

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»

© НИИ школьных технологий, 2015

Содержание

| | |
|---------------------------------------|----|
| Предисловие | 4 |
| Часть первая. «Разметка поля» | 8 |
| Часть вторая. «Новый ребёнок?» | 63 |
| Часть третья. «Что есть и что делать» | |
| Часть четвёртая. «Философия поможет» | |
| Тезисы | |
| Рефлексия | |
| Приложения | |

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию для публикации

Редакция принимает к печати материалы, отвечающие профилю журнала, желательно 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 24.12.2015. Формат 60×90/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Печ. л. 12,25. Усл. печ. л. 12,25. Тираж 500 экз. Заказ № 6101.
Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий.*

*Материалы в рубрику «Интерактив» предоставлены Юсуповой Гульшат Рафаильевной, к.пед.н.,
доцентом кафедры педагогической психологии и педагогики ЧОУ ВПО «Институт экономики,
управления и права» (г. Казань)*

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

Представляем читателю материалы очередного из традиционно проходящих в г. Ульяновске круглых столов, посвящённого актуальным вопросам отечественной и мировой школьной педагогики. В этом году он состоялся 29 июня — 1 июля 2015 года на базе Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Обозначенная тема — **«Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции»**.

Этот круглый стол продолжил традицию предыдущих — 2003 и 2009 гг., ориентированных на открытое обсуждение проблем современного школьного образования. Если круглый стол 2003 года был диалогом педагогических групп и научных школ, а круглый стол 2009 года — диалогом психологов и педагогов, то настоящий круглый стол расширил свою полидисциплинарность. Идея его — создать ситуацию проявления и сравнения социокультурных вызовов общему образованию и перспектив работы с этими вызовами с позиций различных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социальной антропологии. Цель — создание возможностей для предъявления, проявления, сравнения концепций, взглядов, мнений представителей научных психологических, педагогических, философских групп и школ, занимающихся исследованием проблематики социокультурных вызовов образованию. В круглом столе принимали участие педагоги, психологи, философы, практики образования из десяти регионов Российской Федерации и Республики Беларусь. Идеи тезисов тех авторов, кто не смог непосредственно участвовать в круглом столе, также представлялись ведущими дней.

Тематика мероприятия была представлена четырьмя частями:

- I. Социокультурные вызовы школе: социально-антропологический анализ.
- II. Социокультурные вызовы школе: психолого-педагогический анализ.
- III. Вызовы образования социокультурным сферам.
- IV. Философские аспекты социокультурных вызовов образованию.

Каждая часть содержала несколько проблемных выступлений, а также структурированную дискуссию по вопросам, затронутым в выступлениях, сообщения аналитиков по данной тематике. В программу была включена и состоялась в форме психолого-педагогической экспресс-школы встреча участников круглого стола с педагогами, психологами, студентами, аспирантами и родителями школьников Ульяновской области. Велась сплошная запись выступлений и дискуссий, расшифровка которой и стала основой публикуемых материалов. Редакторы, при работе с текстом записей, постарались максимально сохранить интеллектуальное напряжение дискуссий и докладов, а также отразить живую атмосферу научного мероприятия.

В этом и двух следующих номерах предлагаем нашим читателям присоединиться к обсуждению на страницах журнала актуальных тем круглого стола.

1. ПРЕДИСЛОВИЕ

*За поворотом, в глубине
Лесного лога
Готово будущее мне
Верней залога*

Б. Пастернак

Проблема

Современное отечественное и, может быть, мировое образование живут в зоне турбулентности¹. Его окружают, на него налетают вихри социальных, культурных, психологических, педагогических изменений, трансформаций, преобразований.

Никто, вероятно, не знает, как удержаться в этих вихрях, не потеряв устойчивости и направленности движения образовательных учреждений, школ в сторону формирования, развития, становления человеческих способностей жить, развиваться и созидать в рождающемся на наших глазах новом мире.

Но поиск ответов на такой запрос, изучение, ради существования и обновления школ, законов вихревых социальных и культурных турбуленций — за-

дача специалистов, аналитиков, исследователей, практиков образования; капитанов, штурманов, диспетчеров, механиков, стюардов корабля образования.

Участники

Попыткой включиться в такую работу явился и наш круглый стол «Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: оппозиции и дополнительность».

В нём приняли участие:

- Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, Саратов;
- Алёхина Екатерина Валентиновна, кандидат педагогических наук, Воронеж;
- Балашова Валентина Георгиевна, кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Барбитова Анна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Битянова Марина Ростиславовна, кандидат психологических наук, Москва;

¹ Турбулентность – течение жидкостей или газа, при котором частицы жидкости или газа совершают хаотические движения по сложным траекториям с перемешиванием и флуктуациями – большими колебаниями от основного режима.

