

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ



В НОМЕРЕ:

Материалы круглого стола
«Полидисциплинарное видение социокультурных
вызовов школе: дополнительность и оппозиции»

- Что есть и что делать
- Философия поможет

3 / 2015

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ



Профессиональный журнал для технологов образования: научных работников, преподавателей и аспирантов педагогических образовательных учреждений, системы повышения квалификации, методистов и специалистов, а также учителей, повышающих свою квалификацию

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-11412 от 17 декабря 2001 г.

ПЛАН НОМЕРА

**Материалы круглого стола
«Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции»
(Ульяновск. 29 июня — 1 июля 2015 года)**

Редакционная коллегия:

М.Е. Бершадский, канд. пед. наук;
Г.Г. Левитас, доктор пед. наук;
А.В. Рафаева, канд. филол. наук;
А.М. Кушнир, канд. психол. наук;
Е.В. Шишмакова, канд. пед. наук;
О.Н. Подколзина, канд. филол. наук
В.В. Гузеев, доктор пед. наук

РЕДАКЦИЯ:

Ответственный редактор:

Ольга Подколзина

Отв. секретарь:

Светлана Лячина

Дизайн: Ольга Денисова

Вёрстка: Андрей Богданов

Корректор: Людмила Асанова

Учредитель и издатель:

НИИ школьных технологий

Издательская подготовка:

Издательский дом

«Народное образование»

Содержание

Предисловие	№ 2, с. 4
Часть первая. «Разметка поля»	№ 2, с. 8
Часть вторая. «Новый ребёнок?»	№ 2, с. 63
Часть третья. «Что есть и что делать»	3
Часть четвёртая. «Философия поможет»	37
Тезисы	
Рефлексия	
Приложения	

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию для публикации

Редакция принимает к печати материалы, отвечающие профилю журнала, желательна не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях.

Объём предоставляемого материала в формате Word (включая сноски, таблицы и рисунки) не должен превышать 25 тысяч знаков с пробелами. Печать через полтора интервала, шрифт 12, ширина полей 2 см. Рисунки к статье пронумеровываются последовательно арабскими цифрами. В подписи к рисунку даётся его описание и объяснение всех значений, указанных на нём. В статье указывается место рисунка.

Фотографии к статьям присылаются отдельно, в формате jpg, tiff с разрешением от 300 dpi. Графические рисунки – в формате tiff (bitmap) с разрешением 600 dpi.

Ссылки на литературу делаются в тексте путём сносок постранично.

Статья должна сопровождаться аннотацией. В выходных данных статьи указывается имя, отчество и фамилия автора/авторов полностью, краткие сведения (учёная степень, звания, место работы, должность), а также контактные телефоны, почтовый адрес с индексом и e-mail. Материалы для публикации представлять предпочтительно в электронном виде. Рассмотрение материалов существенно ускорится при наличии двух рецензий специалистов, известных в соответствующей области знаний.

*Подписано в печать 30.12.2015. Формат 60×90/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Печ. л. 7,75. Усл. печ. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 6118.
Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий.*

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Ответственность за достоверность информации в публикуемых материалах несут авторы.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Издательский дом «Народное образование»: 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Тел./факс: (495) 345-52-00, 345-59-00.

Электронная почта: narodnoe@narodnoe.org; narob@yandex.ru, www.narobraz.ru

Бесплатный звонок по России: 8-800-100-21-76

Продажа: ООО «НИИ школьных технологий». 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Тел./факс: (495) 345-52-00, 345-59-00. Электронная почта: market@narodnoe.org

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ. «ЧТО ЕСТЬ И ЧТО ЖЕ ДЕЛАТЬ»

Данилов С.В.

Продолжаем работу. Дракоша — символ нашего круглого стола — в руках новых ведущих (*показывает символ*): Лукьяновой Маргариты Ивановны (Ульяновск) и моих — Данилова Сергея Вячеславовича, тоже Ульяновск.

Лукьянова М.И.

Коллеги, начинается следующая часть сегодняшнего дня. Но по первой половине дня у нас есть некоторый незавершённый момент: мы не дали слово экспертам. В качестве экспертов утренней части работы были Ольга Владиславовна Миновская (город Кострома) и я, Лукьянова Маргарита Ивановна.

Ольга Владиславовна, пожалуйста.

Миновская О.В.

Уважаемые коллеги, здравствуйте. У меня, наверное, есть такая особенность: я себя больше чувствую представителем методической научной школы, хотя пытаюсь стать представителем научной теоретической школы. Поэтому я старалась быть максимально объективной, но думаю, что субъективности я, конечно, не избежала.

Утренняя часть работы была не очень большой, и у меня всё время возникало ощущение, что

мы встречаемся и договариваем содержание в коридоре, по дороге, в университете — договаривали очень много, поэтому какое-то такое синтетическое ощущение возникло от того, что мы говорим. И отсюда ощущение недосказанности.

Итак, первое. Речь шла сегодня о психофизиологических изменениях детей и молодёжи и о тех из них, которые обусловлены социокультурными условиями. При этом, во-первых, была подчёркнута необходимость разделения поколенческих и возрастных особенностей. Также в дискуссии была подчёркнута необходимость разделения цивилизационных поколенческих изменений, с одной стороны, и оценки влияния социокультурных условий жизнедеятельности детей, с другой стороны.

Второе. Были широко представлены исследования касательно детей и молодёжи, но почему-то сегодня вдруг исчезла семья. То есть вчера мы о семье говорили, поэтому я была рада, что попала с Мариной Викторовной на площадку к практикам, где звучала тема идентичности и было очень много сказано о семье. Конечно, нельзя отстранить семью, потому что ребёнок есть тот, кто приходит к нам в школу,

уже неся опыт — не только опыт из семьи, но и опыт из детского сада, и общение с маленькими сверстниками... Я вижу это на своём сыне: как сильно на него влияют его маленькие друзья и товарищи. В школу он придёт сформировавшейся, по некоторым позициям, личностью.

Третье. Была обозначена идея естественности отношений ребёнка и среды. Это прозвучало в комментарии к выступлению Татьяны Станиславовны, и Марина Викторовна об этом говорила. Это естественно, что ребёнок и среда вполне нормально взаимодействуют друг с другом. Вопрос: что мы делаем по этому поводу и как нам-то находиться в этом взаимодействии?

Следующее, что мне показалось позитивным, — это сближение мира взрослых и детей через игроизацию жизни. Я считаю себя педагогом, поэтому, когда дети, взрослые, родители сближаются друг с другом и понимают друг друга, это хорошо.

Другое явление — это интеграция детей и взрослых. Это объективность, и я не могу сказать, плохо это или хорошо.

Далее о готовности поколений к диалогу. Было отмечено, что это разговор с двух берегов, на разных языках, и поэтому мы не слышим друг друга.

Ещё один момент — риск как норма в современных условиях. Марина Руслановна сегодня об этом говорила, и Александр Григорьевич Асмолов в своей статье тоже этого касается. Мне кажется, что сегодня это никак нельзя оставить за рамками об-

разования. Если это становится нормой, то мы должны это сегодня обсудить.

Вопросы, которые возникли. Отношения системной и несистемной науки. И возникал вопрос: нужно ли то или другое?

Далее — состояние культуры исследования. Определение методологии при сборе информации. Тоже прозвучало в двух комментариях в дискуссии, что это актуальная проблема для нас.

Перевод междисциплинарного знания на язык педагогики, поскольку мы активно используем знания философии, психологии, социологии — но это не становится знанием педагогики. Не уверена, что я правильно поняла Татьяну Александровну, но прозвучало очень интересное, на мой взгляд, замечание о необходимости переноса акцентов природы, среды и культуры непосредственно на воспитание.

И последний момент, о чём я хотела сказать. Была затронута тематика и проблематика работы со слабым ребёнком и работы со средой, которая его окружает, с другими субъектами. Но мне показалось, что это проблематизировано было достаточно узко. Мне удалось в октябре поучаствовать в обсуждении на всероссийском форуме, и там речь шла о том, что особым ребёнком мы видим не только ребёнка с ОВЗ, но и ребёнка одарённого и другие категории детей. Поэтому нам нужно думать о каждом из них, и он каждый особенный, неособенных детей очень трудно найти.

Были обозначены ещё проблемы готовности педагога как

к формированию идентичности, так и к реализации запроса на индивидуальную работу. Я думаю, если бы мы брали другие тематики, то проблема готовности педагога звучала бы шире.

Далее. Недостаточная психологизация педагогической деятельности. Это прозвучало вчера и звучало опять сегодня. Необходимость поиска психологически обоснованных механизмов и технологий, понятных практикам, которые они могли бы продуктивно использовать.

Прозвучала и очень интересная идея о развитии адаптационных ресурсов через действия в напряжённой среде. Это мне очень близко, вся моя практика подтверждает, что это продуктивно.

Другие прозвучавшие идеи: участие других субъектов в работе не только с ребёнком с ОВЗ, но и с другими детьми: субъектов неформального образования, субъектов неформальных объединений, субъектов среды; идея значимости, референтности взрослого и содержания предлагаемого процесса; идея самоорганизации детей и взрослых. (Я назову это правилом или принципом яркости, повторяемости образцов и романтичности для детей и создание поля свободы для выбора).

Лукьянова М.И.

Спасибо большое, Ольга Владиславовна. Приятно осознавать, что по многим позициям (хоть мы и не советовались) наши мнения перекликаются. Коллеги, те сообщения, доклады, которые звучали у нас в первой половине дня, мне показались

очень взаимосвязанными между собой, поскольку лично для меня они являлись тем, что подчёркивало новые противоречия и ставило, может быть, передо мной лично какие-то новые вызовы, в которых хотелось бы разобраться. И в частности, вот мы с вами обратились к новым исследованиям современного детства, которые подчеркнули нам, что изменяются сегодня роль детства и характеристики тех детей, с которыми сегодня педагогам приходится работать в системе образования.

Когда мы перешли с вами к обсуждению вопросов, связанных с инклюзивным образованием, я подумала о том, что ведь те особенности детей с ОВЗ, с нарушениями здоровья, о которых говорилось в этой части, тоже характеристика современного детства. Это существенная проблема, которая и вывела нас на поле инклюзивного образования.

Наверное, как сейчас и Ольга Владиславовна подчеркнула, проблему развития инклюзивного образования следует понимать шире, а не просто как работу с детьми с ОВЗ, с ограниченными возможностями здоровья. Может быть, это тема создания условий, возможностей для развития детей с различными возможностями, с различными в том числе образовательными потребностями.

Для меня значимой оказалась проблема готовности. Готовности кого к чему? К тому, чтобы создавать такие условия для развития. Готовности педагогов, родителей, в целом системы

образования. Если у нас в системе образования не найдётся педагогов, готовых справиться с новыми задачами, то новое детство и останется вызовом, проблемой.

Проблема готовности педагогов к реализации этих проблем выходит и на проблемы высшего образования, педагогического образования. Об этом и в первый день, кстати, у нас ставился вопрос: как подготовить педагогов, как сделать их готовыми к ведению воспитательной работы, в данном случае к ведению инклюзивного образования. Один из моментов этой темы, который лично мне представляется важным, — это проблема повышения психологической компетентности педагогов, психологической подготовки педагогов к тому многообразию, которое в современной системе образования их ожидает.

В итоге я для себя делаю такой вывод: многие вызовы, которые озвучиваются у нас на круглом столе, — это вызовы педагогам, то есть тем, кто непосредственно работает и общается с современными нашими детьми.

Данилов С.В.

Уважаемые коллеги, Маргарита Ивановна перекинула мостик в завтрашний день, потому что именно завтрашняя часть круглого стола будет связана с вызовами педагогам.

Ну а сейчас идём дальше. Школа находится не в вакууме, она в обществе, и как элемент этого общества она задаёт ему вопросы, ставит ему свои собственные вызовы. Мы переходим к разговору о вызовах школы

и образования социуму и культуре. Эксперты по этой части нашей работы — Екатерина Александровна Александрова и Наталья Валентиновна Калинина. Слово Игорю Викторовичу Вачкову.

Вачков И.В.

Исследование, о котором я буду рассказывать, проводилось под эгидой благотворительного фонда в течение прошлого года. Первый этап этого исследования был завершён в прошлом году. В целом оно ещё не завершено, продолжается. Но уже первый этап позволяет сделать определённые выводы, которые рассказывают о том, как школа отвечает на вызовы, то есть чем характеризуются современные образовательные организации. Выборка составила довольно значительное число — это 39 организаций, осуществляющих образовательную деятельность. И из них 29 организаций собственно образовательных. В исследовании представлено 11 регионов. Организации, которые отбирались для изучения, в основном имеют высокую или хорошую образовательную репутацию. То есть выборка формировалась по этой категории. Причём в эту выборку попали как организации, возглавляющие рейтинги образовательных организаций Москвы и России, так и те организации, которые не занимают в этом рейтинге высокого места, но имеют свои собственные, специфические особенности, высокую репутацию среди родителей и специалистов и добиваются особых образовательных результатов. Помимо России в исследование

попали несколько образовательных организаций Украины (это было ещё до событий на Майдане, мы успели побывать в Киве. Кстати, это единственное место, где не я сам проводил исследование, во всех остальных организациях я лично занимался их изучением). Кроме того, в Белоруссии мы изучали опыт обучения детей из детских деревень типа SOS.

Итак, некоторые любопытные результаты.

Один из параметров, который был для нас интересен, — это те цели, которые ставят перед собой образовательные организации. Думаю, для нас для всех очевидно, что целевая направленность образовательной организации свидетельствует о сущности той деятельности, которой она занимается, или о тех ориентирах, которые для неё важны. Остановлюсь на целях более подробно, чем на остальных результатах. Я выделил две категории целей: цели обучения и цели воспитания. Что обнаружилось в процессе исследования и общения с руководителями организаций: часто при беседе они либо вообще не смогли сформулировать достаточно чётко цель своей организации, либо их формулировки были излишне общими или банальными. Более того. Знакомство с документами этих организаций (с ежегодными докладами директора, с программами развития и т.д.) показало такой факт: и там далеко не всегда цели были сформулированы ясно. В большинстве случаев только в программах развития, а не в остальных докумен-

тах эти цели удавалось выявить. Причём в некоторых случаях воспитательные цели и здесь были декларативны и не всегда совпадали с реальными целями, которые опять, как мне показалось, в этих образовательных организациях реализовались.

А теперь конкретизация. 37%, то есть наиболее часто встречающимися, оказались цели, связанные с высшими образовательными результатами. Если говорить предельно просто, то лучшие лицеи и лучшие гимназии формулируют свои цели предельно ясно: высокие результаты ЕГЭ и стопроцентное поступление в престижные вузы. Это соответствует критериям, по которым составляется рейтинг образовательных организаций в Москве и России. Такая задача понятна, но можно ли сводить образовательную цель исключительно к этим двум параметрам — большой вопрос. Интересно, что новые ФГОС тоже стали ориентирами в целях обучения, как правило, организаций, ориентированных на высокие образовательные достижения. Они сформулированы по-разному, в общем говоря, но эти цели более или менее релевантны целям новых ФГОС. 21% в той или иной степени называет цели развития личности. 21% — это, как вы понимаете, пятая часть исследуемых организаций. Получается, что развитие личности не является для остальных организаций (4/5) целью образовательной политики, целью педагогической деятельности. Зафиксируем этот факт.

У 11% организаций в определениях цели встречается слово «культура» в тех или иных контекстах. Речь идёт о повышении, расширении культуры, включении в неё выпускника школы — так или иначе о связи личности с культурой, но акцент сделан на культуре.

Ну и наконец любопытный факт, который, как мне кажется, характеризует определённую тенденцию последних лет: в цели некоторых организаций включено развитие исследовательских и проектных навыков. Могу предположить, что это связано также с тем, что проектная деятельность заложена в современные ФГОС.

Что касается типов воспитательных целей, то ещё раз обращу ваше внимание: в некоторых случаях они казались мне декларативными. Но тем не менее даже на уровне хотя бы декларации намечается интересная тенденция. Кого видят в качестве итога воспитания в педколлективе? 37% ориентированы на личность, умеющую делать выбор. В широком смысле делать выбор, в том числе социальный выбор, профессиональный выбор, личностный выбор и т.д. Мне это показалось важным. Ещё один вариант воспитательных целей — формирование духовно-нравственной личности. Но это почти всегда туманное, расплывчатое определение, нераскрытая дефиниция. Что скрывается за данной формулировкой, сказать трудно.

По 11% набрали школы, ориентированные в воспитательных целях на сохранение и улучшение

здоровья, на формирование навыков здорового образа жизни. Кстати, здесь речь идёт и о психологическом здоровье, и о личностном здоровье.

Очень любопытная тенденция, видимо, связанная с государственной политикой, — это достаточно серьёзный акцент на воспитание гражданственности и патриотизма. Это моё субъективное ощущение (по крайней мере если мы говорим о столичных образовательных организациях), но часто это абсолютная декларация. Если мы говорим о провинциальных, региональных школах, то это и реальная воспитательная политика, осуществляемая в этих школах. Там, действительно, работа по формированию гражданственности и патриотизма, иногда пусть наивными средствами, ведётся — люди этим занимаются.

Интересная тенденция в области воспитательных целей связана с тем, что пятая часть организаций в качестве целей называет все цели, что названы в предыдущих группах. На мой взгляд, это абсолютно деструктивная позиция, потому что стрелять сразу по всем мишеням и быть в одинаковой степени успешным в такой стрельбе практически невозможно. Мне думается, что в зависимости от специфики образовательной организации нужно конкретизировать воспитательную цель и добиваться чего-то более конкретного.

Ещё одна группа организаций (10%) никак не формулирует воспитательные цели. Их просто нет,

и все мои попытки выяснить такие цели не привели к успеху.

Это что касается целей. Теперь рискну заявить, что показало исследование о ведущих трендах современной образовательной деятельности. Я не буду экстраполировать эти тренды на всю выборку российских школ, но полагаю, что информация об организациях с высокой образовательной репутацией — это тоже факт любопытный, потому что именно они пытаются следовать современным тенденциям.

Главные тренды: индивидуализация образовательных маршрутов, проектность, распределение зон ответственности, ценностное наставничество (кстати, продвинутые организации провозглашают ценностное наставничество как важную часть своей работы, но нигде, кроме сообщества «Китеж», не удалось найти — в чём реально это делалось бы качественно), разнообразно открытая мобильная среда, интеграция детей и инклюзия, реализация потенциала ФГОС. Вот то, что сейчас утверждается как более важное, наиболее трендовое в образовании в этих организациях.

Особенности наиболее успешных из исследованных организаций. Когда я говорю сочетание «наиболее успешных», подразумеваю их место рейтинга (высокие результаты ЕГЭ и успешность поступления в вузы). Это не означает успешность в других сферах. В этих организациях практически всегда происходит отбор учеников, даже если это скрывается или это делается какими-то особыми средствами.

Тщательный подбор учительских кадров.

