных результатов и нерешительности в пресечении деструктивного поведения отдельных учащихся в итоге возникает потакание их прихотям, неспособность реально организовать целеустремлённую продуктивную образовательную деятельность. Педагог в большей степени «обслуживает» интересы учащихся, чем управляет образовательным процессом, создаёт условия и возможности для их личностного развития.

**«Консультант»** – позиция, в рамках которой педагог ориентирован на высокое качество образовательной деятельности каждого учащегося. Осуществляется совместное планирование такой деятельности с учётом персональных целей, интересов и приоритетов учащихся, а затем её пошаговое сопровождение, направленное на тактичную коррекцию ошибок и недочётов, разъяснение возникающих непониманий, организацию самостоятельной работы учащихся с соответствующими информационными ресурсами и т.д. В основе педагогического общения лежит постановка педагогом проблемных вопросов, актуализирующих мыследеятельность учащихся и их исследовательскую активность. Взаимодействие с учащимися характеризуется уважительным отношением к ним, корректностью критических суждений, которые относятся к анализу деятельности и её результатов, не затрагивая оценку личности учащихся.

**«Эксперт»** – педагогическая позиция, которая наиболее эффективна при работе с одарёнными учащимися, обладающими высокой мотивацией к образовательной деятельности. Стимулируется самостоятельная исследовательская и проектная работа учащихся, при минимальном или даже полном невмешательстве в её процесс. Педагог сосредотачивается на содержательном анализе продуктов творческой деятельности учащихся. Подчеркнём, что речь здесь идёт не столько о формальной оценке образовательных результатов, сколько о подробном разборе содержания и стиля созданного учащимися творческого продукта. Педагог фиксирует наличие фактических ошибок, выявляет причины их возникновения, а

также выражает своё субъективное отношение к результатам работы учащихся, которое воспринимается ими как авторитетное профессиональное мнение. Педагогическое общение отличается высокой степенью заинтересованности, толерантности, доброжелательности.

Каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путём супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций. В каждом из типов среды преобладает определённая педагогическая позиция, которую, с той или иной степенью осознанности, занимает учитель или воспитатель.

### **Типологическое моделирование школьной среды и организационной культуры педагогического коллектива**

На сегодняшний день существует множество типологий организационных культур. Для нашего анализа мы используем типологию, разработанную организационными консультантами К. Камероном и Р. Куинном [1] и адаптированную нами для описания школьных организаций. В основе этой типологии лежит рамочный конструкт, построенный на противопоставлении «конкурирующих ценностей», рассматриваемых в качестве главных индикаторов эффективности организаций: внутренний фокус и интеграция — внешний фокус и дифференциация и гибкость и дискретность — стабильность и контроль.

Соответственно выделяются четыре базовых типа организационной культуры: *семейная*, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой — внутренним фокусом и интеграцией; *инновационная*, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой — внешним фокусом и дифференциацией; *результативная*, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой — внешним фокусом и дифференциацией; *ролевая*, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой — внутренним фокусом и интеграцией.

**Семейная** организационная культура представляется как дружественное место работы, где у сотрудников много общего. Школа похожа на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и даже как родители. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совершенствования сотрудников, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом учащемся. Школа поощряет коллективные формы работы, сотрудничество и согласие сотрудников.

**Инновационная** организационная культура связана с динамичным и творческим местом работы. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим школу механизмом выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе школа делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку методических продуктов, предоставление учащимся новых образовательных услуг. Школа стремится быть идейным и методическим лидером среди образовательных учреждений. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

**Результативная** организационная культура ориентирована на достижение образовательного результата. Главная забота педагогического коллектива — четкое выполнение учебных и воспитательных задач. Педагоги отличаются целеустремленностью, между сотрудниками существует соперничество. Лидеры — твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Школа связывается воедино стремлением к достижению высоких образовательных результатов. Репутация и успех школы являются общей заботой. Перспектива стратегического развития школы связывается с решением поставленных задач и достижением поставленных целей. Успех определяется высоким рейтингом и

конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль школы — жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня учащихся.

**Ролевая** организационная культура — очень формализованное и структурированное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они — рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех школьных дел. Школу объединяет стремление сотрудников следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы школы состоят в обеспечении планомерности и стабильности образовательного процесса и всей школьной жизни. Успех определяется как стабильность школы и избежание всевозможных проблем. Администрация озабочена достижением предсказуемости изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

В результате сравнительного анализа типологий организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна и воспитывающей среды Я. Корчака была установлена содержательно-смысловая комплементарность между определёнными типами среды и организационной культуры: догматической средой и бюрократической культурой; карьерной средой и результативной культурой; творческой средой и инновационной культурой; безмятежной средой и семейной культурой. Можно констатировать, что описание среды и культуры организации, происходящие из различных методологических оснований, носит взаимодополняющий характер.