- Боровская Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, Нижний Новгород;
- Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, Волгоград;
- Вачков Игорь Викторович, доктор психологических наук, Москва;
- Гусаковский Михаил Антонович, кандидат философских наук, Минск;
- Данилина Анна Сергеевна, Учительская газета, Москва;
- Данилов Сергей Вячеславович, кандидат психологических наук, Ульяновск;
- Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, Ульяновск;
- Демакова Ирина Дмитриевна, доктор педагогических наук, Москва;
- Еремина Лариса Ивановна, кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Железнякова Ольга Михайловна, доктор педагогических наук, Ульяновск;
- Загидуллин Раис Рамазанович, кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Ильина Наталья Анатольевна, доктор биологических наук, Ульяновск;
- Казакова Лариса Александровна, кандидат биологических наук, Ульяновск;
- Калинин Игорь Викторович, кандидат психологических наук, Ульяновск;
- Калинина Наталья Валентиновна, доктор психологических наук, Ульяновск;
- Комиссаров Игорь Александрович, директор школы, Ульяновск;
- Кушнир Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, Москва;
- Лебедева Людмила Дмитриевна, доктор педагогических наук, Москва;
- Логинов Дмитрий Александрович, Саратов;
- Логинова Лариса Геннадьевна, доктор педагогических наук, Москва;
- Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, Ульяновск;
- Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, Ульяновск;
- Миновская Ольга Владиславовна, кандидат педагогических наук, Кострома;
- Мирошкина Марина Руслановна, доктор педагогических наук, Москва;
- Митрофанов Кирилл Германович, кандидат педагогических наук, Москва;
- Новичкова Надежда Михайловна кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, Йошкар-Ола;
- Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, Ульяновск;
- Резник Александр Иванович, кандидат психологических наук, Ульяновск;
- Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, Новосибирск;
- Силакова Марина Михайловна, кандидат психологических наук, Ульяновск;
- Скворцов Андрей Александрович, кандидат философских наук, Ульяновск;

- Скворцова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, Ульяновск;
- Склярова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, Москва;
- Чибисова Марина Юрьевна, кандидат психологических наук, Москва;
- Шакурова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, Воронеж;
- Шустова Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, Ульяновск.

Проект

Цель круглого стола — создание возможностей для предъявления, проявления, сравнения концепций, взглядов, мнений ведущих представителей научных социологических, психологических, педагогических групп и школ, занимающихся исследованием проблематики социокультурных вызовов образованию, а также поиск теоретических моделей междисциплинарного видения данной проблематики.

Разработка идеи и модели круглого стола принадлежит инициативной группе в составе С.Д. Полякова и Н.А. Ильиной (Ульяновск), Е.А. Александровой (Саратов), М.В. Шакуровой (Воронеж), М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, Л.Д. Лебедевой (Москва).

Все члены инициативной группы приняли участие в проведении круглого стола.

Непосредственно обеспечением условий для работы круглого стола занималась рабочая группа оргкомитета в составе 10 человек сотрудников УлГПУ

им. И.Н. Ульянова и школьных педагогов. Рабочая группа, в свою очередь, делилась в соответствии с организационными функциями на подгруппы: «Информационное обеспечение», «Организация работы», «Встреча», «Техника» и «Настроение».

Состав участников круглого стола определялся через опросы экспертов, членов инициативной группы и оргкомитета. В частности, в качестве экспертов, предложивших кандидатов на участие в данном научном мероприятии, выступили доктор психологических наук, действительный член РАО А.Г. Асмолов; доктор психологических наук, действительный член РАО В.С. Собкин; доктора педагогических наук, члены-корреспонденты РАО А.В. Мудрик, А.В. Селиванова; доктора педагогических наук В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Б.В. Куприянов, Ю.С. Мануйлов.

Общее число непосредственных участников научного мероприятия — 43 человека (в том числе 22 человека из г. Ульяновска и 21 из других городов Российской Федерации, а также Республики Беларусь).

Среди участников круглого стола — 16 докторов и 23 кандидата наук.

Во время круглого стола велась полная аудио- и видеозапись выступлений участников. Расшифрованные аудио- и видеоматериалы и стали основой данной публикации.

На второй день работы круглого стола состоялась встреча гостей — его участников с ульяновскими психологами, учите-

лями, вузовскими преподавателями, аспирантами, а также с инициативной группой родителей будущих первоклассников (в форме «Психолого-педагогической экспресс-школы»).

Составители и редакторы предлагаемой книги старались максимально сохранить живую ткань развернувшихся на круглом столе дискуссий и атмосферы его работы. Это было сложно, потому что большинство докладов и ряд участников дискуссий использовали графические способы выражения своих позиций. Поэтому при расшифровке и редактировании текста у редакторской группы стояла непростая задача перевода графических образов и схем в вербальный текст.