В продвинутых лицеях и гимназиях директора мне признавались в том, что они подбирают высококлассных специалистов и платят им не больше, чем получают педагоги в соседних очень средних школах. В средних школах учителя получают больше, но в успешных школах они предоставляют большие возможности для творчества, свободу, возможность действовать так и учить так, как учителя считают нужным. При этом харизматичный директор своей мощной фигурой прикрывает учителей от всяческих проверок, наездов и т.д. И таким образом они получают очень высокие результаты. Ещё что характеризует этот тип школ — ориентация на ФГОС, участие в олимпиадах и развитость проектной деятельности.

Что ещё показалось распространённым в деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность? Это развитие коммуникативных навыков. Чрезвычайно любопытным, важным и очень активно развивающимся направлением выступает театральная педагогика — школьные театры, всё, что связано с театром. Есть узкопрофессиональные лицеи, нацеленные вроде бы на обучение «естественным» наукам, в которых обязательным предметом является театр для всех учеников. Собственно же образно-художественное образование приуще, как правило, специализированным лицам.

Что встречается редко из тех параметров, которые нас инте-

ресовали? Нас интересовало, существуют ли у нас в России образовательные организации, которые сумели отойти от классно-урочной системы и сказали: «До свидания, господин Коменский». Мне не удалось найти такие. Есть школы, которые провозглашали на страницах своих сайтов о том, что они отходят от классно-урочной системы. В реальности они отходят только частично и то только в старших классах.

Другие редкости: международный бакалавриат, тьюторство, школа-парк, студийная система. К сожалению, те организации, которые начинали развивать эти направления, в настоящий момент фактически уже не реализуют с уходом авторов-основателей этих школ. Увы, сами направления тоже исчезают.

Далее. Исчезает преподавание психологии. Её преподают значительно в меньшем числе случаев, чем было несколько лет назад. Но как ни странно, при декларативности развития инклюзивного образования — школ, которые можно реально считать инклюзивными, почти нет, по крайней мере из исследуемых организаций. Но вы знаете, меня это не сильно удивило, не сильно расстроило, этого и следовало ожидать.

Тем более, как правило, когда мы говорим об инклюзии (я занимался этим вопросом), то должны ответить на вопрос: о какой модели инклюзии мы говорим: о немецкой, английской, норвежской? Они совершенно разные. И надо быть осторожными в выводах. Недавно побы-

вав в Германии, я задал вопрос одному из лидеров немецкого образования по поводу инклюзии. Он сказал очень интересную фразу: «Германия только движется к инклюзии». Вот так. Они не считают себя страной, реализовавшей инклюзивный подход!

Ещё одна особенная тема. Это использование компьютеров-планшетов и — более широко — различных инновационных направлений применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде. Я был и в айти-лицеях, и в организациях, провозглашавших, что они реализовали цифровую образовательную среду. На самом деле такая реализация частичная и очень косвенная. Ведь применение цифровых образовательных технологий оправдано тогда, когда они решают новые задачи, и решают их лучше, чем могли бы решить другие средства. В реальности пока это не совсем так. Смешанное обучение, перевёрнутое обучение (flipped classroom) — о них много пишут, но на самом деле в нашей стране они реализованы очень частично, очень сжато, в малой степени. Но я думаю, что в ближайшее время, в ближайшие месяцы мы сможем зафиксировать появление этих направлений как трендов. И возможно, это будет повод для более глубокого исследования.

Данилов С.В.

Вопросы, коллеги. Пожалуйста, Татьяна Александровна.

Ромм Т.А.

Очень интересно, тем более в последнее время мы испытываем дефицит в таких реаль-

ных цифрах анализа практики. У меня вопрос на уточнение. Скажите, пожалуйста, о типологии целей воспитания. Вы сами определяли, что отнести к целям обучения, а что к целям воспитания, или Вы полагались на то, что школы сами определяли?

Вачков И.В.

Я опирался на документы. В них записано: вот это воспитательные цели, а вот это обучающие цели.

Ромм Т.А.

Тогда второй вопрос тоже на уточнение. Когда Вы говорите об успешности: успешные с точки зрения опять же образовательных организаций или это Вы их считаете успешными?

Вачков И.В.

Это успешность с точки зрения их вхождения в образовательный рейтинг.

Митрофанов К.Г.

У меня два вопроса. Первый вопрос: что Вы понимаете под практикой и где границы? И что не практика в данной ситуации?

Вачков И.В.

В данном случае я достаточно широко употребил термин «практика». Под образовательной практикой в данном случае я имел в виду совокупность деятельности образовательной организации.

Митрофанов К.Г.

А какова гипотеза исследования?

Вачков И.В.

Как я уже говорил, мы выделили несколько параметров, несколько направлений, которые нас интересовали. Собственно, гипотеза была, что эти направ-

ления являются наиболее ярко выраженными в тех образовательных организациях, которые имеют высокую образовательную репутацию. Оказалось, это не так. Отдельные выявлены, отдельные нет.

Митрофанов К.Г.

Тогда по содержанию. Я правильно понял, что Вы взяли отдельные аспекты, отдельные техники, отдельные направления, не рассматривая идею совокупности, которую Вы назвали, когда обсуждали практику?

Вачков И.В.

Да. Разумеется, охватить всё поле образовательной деятельности образовательных организаций просто невозможно за то короткое время, которое мы посвящали образовательным организациям, поэтому, разумеется, только отдельные аспекты.

Митрофанов К.Г.

Тогда это не практика в Вашем понимании.

Вачков И.В.

Возможно, неудачно использовал термин.

Барбитова А.Д.

Какие модели инклюзивного образования, которые Вы перечислили, в этих образовательных организациях реализуются? Отечественные или берётся база — Америка, Швейцария, Германия?

Вачков И.В.

Вы знаете, я сейчас не могу сказать, что тут выделена какая-то одна модель. В каждой образовательной организации это делается по-своему. Когда, например, в образовательной организации появляется один ребёнок с расстройством аутистического спектра в началь-

ной школе (один-единственный) и ещё один ребёнок-инвалид, у которого рука покалечена, говорят, у нас инклюзивное образование, но при этом нет ничего, чтобы создать безбарьерную образовательную среду или ещё что-то. Ну как это можно назвать инклюзией или какой-то моделью?

Барбитова А.Д.

Тогда ещё вопрос: концепции или хотя бы проекты концепций этих моделей были в этих образовательных организациях?

Вачков И.В.

Скажу осторожно: я не встретил среди документов организаций концепций инклюзивного образования. Возможно, у них они есть, но просто я их не видел.

Барбитова А.Д.

Спасибо.

Лукьянова М.И.

Игорь Викторович, можете ли Вы выделить из Вашего исследования какие-то вызовы школы социуму и культуре?

Вачков И.В.

Спасибо, это очень интересный вопрос. Проблемный пример: ответ на тот вызов, который был сделан со стороны государства, может быть, в целом социума, в отношении многих школ: превращение их (я говорю прежде всего о московских и питерских лицеях) в фабрику (именно, к сожалению, в фабрику, а даже не в офис) по производству людей, которые должны во что бы то ни стало поступить в престижный вуз. Это есть странный вызов социуму, потому что в итоге, что показывает практика последних лет, дети из этих лицеев, приходя в престижные вузы и закон-

чив эти вузы, не остаются в России.

Лукьянова М.И.

Даже в профессии?

Вачков И.В.

В профессии они всё-таки иногда остаются, но не у нас. И это, пожалуй, очень серьёзно.

Ромм Т.А.

Перед началом исследования у Вас были какие-то гипотезы, предположения, которые в ходе исследования оказались неподтверждёнными, или что-то появилось, чего Вы не предполагали? Что-то было принципиальное и Вы не знали, что так будет?

Вачков И.В.

Я почти ответил на этот вопрос, отвечая на вопрос Кирилла Германовича. Действительно, мы предполагали, что образовательные направления, отражающие тренды образования, будут представлены. Но их, этих инноваций, оказалось значительно меньше, чем ожидалось.

Данилов С.В.

Игорь Викторович, если я хорошо запомнил перечень регионов, то это в основном центральная Россия, по крайней мере, европейская часть России?

Вачков И.В.

Да, мы на первом этапе посвятили исследование в основном европейской части, но были ещё Иркутск, Пермь, Ульяновская область, Татарстан. Но не все эти данные попали в результаты.

Данилов С.В.

Екатерина Александровна, пожалуйста.

Александрова Е.А.

А не смотрели ли Вы формы и методы работы в этих школах? Соответствуют ли формы и ме-

тоды работы заявленным целям? И второй вопрос. Я посчитала, что 30% не определились с целью, а не 20% — ведь те, кто назвал все цели, — тоже неопределившиеся?

Вачков И.В.

Да, да... Теперь о первом вопросе. В случае формулирования воспитательных целей очень часто можно зафиксировать несоответствие между реальной деятельностью, применяемыми формами и методами и поставленными целями. Если в случае целей обучения, как мне опять же видится, такое соответствие всё-таки есть, то в случае воспитательной работы, к сожалению, появляется диссонанс.

Александрова Е.А.

Почему я задаю такой вопрос? Потому что мы получили подобные результаты.

Лебедева Л.В.

Игорь Викторович, будете ли Вы как-то использовать эти результаты и будут ли образовательные учреждения посвящены в эти результаты?

Вачков И.В.

Вопрос на самом деле такой... этический. Я нахожусь в очень сложном положении. Я сейчас объясню. Только по первому этапу аналитические отчёты у меня занимают больше страниц. То, что я представил, — это выжимки. Что дальше... уже сейчас накопилось немного данных. Это будет огромное количество материалов. Но при этом нужно помнить то, с чего начал: я делал это по заказу благотворительного фонда. Эти материалы принадлежат благотворительному фонду. Я сейчас

получил разрешение на выступление и публикацию. Это первая публикация вот этого всего в маленьком нашем сборнике. И я не уверен, что всё остальное будет опубликовано.

Лебедева Л.В.

Спасибо. А вот Ваше личное мнение, если абстрагироваться от того, что это был заказ благотворительного фонда: как можно было бы использовать результаты, если это было разрешено?

Вачков И.В.

Во-первых, Вы знаете, здесь тоже есть этический момент. Я назвал регионы, но я не называл конкретные школы и образовательные организации. Я этого не имею права делать, за исключением Китежа, который мне очень нравится и который я рекламирую везде. Что касается использования этих результатов, то я полагаю, они могли бы в обобщённом виде, может быть, в виде какой-то брошюры, снабжённые комментариями и возможными рекомендациями быть опубликованными. Это было бы полезно не только для исследуемых организаций, но вообще для тех, кто задумался о своём развитии и хочет понять положение дел. Но повторюсь: я бы не рискнул сейчас экстраполировать результаты на всю выборку российских школ.

Данилов С.В.

Скажите, пожалуйста, Вы выделили несколько трендов, которые сейчас есть. На Ваш взгляд, насколько они будут устойчивыми? На какое примерно время это можно называть трендами? И какие из этих трендов могут

быть пролонгированы, а какие отпадут через незначительное время?

Вачков И.В.

Вступать на почву прогнозов — это значит вступать на очень зыбкую почву.

Данилов С.В.

Это я понимаю...

Вачков И.В.

Поэтому я могу судить в отношении тех трендов, которые существуют в других странах в системе мирового образования. Мне кажется, эти тренды на ближайшие пять лет сохранятся. По крайней мере у нас в стране, если не изменится государственная политика, если она останется прежней. Я думаю, что наиболее устойчивым трендом всё равно будет процесс информатизации образования. Это неизбежно.

Данилов С.В.

Коллеги, ещё вопросы? Реплики?

Поляков С.Д.

У меня три реплики. Первые две по крайней мере зеркальны тем, что я называл в своём выступлении. В рамках исследования, которое у нас было в 2013–2014 годах, я говорил уже о том, что там было 20 регионов от Южно-Сахалинска до Петрозаводска, 1200 человек.

В рамках этого исследования в 35 классах на одном и том же уроке по одной и той же схеме мы фиксировали, что говорит учитель о том, что было на уроке, что говорят ученики об этом уроке. На этом же уроке сидели два подготовленных наблюдателя, которые также фиксировали, что же происхо-

дит на уроке. Процент совпадения видений — около 50%. Учитель утверждает: «Было». Наблюдатели этого не видят. Ученики говорят: «Да, было». Учитель говорит: «Нет, не было» и т.д. Отсюда вопрос: насколько данным, которые мы получили от одного из источников, можно доверять?

Второе. В опросе 1200 учителей мы прояснили видение учителями использования форм работы на уроке, близких к пассивным, и форм работы на уроке, близких к активным. Процент использования форм, близких к пассивным (для подростковых классов), — за 70%. Повторю: по оценкам учителей. Мы это интерпретируем как массовую практику в этих школах. Получается, в массовой практике происходит очень мало изменений.

И последняя реплика про цели воспитания. Может быть, в деле воспитания ориентация на развитие, формирование, воспитание личности — это вредная вещь. Предмет работы воспитания ведь не личность, а пространство между личностями — общение, коммуникация, взаимодействие... И вот такие цели, возможно, реалистичные. А все другие цели в воспитании мифологичны.

Данилов С.В.

Если такая позиция установится, часть противоречий о том, как измерять воспитание, пожалуй, начинает смягчаться. Коллеги, пожалуйста, ещё реплики, выступления? Спасибо. Слово предоставляем Алексею Михайловичу Кушниру.

Кушнир А.М.

Уважаемые коллеги, я буду выступать о том, чего нет. Два дня на круглом столе говорили о том, что есть, чего много и чего мало. Я буду говорить о том, чего в школе нет. Предметом моего доклада являются результаты 12-летней исследовательской и проектной работы с продуктивными школами России. Под такими мы понимаем школы, которые имеют не какое-то там воображаемое продуктивное пространство, а имеются в виду школы-хозяйства, которые имеют свои производства, зарабатывают средства, покупают оборудование, выстраивают технологические процессы, занимаются оптимизацией этих процессов и т.д. Это одна часть моего доклада.

И вторая. Моё выступление является резюмирующим докладом большого исследования, которое наложилось на нашу работу со школами-хозяйствами, которое заказывало Минобрнауки. Мы, по сути, искали главный дефект российского образования. Как нам кажется, мы его нашли, сформулировали и хотим вам предьявить. И это наше общее резюме, того коллектива, который работал с темой продуктивных школ. Надо отдать должное тому вкладу, который в эту тематику внесла Ната Борисовна Крылова. Работа на старте нашего исследования велась вместе с ней. Большинство её сборников выпускал я, потому что беззаветно верил вчера и верю завтра, что будущее за продуктивной школой. То, как я её по-

нимаю, хочу вам показать. Если говорить о том, чего в школе не хватает, то надо сказать, что в школе не хватает продуктивности. В школе нет упражнения в применении сил, здоровья, знаний, способностей.

Какая школа нужна стране? Какая школа нужна родителям? Должна ли школа соответствовать ожиданиям тех и других? Целей развития страны много, но я возьму самые бросающиеся в глаза — удвоение ВВП, переход на инновационные рельсы, достижение конкурентоспособности. Давайте посмотрим, как эти цели в индивидуальном, каком-то личностном измерении декларируются в системе образования и в семье. Успех в образовании — это развитие, умение мыслить, говорить, творческие способности, компетенции. Но в семье, когда мы начинаем опрашивать родителей: «Как вы описываете успех своих детей?» — они описывают это другими словами: «счастье», «любовь», «семья», «дети», «признание», «достаток». Целевые ориентиры семьи и образования совершенно не совпадают.

Получается, система образования ставит перед собой цели, которые не совпадают ни с целями страны, ни с целями семьи.

Как система образования умудряется жить так долго, ставя перед собой такие цели, мне лично непонятно.

Есть два генеральных заказчика — государство и семья, а система образования живёт по каким-то своим лекалам.

Если отталкиваться от целей развития страны, то образова-

ние должно дать производительность, трудоспособность, трудолюбие, склонность быть занятым, умение делать дело, высокую квалификацию, прикладные политехнические знания, склонность к инновациям. Это совсем не то, что даёт школа. В школе нет ничего, чтобы дать вот это, что нужно семье и нужно государству. Поэтому журнал «Народное образование» — авторское сообщество, которое не хочет пытаться перекрашивать школу в формате школы учёбы.

Мы этим не хотим заниматься и авторов публикаций стараемся подбирать таких, кто проектирует всё-таки школу продуктивного типа.

Что же должно быть целью образования? Целью образования должно стать высокое качество человеческого капитала. Весь мир живёт по лекалам теории человеческого капитала. Пять экономистов, исследующих человеческий капитал, стали нобелевскими лауреатами. Почему, зачем нам вообще ориентироваться на человеческий капитал как универсальную меру для измерения качества образования? Да потому что это абсолютно универсальная мера. Человеческий капитал — это способность человека приносить пользу. Уточню: не приносить прибыль, доход, а пользу! Пусть кто-то полагает, что это прагматичная формулировка, но человеческий капитал в сложившемся в развитых странах понимании трактуется как твоя потребность в служении, твоя способность к служению, твоя отстранённость

от золотого тельца. Но можно служению предаваться расслабленно, а можно быть эффективным в этом служении. Говорить, что ориентация на пользу является слишком прагматичной и опрокидывает некие духовно-нравственные ценности, — это полная чушь.

Почему бизнес вкладывает в человеческий капитал легко, свободно, с удовольствием? Потому что только человеческий капитал способен расти в десятки раз за считанные годы. Отличием человеческого капитала от других видов капитала как раз является то, что он очень быстро растёт. Если на улице остановить человека и спросить: «Что такое человеческий капитал?» — он вряд ли внятно ответит. Человеческий капитал не является рабочим понятием, которое можно и классному руководителю, и учителю, и родителю, и самому ребёнку как-то объяснить, но если мы начинаем говорить о «производящей мощности личности», всем все понятно. Поэтому в качестве рабочего понятия, которое доступно всем — от родителей до доцентов с кандидатами, мы предложили это сочетание слов — производящая мощность личности.

Формирует ли образование производящую мощность личности? Нужна ли производящая мощность личности вашим детям? Я своих детей ориентирую на производящую мощность. Мне надо, чтобы если сын отжимается, то сегодня он отжимается двадцать раз, а завтра — сто. Сегодня он поймал три рыбки, но, если завтра едем на ры-

балку, спрашиваю: «Ты сколько сегодня собираешься поймать?» Он отвечает: «Двадцать». Я ему: «Почему?» Он мне: «А я подготовился вот так, я червячков подготовил вот так, я удочку поменял, я тактику ловли рыбы поменял».

В человеке должна быть эта ориентация на эффективность. Неважно в чём. Но ориентацию на эффективность в наших детях негде создавать, не на чем тренировать, не на чем возвращать. Это и есть страшная правда о нашей системе образования.

В нашей школе нет ни инфраструктуры, ни технологий, ни практик, ни опыта для того, чтобы формировать у детей производящую мощность личности. В нашей школе парта, ручка, лист бумаги, и даже задачи мы не решаем на производительность, на время, на скорость, мы их решаем с другим содержанием. У нас не живут в школе практики, которые позволяют человеку (ребёнку) приобрести способность оценивать эффективность нашей жизни, нашего труда.