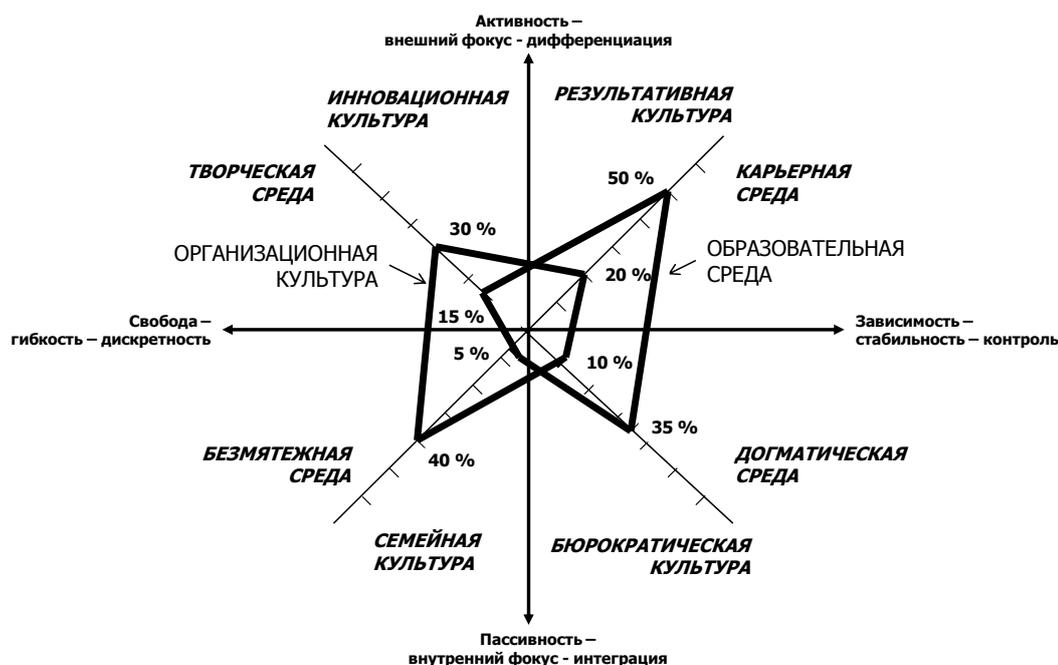


Рис. 6. Соотношение типов образовательной среды и организационной культуры, наиболее типичных для отечественной школы.

В результате исследования нескольких тысяч российских школ нами установлены типичные модели школьной образовательной среды и организационной культуры педагогических коллективов (Рис. 6).

### Комплементарность различных типологических моделей

Результаты сравнительного анализа различных типологических моделей на основе векторного анализа сред развития личности свидетельствуют об их методологической комплементарности (Табл. 1).

Табл. 1. Комплементарность различных типологических моделей на основе векторного анализа сред развития личности.

Тип среды по Я. Корчаку	Векторная модель среды	Тип учащихся по П.Ф. Лесгафту	Педагогическая позиция учителя	Примеры моделей образовательных систем	Этап образовательного процесса по В.В. Рубцову	Тип организационной культуры по К. Камерону и Р. Куинну
«Среда безмятежного потребления»	«Безмятежная среда пассивной свободы»	«Добродушный»	«Официант»	«Свободное воспитание» по Ж.Ж. Руссо	«Школа мифотворчества»	«Семейная» («клановая») организационная культура
	«Безмятежная среда свободной пассивности»	«Угнетённый»	«Пастушок»	«Воспитание бедной сельской молодёжи» по И.Г. Песталоцци		
«Догматическая среда»	«Догматическая среда зависимой пассивности»	«Забитый мягкий»	«Дирижёр»	«Великая дидактика» Я.А. Коменского	«Школа-мастерская»	«Бюрократическая» организационная культура
	«Догматическая среда пассивной зависимости»	«Забитый злостный»	«Командир»	«Коллективное воспитание гражданина» по А.С. Макаренко		
«Среда внешнего лоска и карьеры»	«Карьерная среда активной зависимости»	«Лицемерный»	«Босс»	«Воспитание джентльмена» по Дж. Локку	«Школа-лаборатория»	«Результативная» («рыночная») организационная культура
	«Карьерная среда зависимой активности»	«Честолюбивый»	«Тренер»			
«Идейная среда»	«Творческая среда свободной активности»	«Нормальный» (идеально представленный)	«Эксперт»	Образовательная система Я. Корчака	«Проектная школа»	«Инновационная» организационная культура
	«Творческая среда активной свободы»		«Консультант»			

Можно констатировать, что метод векторного моделирования сред развития личности, разработанный нами на основе типологии «воспитывающих сред» Я. Корчака, позволяет рассматривать ряд психолого-педагогических типологий и методологических подходов в едином аналитическом поле. На основе этого метода могут также разрабатываться новые подходы и типологии, комплементарные уже существующим, что, несомненно, способствует становлению и развитию нового направления психолого-педагогической науки – экологической психологии образования.

### Литература

1. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. Под ред. *И.В. Андреевой.* – СПб.: Питер, 2001.
2. *Корчак Я.* Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. С. 19-174.
3. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.
4. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М. - Воронеж, 1996.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: «Смысл», 2001.
6. *Ясвин В.А.* Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. № 2. - С. 36-46.