Расшифровку аудиозаписей и подготовку материалов к редактированию осуществили Е.Л. Петренко (руководитель группы), З.В. Глебова, Н.С. Кривцова.

*Научный редактор издания
С.Д. Поляков.*

Благодарности

Организаторы круглого стола благодарят:

— Российский гуманитарный научный фонд за финансовую поддержку проекта. (Грант № 15-06-14090 г);

— ректорат Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова за поддержку в разработке проекта круглого стола, а также за организационную поддержку в его реализации;

— отдел научных исследований и инноваций УлГПУ им. И.Н. Ульянова и в особенности начальника отдела Н.М. Касаткину за повседневное стимулирующее и поддерживающее взаимодействие с рабочей группой оргкомитета;

— факультет дополнительного образования УлГПУ им. И.Н. Ульянова и в особенности декана факультета В.В. Зарубину за большую организационную работу при проведении «Психолого-педагогической экспресс-школы»;

— Министерство образования и науки Ульяновской области за информационную поддержку проекта;

— сотрудников гостиничного комплекса Арт-Ульяновск за создание комфортных условий для работы круглого стола.

СТЕНОГРАММА

Часть первая. «Разметка поля»

Поляков С.Д.

Уважаемые коллеги!

Начинаем работу первого дня нашего круглого стола. В работе участвуют не только наши приглашённые ульяновские гости, не только наши ульяновские сотрудники, но и ректорат УлГПУ во главе с ректором университета Тамарой Владимировной Девяткиной, которая много способствовала тому, чтобы состоялась наша встреча. И Тамаре Владимировне слово.

Девяткина Т.В.

Добрый день, уважаемые коллеги! Я искренне рада приветствовать вас на нашей благодатной земле. Выступал бы губернатор, он сказал бы: на нашей родине талантов, на нашей Симбирской земле. За последние 12 лет такая встреча в формате круглого стола происходит на Ульяновской земле в третий раз.

Мы со своими коллегами, готовясь к этой конференции, говорили, что надо чаще встречаться, поскольку идут такие быстрые изменения в стране, сама страна меняется очень быстро, школа меняется быстро, ученик, родитель и педагог тоже меняются.

Радует, что от встречи к встрече расширяется состав наших участников: в 2003 году педагогические школы вели диалог между собой, в 2009 году встречались педагоги и психологи, а сегодня к нам присоединились ещё те, кто непосредственно занима-

ется практикой в образовательных учреждениях. Это директора школ (и это правильно, это очень важно для нас), родители. В Уставе общеобразовательного учреждения (сейчас это называется образовательной организацией) написано, что необходимы три участника образовательного процесса: педагог, ученик и родитель.

На сегодняшний день для нашей школы важно понять, какие изменения происходят, какие существуют вызовы школе, в целом к системе образования в стране. В названии нашей конференции — круглого стола есть словосочетание «полидисциплинарное видение». Именно оно, полидисциплинарное видение, позволяет получить объёмное представление о том, что сегодня происходит с образованием и в системе образования.

Для нашего педагогического университета сегодняшний круглый стол имеет важное значение, пересекается с тремя событиями в нашем вузе.

Первое событие связано с тем, что наши ведущие преподаватели вместе с федеральными экспертами разрабатывали стратегию развития вуза.

Второе — они же участвовали в разработке модели современного образовательного процесса в университете.

И третье. Мы сейчас работаем над выполнением федерального контракта по разработке нового модуля подготовки педагогов в магистратуре по специальности «Воспитатель».

На мой взгляд, вот эти все три события дали достаточно мощ-

ный импульс для переосмысления того, чем мы занимаемся сейчас и чем должны заниматься вузы.

Эта работа подтолкнула нас к разработке проекта «Университетский комплекс».

На сегодняшний день из этого университетского комплекса у нас уже есть учреждение дополнительного образования «Кораблик». Это учреждение для наших молодых мамочек, для преподавателей вуза и студентов, которые пришли на занятия, имея маленького ребёнка (надо куда-то его определить на время учебного дня). Вот для них мы и создали такое учреждение, где 3–4 часа в день нашими детками занимаются профессионалы и студенты нашего университета.

К сентябрю мы открываем свой детский сад, своё дошкольное образовательное учреждение. Правда, в нём будет всего две группы, но нам пока достаточно этого для того, чтобы наши студенты там практику проходили и чтоб мы в нём апробировали новые образовательные технологии.

Далее — общеобразовательная школа. Мы в этом году открываем пока только десятые профильные классы. Они будут работать на базе нашего университета. Профили — филологический, естественнонаучный и физико-математический.

Раз уж есть дошкольное учреждение, то на следующий учебный год при университете должна появиться начальная школа.