Школа развивает интеллект, личность, способности, тренирует мысль, мышление, говорение и прочие вещи. Всё это человеческий потенциал. О человеческом потенциале наша школа может сказать очень многое. Она устремлена на формирование человеческого потенциала. Но человеческий капитал принципиально отличается от того, что мы называем потенциалом. Потенциал, может быть, реализуется, а может быть, не реализуется. А капитал — это то, что здесь и сейчас создаёт прибавочную

стоимость. В нашей школе нет операции капитализации, то есть ребёнок не может потренировать в школе применение своих сил, знаний, здоровья, способностей и т.д. Для этого нет ни инфраструктуры, я уже говорил, ничего. А как можно сделать человека дееспособным, если для этого нет ничего? Если кто-то думает, что продуктивные практики, которые начнутся после двадцати лет, когда он закончит вуз, сделают его эффективными, то это большая ошибка.

Таким образом, главный дефект российского образования заключается в том, что школа не формирует навыки капитализации человеческого потенциала, не формирует производящую мощность и, собственно, человеческий капитал. Данная мысль принадлежит Михаилу Борисовичу Зыкову. Это наш коллега, который сейчас живёт в основном в Америке. Он настойчиво на всех наших мероприятиях, связанных с макаренковской тематикой, говорит об этой идее.

Почему школа должна сориентироваться на формирование производящей мощности личности и почему в этом нет ничего плохого? Уважаемые коллеги, я возьму в руки карандаш, я не знаю, знаете ли вы об этом или нет, но в стоимости этого карандаша доля человеческого капитала превышает 50%. И в любых предметах, которые сегодня в современной жизни нас окружают, доля человеческого капитала превышает совокупную стоимость всех остальных видов капитала. Отсюда очень важный вопрос: если человеческий капи-

тал является основным производящим капиталом вообще мировой экономики, в частности российской, тогда почему мы с вами все живём в таком остаточном состоянии? Может быть, тогда нам следует осознать, что мы, образование, уже давно основа всей экономики? Но если мы основа экономики, если мы главное производство страны, то, наверное, как-то иначе должны понимать себя и позиционировать. Наверное, мы имеем право.

Итак, возможны две образовательные стратегии: в логике теории человеческого капитала на выходе из школы у нас мастер, в логике учебных достижений на выходе из школы у нас хорошо образованная говорящая голова. И вовсе не факт, что эта способность говорить и эти знания коррелируются с успехом в жизни. Они не коррелируются, таких данных нет.

Образовательная стратегия в логике человеческого капитала направлена на жизненный успех, на производящую способность, умение делать дело. В логике учебных достижений она направлена на хорошие теоретические знания, высокие результаты тестирования, поступление в вуз.

И в итоге, две образовательные стратегии дают два принципиально разных поведенческих типа: «Подумали — поговорили, поговорили — подумали, подумали — поговорили». Это один поведенческий тип. Это логика учебных достижений. И логика теории человеческого капитала: «Подумали — поговорили — сделали». Вот это важно — «сделали»!

И о проектных практиках. Они давно перестали быть практиками производящего типа, это имитационные, в общем-то, практики в большинстве случаев, результаты всех этих учебных проектов могут упасть на пол, и по ним пройдут и не заметят их.

Разные образовательные стратегии — разная эффективность экономических систем. Доля высококвалифицированных рабочих в СССР и в России никогда не превышала 5%. Никогда. Это известная статистика. Производительность труда в России в 5–10 раз ниже, чем в странах Европы и США. Я учился в США, я работал в США. Я это очень хорошо ощутил на себе. Там даже дворник — это профессор в этом дворничком деле. Только тогда он удерживается на этой рыночной нише, когда имеет у себя двадцать граблей и грабелек, потому что каждая разновидность граблей позволяет ему оптимизировать скорость, производительность, затраты сил во время работы. И он настолько точно знает, как организовать уборку большой территории, что он сделает за два часа то, что я ломовым, стройотрядовским методом сделаю за восемь часов. Он слабенький такой, толстенный, кругленький — я такой атлет. Но я буду работать восемь часов, он — два. Это я проверил на своей практике. То есть высочайшая квалификация всегда и во всем.

Почему у нас сильны традиции школы голой учёбы? Почему происходит выдавливание производства из воспитания? Это происходит, как правило, в ин-

тересах достижения управляемости населением. Что такое оппозиция, которая умеет делать что-либо? Оппозиция, которая умеет делать что-либо, — это очень опасная оппозиция. Оппозиция, которая только может поговорить, но реально делать ничего не умеет, например: не умеет реально организовать хоть что-нибудь конструктивное. Поэтому оппозиция, которая только говорит, неизбежно скатывается на криминальные рельсы. А с криминальным элементом есть возможность работать с помощью правоохранительных органов, внутренних войск. Поэтому задача управляемости страны, увы, вступает в жёсткий конфликт с задачами развития страны. И это правда, хотите вы этого или нет.

Макаренковское производство — это материальная основа воспитания. Отслежено: 98% всех выпускников его колоний оказались успешными людьми. У Макаренко были идеальные условия для формирования у человека производительности, технологической культуры и многого другого, чего нет у наших современных детей.

В целом, завершая своё пламенное, революционное выступление, я хочу сказать: дорогие коллеги, доценты с кандидатами, доктора, академики и прочие, вы понимаете, что в нашей отрасли трудно найти человека, который раскрыл бы психологическое содержание детского труда. Что чувствует ребёнок, когда он работает, когда он вписался во взрослый коллектив мастеров, когда там есть разде-

ление труда, когда у него есть заработок, когда он чувствует, что его мастерство растёт, когда он по мастерству сравним уже со взрослым мастером? Что происходит с человеком, как формируется его ценностная сфера? Какие у него привычки становятся ведущими? Что он ценит в своих сверстниках по сравнению с теми, которые на «блаблабла» возвращаются? У нас нет ни одного исследования, ни одного исследователя, которые могли бы ответить на эти вопросы. Это не просто лакуна, это как будто бы при монтаже фильма вырезала целые куски цензура. И не случайно в Советском Союзе до 63-го года раскулачивали, и последний эшелон с раскулаченными уехал на целину в 63-м году. Истреблялось любое население, которое было самодостаточным, которое могло содержать себя и быть в принципе независимым от большого-большого папы — государства. Мы до сих пор тащим на себе эту целевую идеологическую и политическую установку, и поэтому наша школа не содержит в себе элементов продуктивности. И если мы сегодня не сделаем резкий поворот от этой идеологической и политической установки и не перейдём к нормальной педагогике, в которой ребёнок тренируется быть продуктивным, быть созидателем, а не потребителем, мы с вами потеряем страну. Пятая или восьмая там колонна работает, или кто там работает, я не знаю, но слишком очевидна эта тенденция — никаким образом не подпустить ребёнка к продуктивной практике.

Данилов С.В.

Спасибо, Алексей Михайлович. Пожалуйста, вопросы.

Миновская О.В.

Алексей Михайлович, вопрос такой: кто должен быть, по Вашему мнению, основным субъектом продуктивного воспитания — семья или школа — и почему?

Кушнир А.М.

Я полагаю, что воспитание в отличие от обучения — это межведомственная и междисциплинарная категория. И поэтому заниматься воспитанием должно всё общество. Но на разных этапах, этажах и отраслях это должно и может быть организовано по-разному. Поэтому если мы сейчас назначим с вами ответственных, то мы сбросим на школу, например, или на семью всё, и никто не будет этим заниматься. Воспитание — это не обучение. Но школа должна быть в этом основным игроком. Но сбросить всё на школу — это ошибка. Это было ошибкой вчера и будет ошибкой завтра. Поэтому субъектом воспитания является государство.

Мирошкина М.Р.

Алексей Михайлович, я согласна с Вами, что образование в конечном итоге определяет развитие экономики. У меня такой вопрос: как Вы думаете, Ходорковский обладает высоким человеческим капиталом?

Кушнир А.М.

Я не читал уголовное дело Ходорковского, я не слушал свидетелей по делу, но я знаю Ходорковского персонально. Однажды я ему дал в руки книжку «Два века журнала "Народное образование"». Там было ещё два де-

сятка деятелей науки, культуры, политики, которым я дал эту книгу. Но только Ходорковский два часа сидел и читал журнал, где описывалась история народного образования. Я не верю, что он участвовал в том, что ему приписывают.

Мирошкина М.Р.

Вы не ответили на вопрос.

Кушнир А.М.

Я ответил. Я не верю в его безнравственность.

Мирошкина М.Р.

Но вопрос был не про безнравственность, а про высокий человеческий капитал.

Кушнир А.М.

Безусловно, у него высокий человеческий капитал.

Мирошкина М.Р.

И при этом он где?

Кушнир А.М.

А это уже не наш вопрос. Я о массовом образовании. Что мы, моя группа, предлагаем детям и школам? Мы предлагаем школам (с некоторыми школами-хозяйствами мы пытаемся это воплотить) технологии, на основе которых они могут быть очень богатыми, то есть сверхрентабельные технологии. Например, представьте себе сельскую школу, которая говорит бюджету: «Знаете что, не надо нам ваших бюджетных денег, нам своих хватит, но не лезьте к нам». И мы к этому близки.

Мирошкина М.Р.

Вы к этому близки. А государство?

Кушнир А.М.

А государство с удовольствием смотрит: не надо финансировать.

Мирошкина М.Р.

В результате сельская школа окажется там, где Ходорковский. Я о рисках, которые возникают при реализации продуктивного образования.

Кушнир А.М.

Государство пока решает проблемы управляемости. Но сегодня задача управляемости у государства перестала быть ведущей, она решена. Сегодня ведущей задачей стало развитие экономики. А для этого нужны самодостаточные, самоуправляемые люди. Значит, государство нас будет поддерживать. Вчера нет, а завтра будет.

Вачков И.В.

Но всё-таки существуют ли в России школы, которые реализовали задуманную в Вашем плане модель и доказали свою эффективность?

Кушнир А.М.

Что есть в России? В России десять лет назад, когда мы начинали конкурс Макаренко, было около 2500 школ-хозяйств, которые имели доходы от полумиллиона и до трёх-четырёх миллионов. И, как правило, как только доход составлял выше одного миллиона, это уходило в тень. Школе, которая заработала полтора миллиона, бюджет говорит: «Ну у тебя деньги есть, делай ремонт на эти деньги».

Сейчас этих школ, Игорь Викторович, не больше 200–300. За эти десять лет, несмотря на всю нашу истеричную, так сказать, пропаганду, количество школ-хозяйств резко уменьшилось.

В Законе об образовании есть конкретный ключ-механизм —

как позволить детям работать с десяти лет: напишите образовательную программу и работайте. Ямбург за полчаса решил проблему, как разрешить детям убираться в школе. Он разработал программу по клинингу, и теперь все дети осваивают технологию клининга, школу убирают дети. А вся остальная Россия при таком количестве доцентов с кандидатами не может разработать программу, с помощью которой можно узаконить, например, работу детей на тарной базе (изготовление ящиков, например).

Ромм Т.А.

У меня вопрос на уточнение. Как Вы разводите понятия продуктивности и производительности?

Кушнир А.М.

Мы ушли от понятия «трудовое воспитание». Мы пришли к понятию «производственное воспитание». Почему? Начиная с этимологии слова «труд» от слова «трудно» и заканчивая разными другими аспектами. Мы ушли от понятия «производительный труд». Это понятие искусственно придумано именно для обозначения труда именно детей. Нам нужен не производительный (имитирующий) труд, нам нужен производящий, немимитационный эффективный труд. Как у Макаренко: настоящие фотоаппараты, настоящие электродрели. Поэтому по-настоящему производственное воспитание, по-настоящему производственные процессы и никаких там детских заводов. Работают мастера высокой квалификации, взрослые на взрослых станках,

а подходят к ним дети, осваивают, становятся мастерами. И Макаренко пишет о том, как 12–14-летние мальчишки легко и быстро осваивают револьверные станки — это аналоги сегодняшних станков с программированием. Так вот дети осваивали группы станков легко, а взрослым на это требовалось по нескольку лет.

Ромм Т.А.

Ещё вопрос на уточнение. Когда Вы говорите о производящей мощности личности, то она, как я поняла из Вашего выступления, сведётся вся к получению какого-то реального продукта.

Кушнир А.М.

Да.

Ромм Т.А.

То есть получается, что человеческий капитал находится только в сфере производства материальных вещей?

Кушнир А.М.

Нет. Например, для тренировки способности человека приносить пользу в области служения мы создаём в школе целую систему: детскую организацию, аналог пионерской, только построена она на добровольчестве (называем её «Добрая воля»); добровольческие практики по всем направлениям; плюс к этому одна обязательная практика.

Представьте себе, что в школе каждый ребёнок помимо учебного и производственного процесса имеет ещё от одного до двух часов в день обязательной педагогической практики. Мы рассматриваем педагогическую деятельность как одну

из самых универсальных педагогических производственных практик. Для чего она нам нужна? Я шестиклассник, работаю с третьеклассником. Причём работаю на результат. Мой третьеклассник, с которым я работаю (а может, мы втроем с ним работаем), должен из двоечника превратиться в отличника или хотя бы в четвёрочника. Но я-то повторяю свой материал — это раз. А самое главное, это такой мощный коммуникативный практикум, с которым не сравнится абсолютно больше ничего. Если мы обеспечим эту сквозную обязательную педагогическую практику разных типов, в том числе физкультурную, поисковую, исследовательскую и учебную, старших с младшими... И это в расписании, это в образовательной программе, это в нормативно-правовой базе, это в договоре с родителями... Это не некая вычурная, маргинальная практика, которую один инноватор впихнул в школы и как-то сумел это защитить. Нет, это нормативная практика, которая должна быть закреплена как стандарт.

Данилов С.В.

Коллеги, у нас ещё три вопроса. Кирилл Германович, пожалуйста.

Митрофанов К.Г.

Мне на самом деле близка Ваша идея продуктивных практик, но вопрос следующий: в Вашем перечне в основном практики индустриального характера, а есть ли в Вашем перечне некоторые коллективные практики, относящиеся к постиндустриальному типу?

Кушнир А.М.

Конечно. Например, издательская деятельность, в том числе издательские, публикационные практики в Интернете. Интернет-магазин как некая практика или какой-нибудь ещё коммерческий проект в Интернете. Обязательно сервисная деятельность. Скажем, иногда в посёлке учитель физики — это единственный информационщик, который может людям компьютер почистить. В нашем проекте школа берётся это обеспечить, старшеклассники это делают.

Митрофанов К.Г.

Второй вопрос. Как считать эффективность? Иначе говоря, какова система оценивания эффективности работы школьников?

Кушнир А.М.

Это вопрос, требующий специального рассмотрения. Есть предложение. Оно заключается в следующем. Человеческий капитал традиционно в экономической науке определённым образом расшифровывается (из чего он состоит). Он состоит из способностей, знаний, квалификации, здоровья, совести (социального здоровья), психологического здоровья... Например, социальное здоровье. Социально здоровый человек — это человек, которому одинаково комфортно в роли подчинённого и в роли...

Митрофанов К.Г.

Так всё-таки тесты или экзамен?

Кушнир А.М.

Нет. Это мониторинг жизненного успеха, на который мы смотрим сквозь призму следующих показателей: полная/неполная

семья, количество детей в семье, доход через 10 или 15 лет после школы. В налоговой инспекции и в статистических органах есть достаточно много информации, чтобы уже сделать прикидку о жизненной эффективности.

Митрофанов К.Г.

Хорошая идея... Но получается, что аттестат школьнику выдаёт налоговая инспекция?

Кушнир А.М.

Когда целью образования становятся баллы за знание — это одно, а когда целью образования является жизненный успех — это другое. И на Западе это очень хорошо организовано. Как? В первых, школа имеет стандартную практику работы с выпускниками...

Митрофанов К.Г.

Слышал. Спасибо. Здесь надо думать.

Поляков С.Д.

У меня есть вопрос. Но сначала фраза в стиле Кирилла Германовича. Иногда мне хочется верить в продуктивную школу, потому что Макаренко — это один из моих любимцев. Вопрос же такой. Ваше видение: при каких условиях эта модель будет реализована как типовая, широко распространённая модель в российской действительности? Что для этого нужно? Три-четыре условия.

Кушнир А.М.

Нужна государственная образовательная политика на основе теории человеческого капитала. Вместо подготовки детей и молодёжи к жизни надо встраивать их в продуктивную, созидательную жизнь уже сегодня, сейчас

и здесь. Надо оценивать школу по производящей мощности выпускников. Как это делать? Надо этот вопрос решить. Надо найти этот способ...

Поляков С.Д.

Алексей Михайлович, если можно, я повторю вопрос (Вы не на мой вопрос отвечаете): при каких условиях то, что Вы сейчас называете, возможно? При каких условиях? Вы называете ЧТО. Я не спрашиваю ЧТО. Я спрашиваю условия, при которых это ЧТО может реализовываться.

Кушнир А.М.

Я думаю, что сложившаяся политическая ситуация вынудит сейчас наше государство поставить вопрос об эффективности образования. Это первое. Второе. Я полагаю, что наши доценты с кандидатами должны наконец дать внятный ответ на вопрос: в воспитании человека, в становлении человека имеет ли значение продукт деятельности, его продуктивность? Является ли вообще продуктивность человека мерой измерения личности? Научного ответа на этот вопрос нет. И третье — «Сорок лет в пустыне»...

Митрофанов К.Г.

Реплика. Есть ли какие-нибудь прототипы того, о чём Вы говорите, кроме Макаренко? Я нашёл на самом деле два. Штайнер, когда продумывал свои антропософские идеи, начинал именно с этой позиции: что даёт и чего не хватает? Только в результате его соображений появилась совершенно противоположная схема некоего такого образовательного

сектантства, связанного с принципиально иным решением. Это один прототип. И второй прототип — это классический кибуц. То, что Вы обсуждаете, на самом деле реализовано в кибуцах.

Кушнир А.М.

У Макаренко есть ответ на этот вопрос: производство может быть воспитывающим, реальной воспитательной практикой, если оно образцово организовано, является передовым, высокотехнологичным и высокоэффективным. Наши сельские школы пытаются давать детям то, на чём их родители не смогли себя прокормить, и радуются: «Мы даём вам квалификацию тракториста», а трактористы и комбайнеры в нищете. В то время когда семьи в деревне являются собственниками от 5 до 20 гектаров, а детей никто не учит быть собственниками земли. Воспитательная инфраструктура производящего типа должна быть передовой, технологичной, сверхэффективной, а самое главное — она сама себя кормит, развивает, потому что если деньги у них не забирать, да ещё налоги у них оставлять, а это абсолютно нормально, то тогда на всё хватит и средств, и времени.

Данилов С.В.

И последние вопросы.

Мирошкина М.Р.

Первый последний вопрос. Получается некая система социальной селекции. Тот, у кого высокий социальный капитал, становится хозяином. Тот, у кого низкий, — рабочим. Правильно? И второй вопрос: как гарантировать без-

опасность в системе нашего государства и тем и другим?

Кушнир А.М.

У нас весь педагогический корпус страны, начиная с педучилищ и заканчивая академиями, столько лет разрабатывал принципиально другую модель образования. А это абсолютно другая, противоположная постановка вопроса. И вы представляете, сколько там рисков, сколько там неясного? Но надо сказать: «Коллеги, нам хотя бы в качестве вариативности элементов нужен и такой, наверное, способ организации образования». А безопасность — это не категория образования... Сегодня как несправедливо наживших деньги отстреливают, так и справедливо наживших деньги отстреливают.

Ромм Т.А.

У меня три соображения. Мне показалось, что Ваш проект — это определённый мостик между прошлым и будущим. Мы с вами знаем, что в истории был не только Макаренко, но и другие попытки привнести в образование то, что называется трудом, производительной деятельностью: начиная с Песталоцци и заканчивая началом XX века (школа-типография, школа-производство, была история профтехобразования). Но это все практики, как вы правильно сказали, индустриального общества. Мне кажется важной сама идея. Это попытка уйти вперёд. На форсайтах сегодня есть понятие не миллиардеров, а людиардеров. Это люди, которые вкладывают деньги не в материальное производство, а в произ-

водство людей. Это, собственно, и есть практика будущего.

Мне показался интересным вопрос: как оценить то, что делают разные образовательные организации? Что является их продуктом? Проблема поиска критериев сегодня чрезвычайно важна. Во что государство, давая заказ, готово вкладывать ресурсы и платить деньги?

Но что меня смутило, точнее, заставило поразмышлять: насколько правомочен прямой перенос агроэкономической теории на педагогическую реальность? Ведь можно педагогическую реальность описать в терминах, например, физики — квант отношений и т.д. Это на самом деле тоже будет вариантом педагогики или...?

Скворцов А.А.

Коллеги, я хотел бы вспомнить Дмитрия Анатольевича Медведева... (оживление в зале). А именно 2008 год, когда он, выступая с Посланием Федеральному собранию Российской Федерации, сказал: «Вы знаете, нам нужна стратегия модернизации. Хватит сидеть на нефтяной игле. Надо развиваться. Инновации, модернизация...». Прошло три года. В очередном Послании Федеральному собранию он говорит: «Вы знаете, что-то не выходит каменный цветок». И сам себе задаёт вопрос: «Почему? Почему он не выходит?» И отвечая, указывает на причину того, почему он не выходит. Первое: нет субъекта, кто на свои плечи взвалит это бремя модернизации. Чиновник? (Я говорю его слова) Нет, потому что он рассматривает свою государствен-

ную службу как синекуру, это для него средство извлечения частных доходов, потому что он имеет эксклюзивное право пользования. Чиновник — это кентавр: у него маленькая голова. Это собственно чиновник, а туловище сзади — это бизнес. Он, глядя из окна на улицу, видит себя, выходящего из этого здания через четыре года. Значит, он должен успеть. Для него это синекура. Какая модернизация?

Бизнес? Он тоже не может взвалить на свои плечи это бремя, потому что весь бизнес построен на сырьевых ресурсах, и он гордится тем, что прокладывает трубопровод в Китай, трубопровод в Южный поток, в Северный поток. Бизнес сидит или на сырьевых ресурсах, или он занимается перераспределением той доли национального дохода, который остаётся от продажи нефти и газа.

Гражданское общество может взвалить на свои плечи модернизацию? А где гражданское общество в России? Население есть, а гражданского общества нет. (Если не считать, конечно, гражданским обществом эту имитацию в виде каких-то институтов, созданных целенаправленно для того, чтобы выступить с институциональным основанием для поддержки власти).

Кто будет этим заниматься? И следующий вопрос: кто сказал, что перед нашей страной стоит задача развития? Куда встраивается школа? В какую реальность? Она не может встраиваться в процессы модернизации, потому что у нас модернизация — это не задача, это

проблема. Встраиваться в образ будущего этой страны? Где он, этот образ?

И последнее. На самом-то деле всё хорошо. Школа абсолютно эффективна. Объективно какие задачи стоят перед страной? Какой образ будущего мы имеем? Куда эту школу встраиваем? Если это великая нефтяная держава, энергетическая держава, зачем нам нужен гражданин-патриот, обладающий способностью аналитического и критического мышления? Нам и населения столько не надо. 70 миллионов хватит, мы их заселим вдоль трубы. Вот так.

Данилов С.В.

И последняя реплика.

Александрова Е.А.

Вы спрашиваете, куда встраивается школа? Школа встраивается в город! Мы с Натой Борисовной Крыловой занимались этой идеей и практикой больше десяти лет (и с нами этим занималась Ольга Мирославовна Леонтьева). В системе «Город как школа» город становится площадкой для обучения ребёнка. Ребёнок через индивидуальную траекторию обучается с помощью представителей тех фирм, которые причастны к образовательному процессу. А школа оставляет за собой функции координирующие, воспитывающие и развивающие. Сейчас я услышала другой заход, над которым мне интересно подумать. В данном случае я услышала, что город становится воспитательной системой, потому что каждый может воспитывать человека, вести в развитии. Тогда школа Макаренко берёт на себя функ-

цию профессионального обучения. Но раньше я услышала, что школа должна стать лидером организации воспитания. Так всё-таки?

Кушнир А.М.

Екатерина Александровна, можно уточнить? У нас в «Народном образовании» категория обучения понимается как часть воспитания. Мы не рядоположенно рассматриваем обучение и воспитание как часть образования. Нет. У нас обучение — это часть воспитания. А системным процессом является воспитание.

Александрова Е.А.

Я Вас очень благодарю за эту фразу, потому что, когда вчера читала свой доклад, говорила, что одной из функций воспитания сейчас должно стать обучение, точнее, направленность ребёнка на обучение.

Лукьянова М.И.

Слово для выступления — Григорию Ефимовичу Пейсаховичу.

Пейсахович Г.Е.

Добрый вечер, уважаемые коллеги, друзья. Я очень внимательно слушаю всех выступающих. Когда-то в 90-е годы подобные научные дискуссии, обсуждения были распространены, и как хорошо, что эта практика снова приобретает второе дыхание. И чем больше вдумываешься в содержание выступлений, тем больше начинаешь понимать, как это важно.

Моё выступление будет более практико-ориентированным, но я надеюсь гармонизировать сквозь призму деятельности подхода тенденции, которые вчера и сегодня обсуждались.

Своё выступление я назвал «3:0 в пользу успеха». Речь пойдёт о новых технологиях в образовании, связанных с использованием IT-технологий. Мы постарались не просто уловить эту тенденцию, не просто применить её как модный тренд, но и ответить себе на вопрос: зачем? В современной школе это вообще полезный вопрос. Прежде чем что-то сделать, надо подумать: зачем?

...Если бы меня спросили, какой должна быть сегодняшняя школа, я бы ответил одним словом — актуальной. Мы говорим, что школа должна готовить к будущей жизни. Но ребёнок уже живёт, причём ребёнок конкретный, который второй раз не придёт ни в первый класс, ни во второй, ни в третий. Школа должна быть развёрнута лицом к ребёнку, а это значит, слушать его, слышать его и быть немножко впереди.

То есть это должна быть школа, которая доставляет удовольствие, возбуждает интерес и мотивирует познание...

Обсуждение прихода в школу мобильных образовательных устройств разделило и педагогическую общественность, и родителей на два лагеря. Одни видят в обучении с использованием планшетов и электронных учебников стратегический прорыв, другие считают, что это приведёт к воспитанию цифровой зависимости и, как следствие, прогнозируют снижение уровня общего интеллектуального развития детей. Наше образовательное учреждение, которое сегодня называется «Лицей Ба-

умановский» (потому что рядом находится улица Баумана), приступило с 1 сентября 2013 года к реализации модели обучения «Один ученик — один планшетный компьютер».

Вообще надо отметить, что в педагогической среде эта стратегия воспринимается как нечто нереальное, как некая фантазмагория. Это, конечно, всё важно и замечательно, но... знаете, как у Некрасова: «Жаль только — жить в эту пору прекрасную...»

А мы вот, вопреки всему, постарались эту «пору прекрасную» приблизить!

Каким образом и зачем?

Нам показалось, что использование планшета может стать реальным, эффективным инструментом, обеспечивающим переход на ФГОС, поможет поменять подход к обучению, изменить технологию урока, форму организации учебного процесса и, в конечном итоге, содержание образования. И это возможно через создание общедоступной информационно-образовательной среды. Эта модель свободного мобильного доступа к информационным ресурсам, где по-иному выстроено поле коммуникации всех участников образовательного процесса.

Среди педагогов и родителей в школе на момент начала проекта было немало скептиков. Это нормально. Мне понравилось выражение Константина Михайловича Ушакова, который говорил, что опираться можно лишь на то, что сопротивляется. Когда сопротивляются, уже хорошо, во всяком случае гораздо лучше чем безропотное подчинение.

Большинство полагало, что от добра добра не ищут. Мы давно и прочно считаемся хорошей школой с высокими рейтингами. Первый рейтинг был «500 лучших школ России» — мы туда вошли. Второй рейтинг был «100 лучших школ» — мы туда шестыми вошли. В этом году мы снова в рейтинге «Топ-500» и «Топ-200», 15 медалистов, первое место по региону во Всероссийской олимпиаде... Только в МГУ поступили 6 человек!

В общем-то всё как бы неплохо складывалось.

Но, несмотря на достигнутые успехи, мы видели, что школе нужна новая идея, которая объединит педагогов, детей и родителей, учебную и неучебную (внеурочную) деятельность на новом уровне. Мы понимали, что современные задачи и стандарты образования требуют прежде всего перестройки мышления педагогов, изменения учебного процесса, выбора удобных средств коммуникации.

Проект «Один ученик — один планшетный компьютер» вызвал огромное количество вопросов у педагогов и родителей уже на этапе замысла. Проведённый опрос выявил, что ни у тех, ни у других нет чёткого представления о том, что iPad нужно рассматривать как учебный инструмент, который может служить развитию школьников, повышению эффективности обучения, мотивации учеников. Большая часть родителей (45%) увидели единственно возможный, по их мнению, рациональный вариант использования планшетов как ридеров — переход от бумаж-

ных учебников к их электронным аналогам. Кстати, я не знаю, как сейчас, но когда три года назад побывал в Казани и там достаточно серьёзно подошли к решениям проекта «1: 1», то всем закупили ридеры. Однако не думаю, что это было правильным решением...

Многие участники опроса (47%) были абсолютно уверены, что планшет подходит только для развлечения. При этом давая ту или иную оценку актуальности использования планшета в обучении (это было два года тому назад), 93% участников опроса признались, что никогда его в руках не держали. К данной категории можно было отнести, конечно, и педагогов.

Среди сложных, наиболее болезненно воспринимаемых вопросов для родителей были темы, связанные с сохранением здоровья детей, сохранностью самих электронных устройств. На вопрос: «Разрешена ли длительная работа за электронными устройствами Вашему ребёнку?» — 78% родителей ответили: «Нет». Только 7% не признали вреда от их использования.

Результаты опроса учащихся были другими: 87% учеников высказались именно за планшеты. Понятно, что детей совсем не волновали вопросы здоровья и сохранности устройств. В то же время опрос школьников со 2 по 11 класс показал, что 73% из них не могут назвать viable вариантов использования планшета в учёбе. 15% опрошенных предложили скачать из Интернета учебники, а 12% ответили,

что будут искать в Интернете «домашку». Остальной частью детей и ридеры, и планшеты воспринимались как средства развлечения, элемент престижа и моды.

Серьёзной проблемой была неготовность педагогов к использованию электронных устройств. Наши учителя на момент начала реализации проекта чувствовали себя достаточно уверенными пользователями стационарного компьютера, мультимедийной доски, были вполне удовлетворены возможностями, которые предоставляют школьный сайт, файловое хранилище лица, электронный журнал, школьная сеть. Приехавшие на первый семинар тренеры Apple не просто удивили педагогов возможностями привезённых на прокат планшетов и ярких интерактивных приложений, а, скорее, более напугали их...

Совместное всестороннее обсуждение проекта с родителями и учителями позволило найти, на наш взгляд, интересный вариант изменения учебного процесса, подготовить для него нормативно-правовую базу и выйти на новые формы методической работы с педагогом.

Решающим этапом перехода к новой модели обучения стало приобретение для всех участников образовательного процесса с 1 по 11 класс одинаковых по техническим характеристикам моделей iPad. В лице установлен сегодня Wi-Fi, который даёт возможность одновременного выхода в Интернет всем учащимся и учителям из любой части школьного зда-

ния. Ну а здание у нас немаленькое — 20 000 м². Сегодня в школе у каждого из 1300 учащихся и 300 педагогов есть планшет. Кроме того, в лицее в каждом классе установлен Apple TV, а также через школьный сайт работают системы электронных журналов, дневников, online-заказа и оплаты на питание. Изменена форма учебного расписания, в основе которого теперь лежит модель парных уроков с 5 класса, пары разбиты на три тридцатиминутки, каждая из которых имеет свою дидактическую задачу (коррекция знаний, контроль, изучение новой темы и т.д.). Именно в таком варианте построенные занятия, по мнению ульяновского педагога Юрия Ивановича Латышева (мы очень дружим с ним и благодарны ему), в наибольшей степени отвечают требованиям учебного процесса по ФГОС.

На наш взгляд, эта схема уроков даёт учителю большой простор в использовании планшетов в сочетании традиционных форм обучения с электронными.

Уже на первом этапе проекта стало ясно, что имеющихся у педагогов знаний в сфере IT-технологий недостаточно для работы по модели «Один ученик — один планшет». Даже очень продвинутые в использовании традиционных мультимедийных средств учителя не владели навыками работы в среде электронных коммуникаций, не знали функций приложений и способов применения мобильных устройств. Решение этой методической проблемы в нашем лицее осуществлялось пошагово. Создана

группа тьюторов, обеспечивающих постепенное обучение всех учителей работе с образовательными приложениями на планшетах и в социально-образовательных сервисах. Предложены рекомендации по использованию этих ресурсов на том или ином этапе урока. Важным направлением стала деятельность методических объединений по разработке приёмов работы на уроке с использованием возможностей планшета и других электронных устройств. Сегодня мы ведём работу над конструктором урока, то есть его интеграцию в электронный журнал, когда учитель, составляя технологическую карту урока, имеет возможность его, как из пазлов, собирать. Он может выбрать цели из уже сформулированных. Он может подобрать методы, актуальные для того или иного урока. Он отбирает формы активности, которые необходимы в работе учителя, и формы активности учащихся. Изменилась позиция самого учителя на уроке.

В реализации проекта мы сделали уже немало серьёзных, на мой взгляд, шагов. Интерес и внимание, с которыми относятся к проекту и педагоги, и дети, и родители, уже сейчас позволяют сделать вывод о его актуальности. Мы создали основу, которая поможет построить реально действующую систему, отвечающую требованиям современных стандартов образования, когда школа, это принципиально важно, не догоняет информационное общество, а использует все его технические ресурсы в интересах развития

участников образовательного процесса.

Сегодня пока трудно говорить о каких-то крупных, ощутимых результатах, но счёт в пользу успеха школы и каждого ученика в этом процессе уже открыт. По спортивной терминологии 1:0. Произошла трансформация мышления педагогов. Для них ИТ-компетентность сегодня не просто показатель в портфолио, а базовый дидактический навык, на основе которого они выстраивают новые учебные отношения с учениками и друг с другом. Учителя начинают использовать современные формы и приёмы работы на уроках, методы оценки качества знаний с применением возможностей планшетов.

2:0. Ученики и родители перестали видеть в планшете игровую приставку. Теперь для них это устройство — источник образовательной информации, инструмент учебной коммуникации и взаимодействия. Они осознанно используют планшет для саморазвития, представления индивидуальных результатов обучения. Учащиеся отмечают, что стали чаще применять знания по предмету в реальных ситуациях с использованием данного устройства. Они научились применять электронные устройства в совместном обучении, в группах для обмена знаниями.

3:0. Мы существуем в созданной нами новой образовательной среде, где нет временных и пространственных барьеров и возможны любые варианты обучения: в школе, вне школы, в малых группах, в крупных дет-

ско-взрослых объединениях, с любой скоростью обучения, в любых временных рамках, подстраиваемых под возможности каждого ученика, учебного процесса с выбором прохождения учебных модулей в сочетании дистанционных и очных форм обучения. Мы можем выстраивать модульное метапредметное обучение. Мы больше не привязаны к учебникам и учебным пособиям. Ученики, учителя и родители учатся, и некоторые из них научились создавать их сами. Наш путь по реализации данного проекта позволяет нам занять уверенную позицию сторонников применения цифровых устройств в новой школе и доказывает, что использование планшета отвечает стратегии, заложенной в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Данилов С.В.

Пожалуйста, вопросы к Григорию Ефимовичу.

Александрова Е.А.

Вы сейчас упомянули о том, что можно обучать через разновозрастные сообщества. Как это конкретно выглядит?

Пейсахович Г.Е.

В нашей школе достаточно распространена система разновозрастных общностей по коммунарской методике. Мы давно этим занимается, более 28 лет. Это нормальная для нас практика. Это первое. В качестве примера — работа математического клуба. Это собрание по интересам. Там и одиннадцатиклассники, там и пятиклассники, там и восьмиклассники. Обсуждается какая-то проблема... Потом её обсуждение продолжа-

ется в переписке. Потом сканы рассылаются и т.д.

Калинина Н.В.

Как Вы обходите СанПиНы?

Пейсахович Г.Е.

Мы относимся серьёзно к здоровью детей. В СанПиНе очень интересная вещь... Мы, когда его изучали, увидели: всё, что там написано, касается стационарных компьютеров. Когда его писали, планшетов ещё не было. Но СанПиН СанПиНом, а реальные дети реальными детьми. Тот, кто бывал у нас в школе, может подтвердить: у нас есть очень серьёзная структура — центр восстановительного лечения. Это восемь врачей, которые каждую неделю в школе, это восемь медсестер, это дневной стационар.

Возьмём вопрос зрения. Когда мы стали изучать этот вопрос (до планшетов), оказалось, что проблемы со зрением есть. И мы создали специальную структуру, которая называется «Кабинет охраны зрения». Разработали серьёзную программу, она есть у нас на сайте в Интернете. И на сегодняшний день можно сказать, что тенденция к резкому снижению зрения у детей замедлилась. Всё это в процентах, естественно, мы замеряем. Безусловно, это не значит, что на всех уроках с первой минуты до последней все уткнулись в планшет и больше ничем не занимаются. Ничего подобного. Работа с планшетами может занимать на уроке 10 минут, может быть, и 40. На каком-то уроке планшеты вообще не открывают. Никто не отказался от учебников и тетрадей. Это реальная работа

по смешанной модели. И на мой взгляд, она даёт результаты.

Барбитова А.Д.

Скажите, пожалуйста, кто инвесторы Вашего проекта?

Пейсахович Г.Е.

Коварный вопрос... Вот здесь идея частно-государственного партнёрства сработала на все сто. Для нас это было принципиально важно... Мы планшеты назвали достаточно символично: «личное мобильное образовательное устройство». Я особый акцент делаю на «личном». То есть каждый ребёнок имеет свой личный планшет. Да, было трудно убедить родителей. Тут психологии больше, чем экономики. Но мы с этим справились. И это очень важно. Когда я на уроке что-то написал или сфотографировал — оно моё. Когда на урок планшет дали, а потом забрали — оно уже не моё (это я видел в нескольких московских школах). Первый момент. Второй момент. Раз оно моё, то уже вопросы сохранности удивительным образом решаются — даже растеряшек стало меньше в школе, даже туфли свои стали беречь больше.

Что касается обеспечения учителей, это была наша задача. Мы занимаемся хозяйственной деятельностью, имеем определённые ресурсы. И в этом плане сумели аккумулировать средства, которые позволили этот вопрос решить. То, что касается сети, она, конечно, не дешёвая. Порядка 15 миллионов это стоит. Но нам удалось найти и спонсоров, и, самое главное, фирмы, которые нам позволили рассчитываться постепенно. За первые

полгода, за вторые — в течение двух лет мы рассчитались.

Барбитова А.Д.

И второй вопрос: а как управление образования отнеслось к этому? Оно как-то повернулось к вам лицом?

Пейсахович Г.Е.

Вы знаете, управлению образования я страшно благодарен: оно не мешает. Но тут, наверное, уже определённые наработанные позиции... Всё-таки 32 года директорства даром не даются... Пузо растёт, уже открываешь двери порой им. Но это с одной стороны... С другой стороны, мы система открытая, каждый свой шаг докладываем. Пример из внутренних управленческих процессов: про электронный журнал. Когда мы его вводили, сразу отменили бумажный журнал. Это издевательство, когда нужно было бумажный заполнить и ещё электронный. Но прежде чем ввести электронный, мы потихонечку наших милых тетенок тренировали. Они потренировались. И когда мы сказали: «Всё, с завтрашнего дня начинаем», — никто не испугался.

Вачков И.В.

Григорий Ефимович, скажите, пожалуйста, какие именно образовательные задачи оказались решаемы лучше с помощью данной технологии, чем, скажем, без неё?

Пейсахович Г.Е.

Серьёзного, глубокого исследования на этот счёт у нас пока нет, но есть некоторые очевидные вещи. На первом месте мотивация — она, разумеется, выросла. Видно, что детям стало интереснее учиться, и многие

познавательные задачи мы решаем более эффективно. Второй момент. Пример. Я веду урок обществознания два часа в неделю, для того чтобы запоминать некоторых детей. У нас есть колоссальная проблема на устных предметах: дети не говорят. Что позволяет iPad? «Все, пожалуйста, гарнитуру надели». Нажимаю кнопку. «Так, всем на электронную почту пришли вопросы. 5 минут». Все одновременно отвечают. Есть такое приложение. Одновременно изображения записываются. Он себя видит, как бы сам себе объясняет и начинает говорить. Потом нажимает кнопку, и мне весь этот контекст приходит. Я, конечно, могу всех послушать, но могу и не всех послушать (но дети ведь не знают, кого я буду слушать, и готовятся).

Дальше, если говорить об образовательных задачах... Когда ранее я преподавал этот же предмет (есть и другие примеры, ну я уж, как говорится, на себе), задаёшь задание по учебнику, понятно, там есть разной сложности вопросы, можно посылать в библиотеку — кто-то дошёл, кто-то не дошёл. Сегодня я совершенно по-другому делаю: я им отправляю материалы, источники, даю сложные таблицы, которые просто так не сочинишь, и они фактически приходят ко мне на урок не повторять то, что я им дал на предыдущем уроке, а с материалами новой темы. И мы уже организовываем дискуссию по новой теме. Потом я её коррелирую, и в конце — обобщение.

Митрофанов К.Г.

Перевернутый кластер?

Пейсахович Г.Е.

Да, перевернутый кластер. И последний момент. Приложение «Сократи» даёт удивительную вещь. На экране все фамилии, блоки вопросов. Вы начинаете отвечать, и на экране видно: правильно/неправильно (каждому учителю), темп ответов — всё это видно. Эффект поразительный, насколько это стимулирует те навыки, которые мы никогда на листочках не работаем.

Теперь посмотрите учительскую позицию. Сегодня очень много споров в отношении: нужен единый учебник или не нужен единый учебник, надо/не надо... Я открою страшную тайну: с 9-го класса у нас ни один ученик просто не берёт эти учебники в руки — их не заставишь. Почему? «А зачем — у меня всё тут, в iPad». Кроме того, он берёт из iPad то, что ему надо.

И ещё, самое интересное, на мой взгляд. Учитель начинает учиться вместе с детьми. Они перезваниваются, они переписываются... Боже, у меня тут что-то зависло... А как тут лучше... Марья Ивановна, это приложение более интересно и т.д. Эти вещи поразительны. Мы открыли в школе две кафедры для обучения учителей детьми. Мы этих детей скромно назвали вслед за Apple гениями — Genius. И они учат учителей. У меня, педагога, что-то не получается, я не стесняюсь подойти к шестикласснику или восьмикласснику, который дежурит сегодня: «Слушай, Вась, что-то тут...» — «Гри-

горий Ефимович, ну это же элементарно! Посмотрите...» Такой кайф! Это создаёт массу интересных вещей, которые, конечно, ещё предстоит осмыслить.

Поляков С.Д.

У меня вопрос тот же, что и к Алексею Михайловичу: назовите 3–5 условий реализации этого хода.

Пейсахович Г.Е.

Первое. Сумасшедший директор — это первое условие. Да, это первое условие.

Второе. Вы знаете, за 32 года директорской работы (общий педагогический стаж у меня 40 лет) возникает потребность в определённые моменты, когда коллектив должен объединиться вокруг какой-то общей идеи. В нашем случае первой идеей было создание воспитательной системы, когда мы все в это погружались. Это был фантастический момент жизни. Второе, когда мы создавали школу-комплекс. Чего там только не было... И сегодня вот этот проект.

Я бы не сказал, что у нас всё с левой ноги в него пошли, конечно, нет. Я говорил о том, что было сопротивление. И оно есть. И ворчание есть. Есть тетеньки, которые говорят: «Мы и так хорошо работаем, отстаньте от нас». Мы отстаём, конечно. На некоторое время. Это второе условие.

И третье условие. Должна быть особая тональность отношения с родителями. Родители могут стать колоссальными партнёрами, а может быть, силой, которая разрушит всё. Один только пример. Когда мы всё это начинали, шли разговоры, потом пе-

реговоры... А правда ли, что?.. В конечном итоге возникла ситуация, когда сформировалась группа лидеров-родителей, причём профессионально ориентированных, разбирающихся во всех этих вещах, с негативной, абсолютно чётко понятной позицией.

Что мы сделали? Экстренно собираем рабочую группу и всех этих умников собираем вместе. Помните «критикуя, предлагай; предлагая, делай»? И по всем направлениям сложных и неприятных вопросов, которые они задавали (кстати, многие вопросы были абсолютно правильными), они возглавляют группы по решению проблем.

Например. Есть миф: от iPad страшное магнитное излучение. Все погибнут. Не сегодня — завтра. Что делать? Но у нас же исследовательские проекты, группы. Детям даём оборудование. И параллельно (потому что понимаем, что детям не поверят) пригласили Роспотребнадзор. Да, сами вызвали на свою голову. Мы смелые, но мы-то знали, что все будет в порядке, заранее. Потом собираем рабочую группу. Они докладывают, и тетенька из Роспотребнадзора говорит: «Нет опасности и нет угрожающих явлений». Таким образом мы решаем проблемы. И как только таким образом один шаг сделаешь, потом второй, третий — степень доверия начинает расти.

Данилов С.В.

Последний вопрос.

Митрофанов К.Г.

Не противоречит ли коммунари-ство IT? Где пересечение?

Пейсахович Г.Е.

Вопрос для меня очень приятный. Я хочу об этом порассуждать. Конечно, не противоречит. Всё зависит от позиционеров. Естественно, если эту технику обозначить как цель и любой ценой загонять в образование, то будут противоречия. Если это поставить правильно: вот образование, вот вам человек, а вот технологии, они ему обеспечат быстрый ход, то всё становится на свои места. Не надо переставлять всё с ног на голову. Это первое. И второе. Конечно, в любом случае должно быть мыслящее управление. Что я имею в виду? Я имею в виду, что когда идёт такой большой теплоход, как школа, всегда есть проблемы, всегда возникают какие-то моменты напряжения. И очень важно их не ломать, а что называется, искать выход и находить.

Данилов С.В.

Коллеги, реплики.

Кушнир А.М.

Риск в электронном обучении — это перенос провалившихся стандартных практик на электронные носители. Это, к сожалению, риск, и 9/10 всех этих обучалок несут в себе его.

И ещё две реплики по ходу. У нас в рамках НИИ школьных технологий готовы технологии, которые воплощены пока в обучающем сценарии: обучение чтению без учителя и родителей. Причём обучение не на уровне складывания букв и звуков, а на уровне выхода на 300–500 слов в минуту осмысленного, полноценного чтения с пониманием и переживанием. Ищем,

ищем инвестора, думаю, что запустим.

И есть ещё принципиально новая технология оценивания знаний, которая позволит отказаться от экзаменов. Это технология паспорта знаний, которая позволит все контрольные, тесты суммировать и получить карту знаний каждого ребёнка в любой момент.

Ромм Т.А.

Замечательно, что в конце сегодняшнего дня прозвучало выступление Григория Ефимовича. Есть вызовы, а есть ответы.

Данилов С.В.

Спасибо, Татьяна Александровна, спасибо, коллеги. На этом мы заканчиваем второй день работы круглого стола.

ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ. «ФИЛОСОФИЯ ПОМОЖЕТ»

Поляков С.Д.

Представляю ведущих третьего дня работы круглого стола: Александрова Екатерина Александровна (Саратов) и Калинина Наталья Валентиновна (Ульяновск).

Александрова Е.А.

Спасибо. Начинаем наш третий день. Наша рабочая группа и на этот раз хочет показать, какие мы были вчера.

(Рабочая группа показывает фотопрезентацию по итогам второго дня работы круглого стола).

Калинина Н.В.

Наша с Екатериной Александровной рефлексия делится на две части. Часть первая, немножко поэтическая:

И всё-таки, что же можем?

Обществу мы поможем вызовы осознать.

Цель — по мишеням стрелять.

Вскрыли мы страшную правду — мы не растим капитал!

Срочно нужна программа, школьник к станку чтобы встал.

Пусть он приносит пользу и эффективность растит.

Отказ от модернизации школа стране никак не простит.

Школа берётся исправить, что в государстве не так,

Новых людей воспитаем, и прекратится бардак.

Премьер пусть теперь отдыхает — школьники всех нас спасут, Как только на личных планшетах ответ на вызов найдут.

Александрова Е.А.

Трудно переходить к каким-то серьёзным словам после стихов, но я попытаюсь. Мы вчера говорили о том, какие вызовы школа даёт нашему обществу. Может ли школа делать свой вызов социуму и культуре? Если отнести к докладу Игоря Викторовича, там звучало, причём в цифрах, такое мнение: вот захотели вы патриотическое воспитание — получите, мы его напишем в наших целях.

Но это не вызов школы, это отзыв школы. Тридцать процентов, если суммировать данные Вачкова, не определились в целях воспитания. Что это означает? Это не вызов школы обществу, а ожидание конкретного запроса от общества. Если рассматривать успешность образовательной системы, опять эти тридцать процентов получатся. То есть выходит, что наша школа находится в ситуации неопределённости, грубо говоря, на тридцать процентов.

Есть ещё такие вызовы, о которых говорилось и в докладе Игоря Викторовича, и в иных докладах: тьюторство, школа-парк,

планшеты. «Мы это можем», — говорят некоторые школы. Получается парадоксальная ситуация: школа может и общество даёт вызов школе — дайте нам это. И всё почему-то не работает, хотя запрос есть с двух сторон.

Наверное, во вчерашних докладах прозвучал и ответ. Были намечены точки рассогласованности вызовов. Цели страны не соответствуют целям семьи, они рассогласованы. Формы и методы, с помощью которых работают педагоги, не соответствуют целям. Снова рассогласование. Мы исследовали тематику курсов повышения квалификации и тематику выпускных работ на этих курсах. Не совпадают! В журнале «Директор школы» пошла серия статей об этом.

Некоторые школы готовы выйти в социум, расширяться до образовательного пространства города, но условия для этого не всегда имеются.

Вот такой мой взгляд на то, что происходило вчера вечером.

Калинина Н.В.

А сегодня нас ждёт философия. Настраиваемся на серьёзный лад. И постараемся обсудить философские проблемы вызовов образованию. Слово для первого доклада предоставляется Анжеле Петровне Мальцевой. Тема: «Дефицит социального доверия».

Мальцева А.П.

Доброе утро. Моё выступление будет состоять из двух частей. В первой части я буду говорить о том, что высокий уровень социального доверия и само доверие очень важны для нормального функционирования всех со-

циальных институтов, для процветания общества. И здесь воспользуюсь таким образом: социальное доверие можно уподобить некой смазке или маслу, без которых никакие машина, мотор, механизм не будут работать.

А во второй части выступления я постараюсь успеть обрисовать подходы к созданию технологии восстановления доверия в обществе. Поскольку я полагаю, что инициировать процесс выздоровления, инициировать и запустить цепные реакции любви или доверия должны, точнее, не должны, а смогут школа и университет; поскольку тех учителей, которые уже это делают, немного, то нам нужно обучить людей восстанавливать доверие.

По первой части. Учёных, мыслителей, философов, социологов, политологов, экономистов, которые осознали важность социального доверия, достаточно много. Я назову лишь некоторых: Френсис Фукуяма и Пётр Штомпка.

Первый говорил о том, что страны с низким уровнем социального доверия отстают в экономическом соревновании с другими в глобальном мире. Такие страны несут колоссальные экономические издержки, поскольку нет вот этой смазки, нет вот этого масла, которое смазывает механизм, и страна погружается на дно, социальные отношения чрезвычайно формализуются, процветает сутяжничество, и не накапливается в достаточном количестве социальный капитал, особенно если страна нуждается в модернизационном рывке.

Социальный капитал — это термин, который во всяком случае я использую для указания на все успешные взаимодействия, которые приводят к социальным последствиям, то есть оказались полезными для общества, причём осуществляются неизвестными людьми и тем более не родственниками.

Если вы меня спросите: «Вот наш круглый стол — это монетка, которая упадёт в копилку под названием социальный капитал или нет?» — я скажу: «Да, это монетка». Да, многие участники круглого стола знают друг друга, поэтому это не совсем социальный капитал. Тем не менее это социальное взаимодействие. Из таких социальных взаимодействий, инициированных самими людьми, в результате получается какая-то польза, складывается социальный капитал. Страны, богатые социальным капиталом, страны с высоким уровнем социального доверия — Япония, Германия и до недавнего времени Соединённые Штаты Америки. Впрочем Соединённые Штаты сейчас стремительно проедают свой социальный капитал. Страны с низким уровнем социального доверия и с небольшим запасом социального капитала — Россия и Китай.

Пётр Штопка, который специально занимался доверием, типологизируя доверие, отмечал, что страны, в которых чрезмерно увлекаются реформированием, и страны, которые пережили резкий переход от одного типа экономики к другому (это прежде всего страны прежнего соцлагеря), получают травмированное

общество. Одним из следствий этой травмированности становится коррупция. Если эксплуатировать дальше тот образ, с которого начинала, то после того как смазка кончилась, масло закончилось, механизм, машина начинают покрываться ржавчиной. Причём коррупция — это защитная реакция общества на неопределённость, это ответ общества на неопределённость. Потому что она создаёт ложное чувство уверенности в том, что вы контролируете ситуацию. Общество не может существовать, люди не могут взаимодействовать, если их действия, взаимодействия лишены предсказуемости. И поэтому коррумпируется общество скорее не сверху вниз, а снизу вверх.

Если низкий уровень социального доверия, это плохо, это не позволяет накапливать социальный капитал, значит, нужно что-то делать, чтобы разрывать этот порочный круг. И основная идея моего обращения к вам сегодня заключается в том, что доверию можно и нужно учить, доверие можно восстанавливать, более того, это нужно делать.

И на передовой окажемся мы с вами, причём добровольно. Это должна быть наша инициатива, мы должны выступить примером доверительного отношения друг к другу и прежде всего к ученику, студенту. Мы должны запустить эту реакцию, и многие из нас это уже делают, но делают интуитивно, по наитию или не всегда осознанно. А можно разработать, я собственно к этому и приступила, некие технологии восстанов-

ления доверия и даже какие-то техники.

Пример возможной технологии. Четыре шага. Если мы с вами хотим установить доверительные отношения (я приступила ко второй части), доверительные отношения с человеком, с организацией, с другим, с большой буквы «Другим», то первый шаг — нужно воспринимать того, кому мы собираемся доверять, таким, какой он есть. При этом не обманывать себя, как сделала, допустим, героиня Аллы Пугачевой, когда говорила, что перед ней настоящий полковник. Не обманывать себя, как поступили, допустим, европейские власти, закрывая глаза на то, кто перед ними, пропуская к власти, позволяя действовать Адольфу Гитлеру, хотя уже «Майн Кампф» был опубликован, его можно было посмотреть, и как сейчас закрываются глаза на то, кто у власти в той же Украине. То есть не обманывать себя, воспринимать того, кому вы доверяете, таким, каков он есть, рационально воспринимая его возможности, способности.

Второй шаг. Нужно «опустошить» себя, то есть отказаться от всех предвзятостей, от предвзятых отношений, от стереотипов. И нам вчера это показали на примере Лицея Бауманского. Для того чтобы попросить пятиклассника или шестиклассника помочь мне в работе с планшетом, я должна отказаться от стереотипа: учитель или взрослый всегда умнее. Я должна признать, что я глупая, что я совершенно ничего не понимаю или мне очень плохо это даётся.

Третий шаг. Очень важный. Нужно проговорить или убедиться в том, что же ясно всем участникам доверительного отношения, что «на кону». То есть какова цена доверия, потому что доверие — это риск. Вы рискуете. Почему мы боимся рисковать? Потому что вокруг нас много ситуаций, в которых нас обманывали. И мы, я ещё раз повторяю, и хотели бы доверять другому, но на всякий случай этого не делаем. Хотя и готовы к этому. Так вот нужно проговорить: какова цена. На кон выставляется достоинство того человека, кому доверяют. Достоинство! И мы должны убедиться, что все это понимают. Человек, если он нарушит свои обещания, утратит своё достоинство. О достоинстве замечательно сказано у Гегеля в «Теории господина и раба». Многие страницы этому посвятил и Фукуяма в работе «Конец истории. Последний человек» (по-своему его трактовал), Сартр также говорил о достоинстве.

Четвёртый шаг. Доверяем. Это страшно, это рискованно, но мы заставляем себя броситься в эту холодную воду, мы доверяем, зная о том, что доверие обладает личностноконструирующей силой. То есть доверием мы создаём некий фантом — если у человека не было этого достоинства, мы, обращаясь к нему доверчиво, с доверием, как бы предполагаем, что оно есть, и человек принуждаем этой ситуацией вести себя достойно. В фильме, по моему он называется «Путёвка в жизнь», замечательно это показано, когда руководитель вновь созданной коммуны доверяет ку-

пить еду беспризорникам, главному из этих мальчишек, главному ворюге, можно сказать. Он ему доверяет деньги, чтобы он побежал на вокзал в буфет, купил эту еду и вернулся. Вот он доверился, и человек оправдал доверие, потому что на кону было достоинство. На четвертом шаге мы закрываем глаза и доверяем. И всё получается.

Мы запускаем, мы выстраиваем эти доверительные отношения, в результате у нас создаются площадки доверия. Вот сначала школа будет такой площадкой, а потом это доверие распространяется повсюду, и постепенно социальный организм начинает выздоравливать. Потому что доверие становится спонтанным, наша задача сделать доверительные отношения спонтанными. А для этого нам нужно на этих площадках сначала институализировать недоверие. Это сложный момент. Только там и тогда, когда и где институализировано недоверие, доверие становится спонтанным. Пример институализации недоверия — когда те люди, которые должны проверять паспорта, анализы, всё, что угодно, это делают добросовестно, тогда мы чувствуем себя комфортно. Например, если санэпидемстанция, когда вы туда приходите, вставляет палочки действительно туда, куда нужно вставить, и невозможно купить там справку — то вы спокойно заходите в привокзальный буфет, спокойно съедаете что-то и при этом не креститесь. Или купив колбасу в магазине, не бросаете сначала своему коту: если не умер, тогда съем сам. Пото-

му что вы знаете, что все те, кто должен был проверять, это делают. Это уже социальный институт, это институализировано. Если на входе в страну таможенники действительно проверили, на входе в учреждение действительно проверили, то тогда внутри этой площадки можно уже не следить.

Итак, нам нужна институализация недоверия, а это и происходит, например, в Лицее Бауманском: институализация недоверия. Сразу проверяем всех детей, они все надели наушники, они думают, что всех потом проверят, и поэтому все чувствуют себя комфортно. Школа должна стать инициатором доверия, и тогда всё получится.

Александрова Е.А.

Уважаемые коллеги, мы задаём вопросы.

Данилов С.В.

Анжела Петровна, если вспомнить Эрика Эриксона, то доверие или недоверие — это результат развития ребёнка в течение первого года жизни. Формируется эта вещь исходя из взаимоотношений с родителями, с матерью в первую очередь. То есть если родители по-простому любят ребёнка, то у него закладывается вот это базовое доверие либо в обратном варианте недоверие. То, что Вы сейчас рассказали, вот эта технология может рассматриваться как вариант формирования доверия уже у взрослого человека, у которого в раннем детстве было заложено недоверие. Возможно ли это?

Мальцева А.П.

Да, восстанавливать можно. Восстановление, выздоровление

возможны. У тех людей, которые не приучены доверять, возникли какие-то дефекты в социализации, и те люди, которые обучены, но не могут («я и хотел бы доверять, но на всякий случай ваш паспорт проверю»), потому что живём в атмосфере тотального недоверия. Я думаю, что возможно. Во всяком случае предполагаю, что можно. Это первые подступы к тому, чтобы выработать какое-то техне.

Железнякова О.М.

Скажите, пожалуйста, а доверие — это не сущностная черта человека? Да или нет? Это первый вопрос. Второй вопрос. Доверие между людьми, мне кажется, существует, а вот проблема заключается в доверии человека к государству. Здесь какие-то технологии возможны?

Мальцева А.П.

Я поняла. Восстанавливать доверие необходимо. Восстанавливаем доверие между людьми на какой-то искусственно ограждённой площадке. Власть же должна заботиться, она, собственно, над этим работает, поверьте мне, над восстановлением доверия к нему гражданского общества.

Учитель, особенно учитель истории и обществознания, работает над тем, чтобы восстановить доверие людей к представителям гражданского общества и к государству. Это его прямая обязанность. Он рассказывает о политической системе, он рассказывает о том, что у нас есть не только права, но и обязанности, о том, что политическая система не работает, если мы не поддержим государство.

Существуют разные виды доверия, разные уровни. У меня просто нет времени об этом рассказывать. У Штопки уже всё это сделано, типологизация и классификация приведены. Но я не встречала техне, технологии восстановления доверия с конкретными ответами: как это делать.

Железнякова О.М.

Это уже не сущностная черта человека, если это надо развивать. Я правильно Вас поняла?

Мальцева А.П.

Если мы живём в обществе с высоким уровнем недоверия, то есть с низким уровнем социального доверия, то мы специально учим своих детей не доверять другим. Это происходит, например, когда мы говорим дочери: «Смотри не садись к незнакомым людям, смотри не подходи».

Поляков С.Д.

Ангела Петровна, где, по Вашему мнению, мера институализации недоверия, которая бы позволила работать с доверием?

Мальцева А.П.

Я бы ответила так: если человек, поставленный на должность, связанную с контролем, проверкой, добросовестно проверяет, не превышая закон, не выходя за его рамки, то это и есть нужная мера недоверия.

Установлено, что в тоталитарных обществах, при тоталитарных политических режимах, наоборот, институализируется доверие. Вы можете себе представить, что на пресс-конференциях, на которых встречается президент с населением, кто-то вышел к микрофону и сказал: «Ну хватит Вам уже, уйдите».

Может такое быть? Не может, потому что всё проверено, доверие институализировано, спрашивают те, кто доброжелателен. А в демократических режимах, наоборот, институализируется недоверие, и тогда спонтанно возникает доверие.

Борытко Н.М.

Анжела Петровна, не кажется ли Вам, что ваша технология формирования доверия — это технология социальной «подставы». Потому что в отдельно взятой школе, особенно в сельской, где достаточно замкнутый социум, мы сумеем вот такого доверчивого человека сформировать, но он выходит в более широкий социум. И...

Мальцева А.П.

Я поняла вопрос. Наверное, из-за того, что я быстро говорила, вы не услышали первый шаг. Я говорю о рациональном доверии. Так что особой «подставы» там нет. Если звучит звонок в дверь, приходит цыганка и говорит, что она хочет мне погадать и ничего более ей не надо, то доверять ей, зная, как они зарабатывают деньги, не стоит, нерационально. Или нерационально пятикласснику доверить на выходные, на время отпуска квартиру, как в фильме «Один дома». Сказать: «Вася, ты отвечаешь за квартиру» — и уехать. Это глупое доверие, оно нерационально.

Борытко Н.М.

Но в других технологиях социального закалывания готовят к тому обществу, которое есть, а не к тому, которое нам хотелось бы.

Лукьянова М.И.

Анжела Петровна, а как соотносится тогда доверие с правами и обязанностями? Вы упомянули добросовестное отношение к своим обязанностям, сказали, что я, вроде, доверяю, но если по функционалу обязан в данный момент проверить Ваш паспорт, то мне проверять?

Мальцева А.П.

Это другое дело. В этом примере институализировано недоверие. Вы обязаны проверять и проверяйте. Но когда декан звонит заведующему кафедрой и говорит: «Я тут проверила курсовую и считаю, что студентка хорошо написала, давайте её зачтём». А заведующий кафедрой думает: «Господи, декан, зачем ты лезешь туда, куда тебе не нужно? Это не твои обязанности».

Проверять должны те, кто получает за это зарплату, а те, кто не должен проверять, пусть не проверяют.

Мирошкина М.Р.

Правильно ли я понимаю, что когда кто-то будет доверять и рисковать, другой будет за этим наблюдать и анализировать?

Мальцева А.П.

Нет. Мы проясняем для себя, что я кредитую вам Ваше достоинство. Но если Вы нарушите моё доверие, то есть подведёте меня, то Вы перестанете для меня существовать. В Америке нет печати, для меня в своё время это было открытием, и там можно всех обмануть, из библиотеки можно всё что угодно вынести, вырвав страницу, где приклеен датчик. Но никто этого не делает, потому что там можно

только один раз обмануть. Потом тебя вычёркивают из всех списков, и ты больше никогда в библиотеку не попадёшь. Один раз можно. То есть на кону Ваше достоинство.

Лебедева Л.Д.

У меня вопрос о безопасности доверия. Оно опасно?

Мальцева А.П.

Доверие — это опасно, это высокорискованная вещь. Люди должны быть готовы к риску. И это цепная реакция, мы запускаем её и по инерции будем доверять, а сейчас мы по инерции не доверяем. Нужно просто переключить этот механизм.

Силакова М.М.

Мы путаем доверие как психологическое понятие и социальное доверие. Мы путаем социальное понятие «доверие» и доверчивость как черту характера. Доверие и доверчивость — разные вещи.

Мальцева А.П.

Поверьте мне, я эту понятийную работу проделала. Просто нет времени вам изложить результаты, но это совершенно верный комментарий.

Калинина Н.В.

Спасибо. Мы познакомимся с этой понятийной работой и будем более грамотно задавать вопросы. А сейчас, уважаемые коллеги, от одной философской категории мы протягиваем ниточку к другой категории. Гусаковский Михаил Антонович «Мышление в образовании и образование в мышлении».

Гусаковский М.А.

Тема моего выступления: «Развитие образования как проблема мышления». Когда я сфор-

мулировал эту тему, споткнулся, и мне она не понравилась. Тогда я переформулировал и дал выступлению второе название: «Мышление в образовании и мышление об образовании».

Словосочетание «мышление об образовании» выталкивает нас в какую-то другую среду. Мы не в образовании, когда начинаем пытаться думать об образовании. Говорить о мышлении — это мыслить. Надо в мышление войти или призвать его, чтобы оно тебя посетило в данный момент. И в связи с этим один из первых вопросов, который я себе поставил, — это вопрос о том, ценно ли мышление на уроке или в общении с ребёнком. Там много может быть эффектов (и доверие, и другие), но ценно ли мышление, всегда ли надо начинать мыслить совместно с ребёнком?

Мне кажется, что наша трёхдневная дискуссия свидетельствует о ситуации, которая достаточно хорошо известна. Педагогика и педагогическое мышление находятся в ситуации кризиса. Они ищут новые способы думать про мышление. Я постараюсь к концу выступления показать, что там за способы, если у меня получится.

Теперь о вызовах. Когда образование начинает обсуждать вызовы, причём вызовы глобально и вызовы локально? Что произошло? Вчера не обсуждали, а ждали заказ, сегодня начинают обсуждать. Тезис, гипотеза — когда образование получает большую автономию среди других сфер социокультуры и начинает само себе формулировать смысл. Образование

хочет узнать, что происходит, что с этим делать и как с этим оно само может работать.

Что случилось? Что изменилось? Изменилась одна очень важная вещь: образование получило автономию в момент, когда возник рынок. Рынок предоставил образованию возможность выбора. Раньше было одно — государство и выбора не было. Можно по-разному относиться к феномену, который рождает рынок. Но принципиально, мне кажется, рынок надо ценить и пытаться с ним войти в отношении доверия, о котором замечательно говорила предыдущий оратор. В доверие, во взаимодействие, в партнёрство. Поскольку образование начинает ощущать себя как вполне самостоятельная сфера или в определённых границах самостоятельная, оно начинает задумываться о своих основаниях. Не о чужих, как там президент сформулирует, государство сформулирует, бизнес, родители, а о своих основаниях.

Где образование или, в частности, люди, которые думают об образовании, могут найти основания? Один из источников — в мире идей. Идея предшествует новации. Это мысль, которая посещает нас. Мне кажется, что современному педагогическому мышлению недостаёт глобально доверительного отношения к философии, а философия содержит безумное количество современных, очень продуктивных и педагогически целесообразных красивых идей. Хотел бы обратить ваше внимание на некоторые из них.

Теперь я буду очень бегло говорить, и моё выступление приобретёт характер фрагмента урока по философии. Меня не смущает это, потому что одна из идей, которая мне очень нравится, — это идея Мишеля Фуко. Он написал в работе «Что такое просвещение» очень важный, интересный, красивый тезис: «Истину нельзя познать — чтобы истина случилась, надо измениться самому». Чисто педагогическая идея. Там он развивает целую концепцию заботы о себе. А ещё есть четыре тома «Герменевтики субъекта» на эту тему. И отдельная книжка «Забота о себе». Сама по себе это очень привлекательная идея, и я о ней, может быть, в конце ещё кое-что скажу.

Теперь что касается самой философии. Чтобы пользоваться философией и получить к ней доверие, надо знать о том, в какой ситуации сама философия сейчас находится. И это моя основная спецзадача. Дело в том, что философия сама находится в ситуации кризиса. Но так как она всё время в кризисе, поэтому сильно не переживает. Этот кризис тоже глобальный. Чтобы было понятно, я одну цепочку только намечу, потому что слишком мало времени и другая ситуация немножко нужна. Ситуация двух мировых войн вызвала философское недоверие к разуму. И философия вдруг начала обсуждать, думать, что с этим делать. Продолжать доверять разуму, как мы делали это вчера, или же нам надо пересмотреть представление о разуме? В этом смысле у неё

появился тезис о том, что кроме разума надо, чтобы мы ещё обратили внимание на неразумность. И неразумность, которая вчера получала отрицательную оценку в педагогическом мире, сегодня начинает приобретать элементы доверия. И это продуктивно.

Закончить в целом моё несостоявшееся выступление (мне надо часа полтора, чтобы можно было обсуждать эту тему для начала) хотел бы высказыванием, которое произвёл Б. Вандельфельдс. Это современный немец, феноменолог, который попытался сформулировать некоторые принципы понимания современной ситуации. Сегодняшнее мышление начинается не с вопроса: «Что есть мышление?», а с анализа ситуации. Есть такой термин, мне он очень нравится, — положение дел. Вот какое положение дел? Высказывание звучит в двух тезисах. Первый тезис — современное философское мышление показало, что любые порядки имеют свои границы. А ход на образование — у Фуко. Он сказал: «Испытывание границ порядков — вот задача субъектов». Одни порядки установятся, другие устаревают, и в этом смысле постоянная, условно говоря, работа над этими границами, расширение их есть расширение своих возможностей, возможность своего существования.

И второй тезис ещё более радикальный — субъект утратил центральное положение в мире. Современное мышление пытается обсуждать тему не «мир и субъект», ибо это восстано-

вление прежней дихотомии субъект-объектной, а «мир и субъект вместе». Всегда вместе. Это тема диалогов «я и другой», много-много чего ещё. Но важнее другая идея, которая меня тоже очень греет. Если довериться этому тезису, субъект никогда не дан, а задан, он как задача существует. Он возникает временами и тогда у него формируются границы, которые он всё равно потом нарушит. И тогда педагогу, педагогике нужно обсуждать не как поддержать существующего наличного субъекта — субъекта нет в этом мышлении, а как сделать так, чтобы субъективность появилась и существовала. Спасибо.

Поляков С.Д.

Возвращаясь к названию, Михаил Антонович, есть ли на Ваш взгляд специфика мышления об образовании?

Гусаковский М.А.

Конечно.

Поляков С.Д.

В чём она заключается?

Гусаковский М.А.

Она заключается в попытке региональной антологии (есть сейчас такой термин). В антологии учений о бытии современная философия образования пишет образование как региональную антологию.

Поляков С.Д.

Это что?

Гусаковский М.А.

Это система категорий, система понятий или концепций, скажем мягче, на основе которых педагогика создаст свой миф, свои метафоры и свои технологии.

Борытко Н.М.

У меня вопрос относительно последней произнесённой Вами фразы. Каким образом Вы соотносите субъектность и субъективность?

Гусаковский М.А.

Вы знаете, что философия очень трепетно относится к формулировкам, я имею в виду то, как слова, категории изначально вводятся в научный оборот. Современная философия последнего, может быть, полувека не использует термин «субъект» и не использует термин «субъектность», потому что это законченные процессы. А уж личность — это ещё более жёсткий феномен, имеющий жёсткие границы. Философия пытается пользоваться процессуальными словами, например отглагольными существительными, такими как «субъективация». И поэтому обсуждаются субъективации, а не субъекты.

Ромм Т.А.

Вы сказали о кризисе философии. В связи с этим кризис педагогики тоже появляется?

Гусаковский М.А.

Да, они коррелируют.

Ромм Т.А.

Как философ, Вы могли бы охарактеризовать, перечислить характеристики кризиса педагогики, которые, с Вашей точки зрения, сегодня существуют?

Гусаковский М.А.

В философии могу, а в педагогике не очень могу. Но попробую. В философии кризисы такие: это кризис рациональности, кризис репрезентации и ещё несколько такого рода. То есть что происходит, когда мы говорим, что

при этом имеется в виду и как возникает это высказывание.

Что касается кризисов в педагогике, то, например, могут быть такие. Меняется ориентация педагогической установки. Если раньше это была ориентация на формы культуры знания и т.д., то сейчас педагогика пытается искать себе основания в формах жизни. И я попытался написать об этом пару статей. Самоопределение по культуре отличается от самоопределения по жизни. И вот все несовпадения, которые здесь рисовали, а родители хотят вот этого, это самоопределение по жизни. Вопрос: как с этой ориентацией быть? Её надо критически оценить, потому что одна из реальных угроз — это угроза того, что «педагогика возьмёт на себя окаянную задачу управления жизнью другого».

Барбитова А.Д.

Вы сказали, что кроме разума необходимо обратить внимание на неразумность. Не значит ли это, что педагогике надо не полностью отказаться от разума, но ещё обратить внимание на такое понятие или феномен, как «интуиция», «педагогическая интуиция», которая срабатывает только при полном доверии самому себе и окружающей среде?

Гусаковский М.А.

Да, но не только интуиция. В философии более разработан и более продуктивен, с точки зрения содержания, набора значений, термин «воображение». Кант писал о том, что любое познание включает в себя момент воображения, то есть: этого нет — я это достраиваю.

Данилов С.В.

Михаил Антонович, правильно ли я понял, что мышление в образовании также имеет свои границы и развитие мышления — это расширение границ? Мышление — расширение границ человека?

Гусаковский М.А.

Да, расширение или испытывание всяких границ. Например, границы я получил в вузе. Но я должен получить ещё способность испытывать, то есть критически относиться к этим порядкам.

Данилов С.В.

Насколько готов учитель, говоря о необходимости или даже производя некую деятельность по развитию мышления детей, к тому, что они выйдут за границы его мышления? Понимаете, есть опасность, я их сейчас научу, а они на мою голову...

Гусаковский М.А.

Какая опасность? Её нет — на вчерашних примерах с планшетами это было показано.

Данилов С.В.

Но всё в пределах границ педагога.

Гусаковский М.А.

Нет, в пределах границ образовательной ситуации. Педагог в этих границах сам существует как тот, в котором тоже рождается субъективность. Он, в принципе, переступает через себя, когда идёт с вопросом к школьнику.

Данилов С.В.

Но у него есть некая гибкость границ. Он готов к тому, что будет вопрос.

Гусаковский М.А.

Конечно, у него возможностей больше, вариантов этих путей,

по которым можно пойти, у него значительно больше, чем у ребёнка. У ребёнка одна дорожка.

Данилов С.В.

То есть это одна из опасностей во взаимоотношениях между учителем и ребёнком: ребёнок перешагнет ту границу, на которую готов педагог.

Гусаковский М.А.

Да, и в связи с этим я бы всерьёз обсуждал тему риска. Это тема риска жизни, жизни и смерти буквально. Корчак хорошо об этом писал.

Новичкова Н.М.

Михаил Антонович, мне очень интересно слышать Вашу точку зрения на сущность вызова. Пусть он будет социокультурный, допустим, или там другой какой-то. В одном словаре слово «вызов» объясняется буквально так: «вы» — высший, «зов» — основа воли. Можно ли с философской точки зрения таким способом его философскую суть передать?

Гусаковский М.А.

Я не сторонник буквальных лингвистических переводов. Они кое-что дают, и философы к этому обращались. Хайдегер, помните, очень экспериментировал со словом. И это рождало у него какие-то там небанальные ходы. Но он при этом удерживал другой контекст, другое целое, не сводил только к тому, чтобы буквально перевести. Ассоциации, которые рождает образование, — это образ, говорим мы, начиная педагогику. Я бы не стал так начинать.

Калинина Н.В.

Мы оставили пять минут на реплики. Пожалуйста, коллеги.

Поляков С.Д.

Мне кажется, когда-то проблемы, которые мы связываем с образованием (я не говорю педагогика, я говорю: проблемы, связанные с образованием), начинаем анализировать в разных контекстах: лингвистическом, философском, социально-философском (то что Анжела Петровна делала). Мне кажется, здесь важно, может быть, это мой способ обращения с этим материалом, использовать эти ходы не как основания, из которых я логически выведу педагогику, а как ассоциативный ряд, как материал, который я могу перерабатывать и не на логическом уровне.

Это не традиционный, а другой ход. Традиционный всё-таки ход — философия и психология задают основания и по правилам логики плюс этики педагогика должна из этого выстроить педагогику. Для меня философия и даже психология, когда я работаю с педагогикой, это, скорее, материал. И то, что Анжела Петровна говорила, и то, что говорил Михаил Антонович, — это некое расширение материала. А что я с ним сделаю дальше, покажут ситуации.

Гусаковский М.А.

Реплику в ответ? Термин «материал» мне кажется неудачным, потому что он заведомо вносит иерархию. Материал — это то, чем я распоряжаюсь.

Поляков С.Д.

А какой термин тогда?

Гусаковский М.А.

А термин другой может быть. Это мысль, которая может сохраняться в этом материале.

Мысль, идея. Она цепляет. Мы читаем философский текст, мы его совсем не разделяем, но какая-то мысль вдруг западает, на её основе начинает развиваться мой дискурс.

Барбитова А.Д.

Первый этап для расширения границ педагога для меня как педагогического работника: философия — это грамм никотина, который очень хочется попробовать, искутить. А второй этап — приходит осознание границы риска, опасности жизни и смерти. Философия — это Вещь, это Сила. Она очень важна в педагогике и позволит педагогу, наверное, вот эти границы свои и границы ученика испытывать, расширять и пробовать.

Гусаковский М.А.

И ещё один фокус — контролировать границы.

Борытко Н.М.

Один мой приятель психолог назвал меня махровым педагогом. Пусть будет так, но я искренне полагаю, что не только у каждой науки, но и у каждой деятельности есть свой предмет. И у науки педагогики тоже есть свой предмет. И, как ни крути, это всё равно единственная наука, которая занимается исключительно образованием. Когда соседка Люська говорит по поводу Петьки, сына своей соседки, подружке: «Машка, Петька-то твой, вон какой». Машка выслушает Люську, но сын-то он всё-таки Машкин. И поэтому Машка будет принимать решение — давать Петьке затрещину или нет, а Люське она не позволит Петьку бить. Поэтому все соседки педагогики: философия, психология,

социология, экономика, куча всяких наук — очень нужны потому, что иначе Машка будет думать, что Петька идеальный, и она вообще не будет видеть его с разных сторон. Это очень нужно, но решать-то всё равно Машке.

Митрофанов К.Г.

Я уже не знаю, к чему относиться, к базовому высказыванию или к тем репликам, которые пошли.

Смотрите, что происходит. Для меня философия и педагогика — это не соседи, там другой тип иерархии. Для меня педагогика — это практика философии. И понятно, что происходит перерождение или модификация философии в философствование, что на самом деле было продемонстрировано в данной ситуации. Философия второй половины XX века — это не философия, которая задаёт рамки или основания для образования, для педагогики. Если философия превращается в философствование, но одновременно является основанием, в некотором смысле, или зеркалом для образования — тогда философствование провоцирует акты порождения, акты развития, и это становится предметностью. Не воспроизводство культурных образцов, то, о чём Вы, Николай Михайлович, говорили, что является основанием или некоторой традицией. Их нет. Есть практическое философствование, что и является практикой образования. В этой ситуации философия задаёт для педагогики задачи или вызовы на понимание, на развитие понимания порождений того, что Вы назвали субъектностью или

субъективностью, или в некотором смысле пробами. Проба порождения субъектности. Но тогда это...

Калинина Н.В.

Три жирные точки.

Митрофанов К.Г.

Да.

Калинина Н.В.

Дальше выступает Ольга Михайловна Железнякова. Пожалуйста, Ольга Михайловна.

Железнякова О.М.

Мой доклад называется «Дополнительность как механизм полидисциплинарного видения социокультурных вызовов школе». Дополнительность как механизм вообще и как механизм нашего круглого стола в частности.

Но сначала о типах методологии. В моём понимании, есть три типа методологии. Во-первых, линейная методология. В основном наши с вами рассуждения здесь были в рамках линейной методологии, что, собственно, традиционно и понятно. Они как бы более очевидны и более принимаемы сообществом, педагогическим и любым другим, кстати, потому, что они очевидны. Но ведь очевидно, что Солнце движется вокруг Земли...

Во-вторых, нелинейная методология. Если мы работаем в рамках нелинейной методологии, то пытаемся рассмотреть всё, что нас интересует, и усовершенствовать всё, что нас интересует, с двух противоположных точек зрения. И вот эти противоположные точки зрения надо найти в своём предмете или процессе рассмотрения. И по закону дополнительности, по принципу дополнительности,

который стал методологической основой, философской основой для рассмотрения целостности чего-либо, надо всегда учитывать две стороны. Но с учётом двух сторон встаёт вопрос их объединения: как разрешить их конфронтацию? Потому что, как правило, именно противоречие является двигателем научных позиций, научных взглядов, двигателем развития всего и вся.

В-третьих, постнелинейная методология. В рамках постнелинейной методологии я рассматриваю так называемую тринитарную методологию. Тринитарная методология — это тоже дополнительность, но системная дополнительность, на основе синергетической парадигмы. В рамках синергетической парадигмы принцип дополнительности предполагает рассмотрение изучаемого и того, что мы хотим услышать, с трёх точек зрения.

Дополнительность существует и в первой методологии, и во второй методологии, и в третьей методологии. В первой методологии есть дополнительность суммативная (складываем позиции, никаких противоречий). Комплементарная (есть что-то ведущее, идея, а все остальные её подкрепляют, развивают, вкладывают свою маленькую частичку). Интегративная (все равноправны, но тем не менее всё в единой связке и не противоречат друг другу, например детский сад, школа, вуз). С такими дополнительностями в основном мы и работаем. Нам это нравится, это комфортно, это понятно, это ясно.

А вот следующий тип дополнительности в рамках нелинейной методологии. Это диалектическая дополнительность. Вот здесь уже возникают проблемы.

Тринитарная методология (третий тип методологии) — методологический поиск целостности. В рамках линейной методологии системную целостность найти практически невозможно. Полноту — да, потому что можно прибавлять, расширять, а вот системную целостность найти проблематично в первой и во второй методологии. И только третий тип методологии предлагает нам это. В качестве третьего компонента в ней будет выступать компромиссный элемент, который объединяет первый и второй. Он, третий элемент, не противоречит ни первому компоненту, ни второму, и гармонично их объединяет. Если мы в изучаемых явлениях и процессах находим эти три компонента, то мы уже обеспечиваем возможность эволюционного, устойчивого и эффективного развития того, что хотим усовершенствовать и изучить. Потому что революционный (не эволюционный) путь чаще всего — это смена одного полюса на другой полюс.

Почему возникла гуманитарная педагогика? Да потому, что была классическая авторитарная педагогика. Давайте будем любить ребёнка, давайте принимать ребёнка. А классическую педагогику уберём... — И что?

Ну а теперь непосредственно к конкретным вопросам сегодняшнего круглого стола. У меня получилось, с моих опять-таки позиций, своё собственное на-

звание круглого стола: «Системная целостность вызовов школы как единство социально-культурологического, корпоративного и индивидуально-личностного».

У меня мания искать вот эти триады, это очень интересно. А когда находишь, у тебя есть шанс доказать то, что ты нашёл.

Во-первых, понимаешь, что ты выстроил какую-то треногу. Но не всякая тренога является устойчивой. Это не системная триада, если табуретка стоит на трёх ногах, она, конечно, устойчивей, чем на одной, чем на двух, но какая это дополнительность, с нашей точки зрения, системная? Противоположная гегелевская? Она суммативная, потому что на треножке здорово, четыре ещё лучше, пять ещё лучше, шесть вообще прекрасно, а двадцать шесть вообще никогда не свалишь этот стул. Это линейная методология, которой, собственно, мы увлекаемся, занимаемся и никак не можем выйти из неё. Хотя из неё выходить не надо, она имеет место быть, но только в рамках определённых составляющих не важных, не ведущих того объекта, предмета или процесса, который мы изучаем. Потому что у любого изучаемого есть главное и есть второстепенное. Так вот второстепенное как раз так и развивается, а главное — нет, главное синтезируется из трёх компонентов.

Вернёмся к названию круглого стола. Социально-культурологическое. Корпоративное. Индивидуальное. Доминирующие социально-культурологические вызовы: расслоение, массовое

искусство, иной тип коммуникации, бюрократизация и т.д. Доминирующие корпоративные вызовы. Тогда какие корпорации на нас влияют? Родители, они тоже составляют какую-то общность; профессиональные сообщества, они тоже нам делают заказ; бизнес, он тоже представляет какие-то интересы. Доминирующие индивидуально-личностные вызовы: приоритетность материального состояния, то есть ребёнок хочет сразу много получать, в элитный вуз поступить, из вуза дальше... Высокие притязания порой без основания.

Вглядимся в социально-культурный вызов как доминирующий. Социальное расслоение — это хорошо или плохо? Интернет как иной тип коммуникации — это хорошо или плохо? Плохо, если это крайность: только это или только то. В рамках линейной противоположности мы выбираем какую-то одну сторону. В тоталитарном обществе нам было плохо, так теперь давайте в либеральном поживём. И выясняется, что либерально-гуманитарная вседозволенность тоже нехороша. Все за голову схватились — давайте что-то делать с этим. А может быть, их надо как-то уравновесить? Только в какой мере это будет? Уравновешивание в рамках второго типа методологии может быть, но оно очень непрочное, его постоянно нужно удерживать. А вот если мы возьмём тринитарную методологию, то есть принцип дополнительности и его синергетической формулировки, который гласит: несоответствие, дополнительность, соответствие, то

есть противоречие, дополнение, гармония.

Я услышала на нашем круглом столе много диад, например: «соответствие — несоответствие». Но больше внимания я обращала на триады. Прекрасные триады: «наука — образование — культура», «неопределённость — самоопределение — определённость», «инновации — контекст — традиции», «субъект — мир — объект» и прочие.

И ещё хочу обратить внимание на выступления Григория Ефимовича Пейсаховича и Алексея Михайловича Кушнера. Выслушав их выступления, я снова подумала о триадах: «единство природности, контекстности и культуросообразности». Слово «контекстность» мне импонирует тем, что если под контекстом понимать смыслы, то это может объединить очень гармонично противоречивые вещи. А вот что касается школы Григория Ефимовича, мне показалось, что у него очень мощно реализуется принцип единства научности, технологичности и доступности. Я думаю, что в принципе можно доказать на примере его школы, что этот принцип существует и хорошо работает, и выстроить технологическую карту реализации этого принципа. А вот основной принцип, предлагаемый школой Алексея Михайловича, — принцип единства теории, практики и связи с жизнью. Также три такие мобильные вещи, которые демонстрировал он, рассказывая о продуктивной школе.

Кушнер А.М.

Мне всегда казалось, — в данном случае я не имею своей точки зрения, — что когда мы в педагогике начинаем уповать на философские принципы, то принципы, которые устоялись в педагогике, пускаем как бы по остаточному принципу. Работая в логике философских принципов, мы отрываемся от предмета педагогики, уходим слишком далеко от её объекта и теряем собственно педагогическое содержание. Как Вы относитесь к этому мнению?

Железнякова О.М.

Розанов говорил: «Наука, если она наука, то она конструируется на всех закономерностях любой науки». То есть если закономерность справедлива, то её можно переносить в любую область знаний. Если это наука. Если она не переносится, это не наука.

Поляков С.Д.

Закономерность философская?

Железнякова О.М.

В том числе и философская.

Силакова М.М.

Ольга Михайловна, вот эту дополнительность в образовании как можно пощупать, увидеть и вообще как её можно реализовать?

Железнякова О.М.

Например, я выделяю принцип активности, реактивности и пассивности на уроке. Обучения, построенного только на принципе активности, не существует. По шесть часов активно слушать мозг устаёт; всё это слушать, говорить воспринимать, отвечать на вопросы. А если это малокомплектная школа? От пяти часов

активной работы ребёнок в обморок может упасть. Человек в постоянной позиции активности — очень опасная штука. Учителя это не учитывают. Что они делают? Они заменяют активность реактивностью. Ребёнок что-то делает, но делает от толчка, от требования учителя. Это не активность, это в основном реактивность, если мне психологи не дадут соврать. Учитель должен понимать, что факты активности, реактивности и пассивности присутствуют на уроке, и он должен создавать ситуации, чтобы всё это на уроке было. Чтобы и то, и другое, и третье имело место быть в единстве на конкретном уроке.

Кушнир А.М.

Об этом можно говорить в контексте принципа активности — реактивности, а можно об этом говорить в контексте базовых свойств нервной системы. А именно: есть определённые свойства динамики внимания, есть параметры истощения внимания, есть физиологические характеристики. И если я буду рассуждать в логике принципа активности — реактивности и ещё чего-то, я, честно говоря, куда-то уплываю. Если я говорю в логике свойств нервной системы, мне всё понятно.

Новичкова Н.М.

Ольга Михайловна, тема нашего круглого стола: «Полисистемное видение социокультурных вызовов». На Ваш взгляд, это и есть реализация принципа дополнительности или нескончаемый поиск этой дополнительности?

Железнякова О.М.

Я увидела в нашем круглом столе мозаичное пространство, в рамках которого, в принципе, возможны все построения: и в рамках линейной парадигмы можно найти определённое целостное единство и в рамках дополнительности, особенно в парных противоположных диадах и намётки триадности. Но это пока только такие искорки.

Лебедева Л.Д.

Если в триаде каждый компонент играет равноценную роль, то мы говорим о целостности. Если мы используем термин дополнительности триады к диаде, когда мы добавляем что-то третье, то тогда, наверное, интересно рассуждать о том, что это приносит и что будет за рамками обычного.

Поляков С.Д.

Мне видится в выступлении Ольги Михайловны важная идея триалектики (я выучил слово из текстов Ольги Михайловны и Баранцева), идея триалектики плодотворна в практическом плане, плодотворна ли в философском плане, не знаю — не мой предмет. Более того, может быть, это мой миф, моя гипотеза. Мне кажется полезным в практику размышлений учителя, практического размышления вносить идеи триалектики. Не противоположности актуальны, а то, через что эти противоположности можно объединять. Мне представляется, что один из ходов размышлений о социокультурных вызовах, где-то как раз в районе триалектики. Может быть, это триада «социум — культура — образование», но образование

здесь — это то третье, через которое всё соединяется.

Александрова Е.А.

Ната Борисовна Крылова много писала о формировании уклада школы, о базовых концепциях школы и через неё о формировании определённого уклада. И мы с ней много тогда говорили о том, что разные уклады могут быть основаны на одинаковых принципах. Но так случается иногда, что в силу субъективных обстоятельств начинает актуализироваться тот или иной принцип и именно он даёт импульс развитию подхода, традиции, уклада. В серии книг «Новые ценности образования» есть книга, которая полностью посвящена описанию школ с различными укладами. Кстати, мы перевели все эти книги, все пятьдесят сборников «НЦО», в PDF-формат. Я сейчас связываюсь с дочерью Наты Борисовны для того, чтобы разрешить выложить все книги в свободном доступе. И вот получается, если делается акцент в одинаковой триаде на том или ином принципе, именно это начинает определять базовый уклад школы, и отсюда те культурные практики, которые рождаются в данной школе.

Борытко Н.М.

С троичностью я работаю давно и причём пришёл к ней исключительно на пальцах эмпирическим путём, а потом уже изучал. Я использую не слово «триалектика», а слово «триединство». А поскольку единство — это одна из ключевых категорий нашей научной педагогической школы профессора Ильиной, то я сразу же наткнулся на такой момент:

недостаточно просто набрать три чего-то, необходимо выбрать три элемента, которые не пересекаются друг с другом. К примеру, я выбрал три категории, относящиеся к моральной сфере, — это нормы, смыслы и ценности. С одной стороны, каждое из них может быть объяснено через два других, но с другой стороны, ни одно из них не является хотя бы частью (не то чтобы тождественно) чего-то другого. Вот тогда они могут дополнить друг друга. Но какой-то из элементов получается важнее, и что-то становится в основании. Казалось, не обязательно искать третий элемент, но я ни разу не мог найти ситуации, где третьего не дано.

Новичкова Н.М.

Можно выйти на сайт Академии тринитаризма, который давным-давно разрабатывается, в частности Александром Ивановичем Субетто. Очень интересно. Но мне думается, что скоро наступит время, когда триады будет мало. Например, не «социум — культура — образование», «цивилизация — культура — социум — образование». С Николаем Михайловичем не могу согласиться в том, что в случае с педагогической реальностью, с исследованием педагогической действительности эти три части или четыре не пересекаются. Они как раз не могут не пересекаться: цивилизация — культура — социум — образование.

Александрова Е.А.

И наконец, последний доклад. Слово Кириллу Германовичу Митрофанову.

Митрофанов К.Г.

Так как моё выступление последнее, попробую в рефлексивном жанре собрать что было за три дня.

Четыре тезиса и преамбула.

Преамбула. Учительница начальных классов пытается объяснить детям разницу между категориями «беда» и «катастрофа».

Ослик идёт по мостику, доска провалилась, ослик упал в речку — вот это беда. А вот если наше политбюро (анекдот из советским времён) село в самолёт и тот самолёт разбился — то это катастрофа, но не беда.

Вызовы школе и та ситуация, с которой мы сейчас столкнулись в образовании, — это катастрофа, но не беда. А теперь тезисы.

Первый тезис. Нами обсуждался вызов как внешнее объективное рассогласование, то есть некоторые проблемы, с которыми сталкивается система образования. Но если нет позиции того, кто эти вызовы принимает на себя, то вызова нет. Причём субъектом или автором позиции может выступать не только отдельный человек. Это может быть организация. А может быть и поколение.

Что происходит с вызовом, когда субъект его воспринимает? Вызов переводится в задачу, проблемное поле рассогласования переводится в задачу, которая и может быть решена. Какого рода задачи стоят перед образованием? Базовая задача — что делать? Дальше возникает вопрос как делать, зачем делать. Классическая триада. Но сначала надо ответить на вопрос, что

перед тобой; и только дальше возникает вопрос, что с этим делать. Это и есть первый тезис наших обсуждений. Но в нём есть два аспекта: объективный поиск рассогласований и поиск субъекта который может на себя этот вызов принять и перевести его в задачу форму.

Вчера была очень любопытная вещь в выступлении Григория Ефимовича, особенно то, что он сказал в конце, когда его спросили: о том, что же на самом деле происходит в школе и при каких условиях это возможно. Он ответил: «Школа должна быть актуальной». Это означает ничто иное как то, что она должна опережать принятие решений. Только в этом случае возможно разрешение, опережающее разрешение, то есть бежать надо впереди паровоза. Я вчера стал с ним спорить и говорить, что актуальность — это предельная характеристика, актуальность как современность, как попадание в данное время. Абсолютного попадания быть не может, тем более в таких структурах достаточно сложных и не мобильных как школа, которая работает всегда с отражением. Поэтому это скорее мера актуальности или адекватности актуальности, мера адекватности. И поэтому вопрос адекватности педагогической ситуации есть базовый вопрос адекватности некоторым представлениям о времени, о вызовах — те вещи, которые у нас рационализированы, вербализованы, представлены. Для меня знаковая категория и главная проблема профессиональности — это вопрос о конгруэнтно-

сти человека самому себе в его взаимодействии, в его деятельности с другими. Можно считать это триадой, потому, что здесь получается явный треугольник. Это первый тезис по отношению к обсуждаемым вопросам о вызовах: что это такое, зачем этим заниматься и подходы к пониманию этих вызовов.

Тезис второй. В первый день было обозначено три типа вызовов: политические, аксиологические и экономические. И дальше для меня принципиальный вопрос: вызов — это историческое? это персональное? это коллективное? Тогда мы поставили многоточие потому, что, на мой взгляд, необходимо обсуждать историческую природу вызова. Для того чтобы обсуждать историческую природу вызова я попробую воспользоваться схемой истории или разворачивания истории которую предложил А.А. Пятигорский. Она оригинальна, она отлична от традиционной. Суть её заключается в том, что прошлое, будущее и настоящее относятся друг к другу ортогонально, а не линейно. Более того, они всегда субъективированы, потому что отношение с прошлым это, соответственно, отношение между настоящим и прошлым, это создание кем-то некоторых конструкций и свершение движений между двумя, как минимум, точками.

Соответственно с будущим тоже самое. Важен характер этих взаимоотношений. Если отношение с прошлым — это прежде всего нарратив и исследовательские техники, то отношение с бу-

дущим — это всегда проектные и программные техники. Отношение с будущим существует только в программном плане. Единственное исключение — это форсайт-исследования, которые, на самом деле, являются не исследованием, а форсайт-проектами.

Но есть ещё третий тип отношений — это отношение настоящего к настоящему. Отношение с прошлым, по Пятигорскому, — это проблематика экологическая, охранительная, отношение с традицией.

Отношения с будущим — это мысль о проектах изменения (примеры могут быть полярные: это коммунизм как проект, фашизм как проект). Отношение с будущим — это работа с будущим.

Отношение настоящего к настоящему — это менеджерские проекты, это обустройство и администрирование.

Если мы обсуждаем образование и, более того, массовое образование, мы должны понимать, что в нём есть рассогласования как с прошлым и будущим, так и с настоящим.

Рассогласования с будущим — это рассогласование между представлением о будущем и существующими типами проектов.

Рассогласование с прошлым — это тоже как бы проект, проявляющийся в разрыве между знаниями о прошлом и идеальным образом прошлого.

Рассогласование в настоящем — это рассогласование между реальным, востребуемым сейчас, здесь — и желаемым.

Рассогласование как вызовы прошлого мы обсуждали в форме вопроса о традиции, сохранении традиций, неизбежности сохранения прошлого как традиционного (только надо понимать, о какого рода традициях мы говорим).

Кто-то из авторов начала XX века (Каптерев П.Ф.) характеризовал русскую школу как крестьянскую и ветхозаветную. Крестьянская — по способу устройства — учебный план адекватен крестьянскому типу и логике распределения года. Отсюда самые большие летние каникулы «потому, что страда идёт». И ветхозаветная, потому что царствуют запреты. И тип оценивания и тип организации деятельности школы идут оттуда.

Европейская школа — городская и новозаветная. Это принципиальная разница, это глубинные вещи, которые имеет смысл понимать.

Плюс та тема, которая вчера активно обсуждалась: это вопрос о патерналистской школе, в которой потребности её субъектов удовлетворяются в ответ на следование заданным административно правилам.

Дальше можно обсуждать то, что эти традиции имеют как позитивные аспекты; патернализм это не обязательно плохо. В плане решения задачи порождения, изменения — это тормоз, а в плане решения задачи воспроизводства — это плюс.

Вызовы будущего это смена онтологических картин мира, связанных с тем, что происходит в науке. Особенность современной науки — множественность

создаваемых ею картин. Сколько физик существует? Как говорят, минимум шестнадцать. Математик — минимум семь.

Про филологию и историю я уж не говорю. Попытка создания единого учебника одного и другого обречены на провал, вспомним вчерашнее выступление Григория Ефимовича. Хотя стандарт предмета может быть и согласованным, т.е. единым.

Вызовы будущего — это и изменения ребёнка, его базовых характеристик антропологических, психологических, аксиологических, культурологических — о чём вчера мы говорили.

А есть ещё вызовы настоящего. Это технологический вызов. Явный технологический вызов и попытка ответа на него вчера прозвучали в нескольких выступлениях, особенно связанных с проектами и с практиками. Это вызовы экономические — куда мы от них не денемся. На последнем круглом столе в Высшей школе экономики было сказано, что ключевая особенность прошедшего года — сокращение финансирования образования. Тренд на увеличение финансирования образования закончился, коллеги. И это вызов, нам с ним иметь дело. И третий вызов настоящего — вызов территориальный. Если у нас школа теряет свою прерогативу на знание и воспитание и она переносится в другие социальные точки, то школе остаётся одно — быть узлом сети внутри территории. Отсюда то, что пытались делать коллеги, описывая разного рода сетевые практики. Откуда они берутся? Из дихотомии между

прошлым и будущим, между традицией и инновацией, между развитием и воспроизводством. И это проявляется в отношении между ситуативным и вечным или универсальным и специальным.

Третий и четвёртый тезисы: если у нас есть вызовы, то вызовы чему? Вызовы педагогическим профессиям! Есть три сферы образовательной профессии: условно: «библиотека», «тусовка», «конвейер», которые друг с другом конечно взаимодействуют. Есть четыре силы, которые влияют на профессиональную сферу: власть, производство, общество и наука. Наука задаёт образцы и создаёт некоторые потребности или задачи образования.

В связи с этим возникают несколько типов отношений. Во-первых, те, которые требуют в плане изменений внутри образования как организации. Есть разные типы организаций в образовании: мастерская, конвейер и фабрика, офис.

При смене типа организации меняется тип оценивания — в офисе нет ОТК, там другие типы оценивания. Меняются и типы деятельности.

И, соответственно, возникает несколько конкретизирующих задач, которые могут концентрироваться вокруг задачи создания системности, не фрагментарности, а системности.

Часть этой задачи — нахождение тех элементов, которые задают частные изменения и переводят их в системность, отражённой в смыслах жизнедеятельности.

Вопрос дополнительности и основательности: это, на мой взгляд, вопрос системности и системообразующих вещей.

Что задаёт систему? Образовательную систему задаёт тип оценивания. Измените оценивание — и школа изменится. ЕГЭ ввели — школа поменялась.

Вполне возможно, что образовательные организации могут задавать и другие типы оценивания — об этом наш с вами вчерашний диалог. На мой взгляд, влияние типа оценивания — это базовая вещь, которую сейчас в образовании имеет смысл обсуждать.

Второе, что задаёт систему, — это программирование. Если мы обсуждаем, что школа становится узлом территории и явно к этому идут Москва и другие крупные города, то школа начинает рулить территорией, а не процессами образования и воспитания. Через процессы образования и воспитания она решает социальные задачи. Программирование и проектирование в создании конкретных проектов. Для меня явно, что IT-школа, в отличие от массовой школы, находится в этом поле. Для меня очевидно, что попытки сделать продуктивную школу тоже находятся в этом поле. Это более адекватный ответ вызовам, чем традиционная школа.

И вот такого рода проекты, которые приближают тип образовательной организации как систему к представлениям о современности как вызовам, решая частные задачи рассогласованности, нам явлены были на этом семинаре.

Митрошкина М.Р.

Как быть с ситуацией, когда наше будущее — это наше прошлое?

Митрофанов К.Г.

Это буддийская традиция. Мне очень интересны эти циклические вещи, но я мыслю в других нециклических логиках. Есть, на мой взгляд, то, что необратимо в отличие от буддистских вещей (где обратимо всё). А в жизни повторения бывают, но это частные повторения и они не бывают полными повторениями. Всё равно не прошлое. Будущее не является прошлым.

Барбитова А.Д.

Ваше мнение, какой должен быть механизм, чтобы учителя приняли инклюзивное образование как продуктивную форму своей работы?

Митрофанов К.Г.

У меня вопрос другой, верней, ответ другой. Новые формы образования принимаются и реализуются новыми поколениями учителей. Вчера в университете был разговор. В Ульяновской области порядка двенадцати процентов молодых учителей и двадцать пять процентов, по очень скромным подсчётам, учителей, уже вышедших на пенсию. Через два года количество молодых учителей у вас будет минимум тридцать-сорок процентов. Вот это поколение и будет создавать другие модели. Но работать с ними, с этим поколением, надо сейчас. На мой взгляд, дефектологическое, хотя бы фрагментарное, образование для работающего учителя сейчас является необходимым. Или хотя бы практики с некоторыми рефлексивными

объяснениями специалиста, который умеет работать с такими детьми.

Силакова М.М.

К третьему Вашему тезису, о факторах. Не считаете ли Вы, что религия также влияет через ценности?

Митрофанов К.Г.

Религию можно отнести к комьюнити. Во всём мире религиозные организации и церковь относят к комьюнити, она встроена в повседневную жизнь местного сообщества. В нашей ситуации религию можно отнести к власти, потому что религиозные организации используют именно властные механизмы.

Силакова М.М.

Я имела ввиду, что ценности, задаваемые религией, проникают в общество.

Митрофанов К.Г.

Да, это так. Но они, боюсь, идут через власть. Тут же очень косвенно. В Москве сейчас идёт спор между физиками и клириками, так это называется теперь. Традиционно были физики и клирики, а теперь физики и клирики. Спор о том, что есть истина, результат божественного откровения или результат исследования и эксперимента. И поэтому эти ценности зачастую проходят через научные или околонучные вещи. Но моя позиция — содержание образования традиционно задаётся через научные институты. Другое дело, что некоторые характеристики образования задаются властью, обществом и самим профессиональным или около профессиональным сообществами. На самом деле у нас пять факторов, и у них претензия

на автономию. Другое дело — амбиции для автономии есть, амуниции нет.

Новичкова Н.М.

Обычно в педагогической теории, когда рассматривают систему одной из системообразующих характеристик, называют целеполагание. Вы говорили, систему создаёт тип оценивания. А целеполагание Вы не взяли?

Митрофанов К.Г.

В типе оценивания мы про что ведём разговор? Про представление о результатах. А что такое результаты? Они связаны с целеполаганием. Принципиальный вопрос, что мы положим как критерий оценивания. Здесь звучало несколько триад, я предложу ещё одну.

В новом ФГОС для всех ступеней в неявной форме представлены три феномена, которые мы пытаемся оценить. Это самостоятельность детская, инициатива детская и ответственность детская. Это феномены, которые мы пытаемся провести через метапредметное оценивание.

Детская самостоятельность, она же связана с совместностью — если обсуждать началку, начальную школу. Инициатива — и в началке, и в подростковой школе (в подростковой школе она спрятана в проектной деятельности). Ответственность как базовая характеристика выступает в форме приоритета в старшей школе, хотя присутствует во всех трёх школах.

Раз так, то мы можем обсуждать, как через предметное и метапредметное содержание достигаются эти результаты и по каким параметрам мы бу-

дем это оценивать. Ваша версия, что это избыточный список факторов для ученика, более того, нестандартный. Я вчера сказал, что мне импонирует введение для школьников «шкалы героизма», когда школьник берётся за задачи, которые он ещё не умеет решать. И это можно фиксировать. Данный критерий явно ложится в ситуацию инициативы и ответственности. Это совершенно другой тип оценивания. Если мы сможем придумать другой тип оценивания, не наш традиционный ветхозаветный, когда у нас есть представление об идеале и мы смотрим, чем ответ отличается от идеала. У нас оценивание идёт вычитанием. Во всём мире оценивание идёт сложением, наращиванием, а у нас вычитанием. Но в программах и проектах пропускается другой блок — целесо согласование.

Поляков С.Д.

Немного «про героизм». В одной американской школе пришлось увидеть: после оценки «Very good», то есть «отлично», была следующая «Challenger». Наверное, это как раз про героизм. А вопрос такой: почему IT — это про прошлое?

Митрофанов К.Г.

Нет, про настоящее, IT про настоящее и про будущее. То, что вчера Григорий Ефимович говорил, это вторичное. Они вызывают авторов, в данной ситуации «Apple», и «Apple» отрабатывает в школе вещи, которые были созданы несколько лет назад. Любая образовательная организация зеркалит уже существующее. Но вопрос меры. Что более современно: наша классическая

массовая школа, которая поставлена как объект на нашем круглом столе, или IT-школа. Или инклюзивная школа. Инклюзивная школа и по технологиям, и по целеполаганию, и по типу отношений, которые там существуют, сдвигается в сторону большей современности и отчасти глядит в будущее. Почему? Потому что учитывает перспективу массовых антропологических изменений. И IT-школа тоже так — когда про ребёнка шёл разговор, что они в сети живут, и это проблема.

Мы стали обсуждать в какой степени коммунарство и цифра не противоречат друг другу, потому что коммунарство — это всегда глаза в глаза, там не может быть посредника. Сетевое коммунарство — это нонсенс.

Барбитова А.Д.

Если на сегодняшний день инклюзивное образование — это всего лишь форма, одна из форм обучения, то она находится с точки зрения Вашего второго тезиса между той школой, которая есть, и той школой, которая прошлое. Может ли она перейти не просто в форму, а в целую систему, которая станет новой школой, постепенно изменяющей старую школу?

Митрофанов К.Г.

Это не педагогическая задача, это шире. Это социальная задача. Как только родители поймут, что когда в классе есть хотя бы один даunenок, это счастье

для остальных детей (потому что дети-дауны — это дети-солнышки, к сожалению, недолго живущие, но дающие радость). Если это будет, вроде так в Скандинавии, и родители будут это принимать как норму, и будут радоваться этому. Если преподаватели психологии будут радоваться, что в группе есть слепой студент и это для психологов колоссальное преимущество по сравнению с другими группами, у которых такого нет. Такое по стране есть, но это единичный опыт. Это социальная задача. Как она должна решаться? Не знаю, у меня нет рецепта. Но это задача из другой сферы.

Александрова Е.А.

Если сейчас воспринимают этих детей как помеху для развития своего ребёнка, то не будут ли потом, когда вот это случится, родители воспринимать таких детей как средство для развития собственного ребёнка? То есть «дайте нам его в класс для того, чтобы наши лучше развивались». Другая сторона медали.

Митрофанов К.Г.

Это ценностный этический вопрос. Когда мы смотрим в глаза другого человека, чтоб увидеть себя (классическая формула самосознания), мы используем его глаза как средство? Не знаю. Весь вопрос в ценности и в отношении. Есть средства и есть средства.

Окончание читайте в № 4.

Издательский дом «Народное образование»
Фонд наследия художника А.Д. Тихомирова
представляют



Журнал «История Отечества»



- это яркий интерактивный рассказ о прошлом нашей Родины
- это новая образовательная технология на основе занимательности и научного знания
- это воспитание просвещённых патриотов
- это рассказ не только о политической истории, но и о традициях, климате, хозяйственной жизни
- это прививка от космополитизма, от скепсиса по отношению к собственному Отечеству и от межнациональной розни
- это популяризация исторического знания и научного поиска!

Новый ежемесячный журнал «История Отечества» адресован детям, а также их родителям и учителям. Каждый номер цветного журнала — красочный, иллюстрированный рассказ о прошлом нашей Родины. Над журналом работают лучшие художники, умеющие говорить на одном языке с современными детьми. Это — новое слово в историческом образовании.

Надеемся, что вы будете с нами в новом году, который принесёт нам новые открытия и надежды! И пускай дети радуют нас интересом к великому прошлому Отечества. Изучать историю Отечества — значит, становиться сильнее, счастливее. Желаем этого вам в новом году!

Подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» — 80414
СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ ПИ № ФС77-63527 от 30 октября 2015 г.

www.narodnoe.org

www.tikhomirovfond.com,

www.pereprava.org/history/

Почта: istoriya_otchestva@mail.ru

Группа Вконтакте: http://vk.com/istoriya_otchestva

iPad приложение: <https://itunes.apple.com/ru/app/istoria-otchestva/id956220876?mt=8>



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ

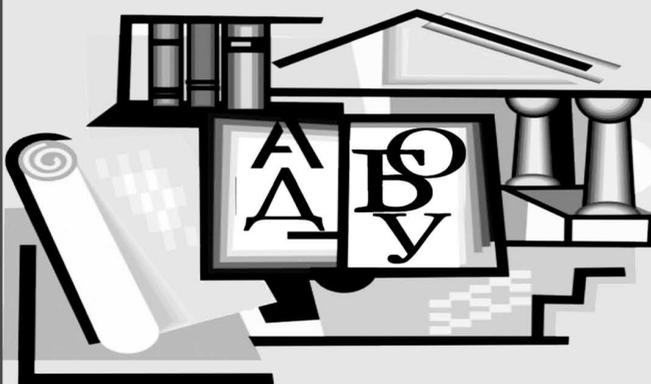
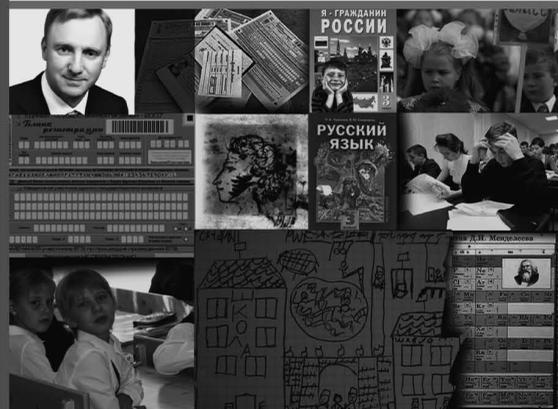
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журнал
«Народное
образование»
основан
Александром I
в 1803 году

**109341 г. Москва,
ул. Люблинская,
д.157, к. 2
Тел: (495) 345-52-00,
345-59-00,
345-59-01,
972-59-62**

Издательский дом «Народное образование». Редакционные, издательские, полиграфические работы: книги, брошюры, каталоги, газеты, листовки, документация и всё остальное от А до Я (от создания и редактирования текста до печати тиража заказчику).

E-mail:
narob@yandex.ru
WWW.narobraz.ru
WWW.narodnoe.org



**ШКОЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

2015

Индексы: 81151, 47006