С 1 апреля этого года к нашему университету присоединён

Институт повышения квалификации работников образования. Теперь это наш факультет дополнительного образования.

Таким образом, в университете появляется цепочка непрерывного образования.

Поэтому мы рассчитываем, что предстоящий круглый стол поможет нам найти и зафиксировать такие подходы на всех ступенях образования, которые считаются современными, продвинутыми на сегодняшний день.

Нам также важно услышать практиков: что происходит со школьником, как работать со школьником.

Мы рассчитываем, что предстоящие дискуссии помогут нам не только, что называется, «сверить наши песни», но и помочь в Ульяновской области сформировать серьёзную экспертную площадку, в работу которой были бы вовлечены не только учёные-педагоги, психологи, но и школьные учителя, родители, вузовское сообщество.

Надеюсь, что завтрашними встречами с педагогами мы сделаем шаг в этом направлении.

А вообще, уважаемые коллеги, ещё раз хочу сказать: я очень-очень рада, что принимаю участие вместе со своими коллегами в этом круглом столе-конференции.

Теперь вы понимаете, почему почти весь ректорат участвует в нашей конференции, нам важно услышать всё, что здесь происходит, взять самое необходимое, лучшее в наш опыт работы в нашем комплексе.

Вам хочу пожелать добрых дней пребывания на территории

Ульяновска. Мы постарались создать для круглого стола такие условия, чтобы работоспособность была максимальной.

Рядом Волга, рядом лес, места у нас здесь красивые — это тоже, надеюсь, поможет общей работе.

Я желаю вам плодотворных дискуссий, успехов в нашей совместной работе и приглашаю быть партнёрами в реализации наших новых проектов.

Поляков С.Д.

Спасибо, Тамара Владимировна.

А теперь мы начинаем работу непосредственно по содержанию. Несколько слов о том, как будет организована работа. В каждой части круглого стола будет по два ведущих. В первой части ведущие: Марина Викторовна Шакурова, доктор педагогических наук (Воронеж), и я, Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук (Ульяновск).

В продолжение того, о чём говорила Тамара Владимировна. Расширяется в сравнении с предыдущими ульяновскими междисциплинарными круглыми столами не столько состав участников, сколько содержательная рамка.

Если содержанием проекта 2003 года был диалог педагогических научных школ (сегодня здесь присутствуют пять человек из участников того круглого стола), если в 2009 году содержанием был диалог педагогики и психологии (18 человек из присутствующих сегодня участвовали в той программе), то в этот раз наша тематика шире: соци-

окультурные вызовы школе и их полидисциплинарное видение.

Важно, что в нашей работе на этот раз участвуют не только педагоги и психологии, но и философы, работники школ, а также представители авторитетных педагогических и психологических изданий: Анна Данилова из «Учительской газеты» — единственной оставшейся массовой профессиональной газетой; Алексей Михайлович Кушнир из «Народного образования» — вероятно, самого авторитетного и популярного журнала в сфере образования.

У нас три категории участников: те, кто персонально приглашён из других городов; те, кто персонально приглашён из ульяновских образовательных учреждений; и те, кто участвует в работе круглого стола «точечно», со своими тезисами, со своими размышлениями, каждый в свой день со своими подходами.

Хочу предложить в качестве образа нашей работы две аббревиатуры: ДА и ДО. ДА — диалогичность и аналитика. Мы ввели в работу круглого стола особые позиции, о которых будет говорить Марина Викторовна. И ДО, может быть, это музыкальная нота, открывающая музыкальные гаммы, а может быть, два слова — дополнительность и оппозиции. Мне представляются важными и идея дополнительности — об этом будет говорить в своём докладе Ольга Михайловна Железнякова, и идея оппозиции — это уже скорее к Михаилу Антоновичу Гусаковскому.

Несколько слов об эмблеме круглого стола, которая нашла

отражение на наших блокнотах и представлена на экране. Мы долго её изобретали.

В итоге получились разноцветные вихри, которые окружают пространство педуниверситета, а для содержательной стороны это пространство школы.

Четырёхцветие содержит тоже некоторую идею, которую каждый для себя определяет сам. Я думал, что это педагогика, психология, философия, социология, — но мне авторы эмблемы сказали, что всё не так, поэтому каждый здесь волен сам интерпретировать, осмысливать это четырёхцветие.

Есть ещё одно толкование эмблемы: это цвета организаторов нашего круглого стола. Это четыре совместно действующие группы.

Во-первых, это инициативная группа, которая данный проект разрабатывала и подавала на грант РГНФ. Все шесть человек из этой инициативной группы здесь присутствуют: Наталья Анатольевна Ильина — наш проректор по научной работе, Игорь Викторович Вачков (Москва), Марина Ростиславовна Битянова (Москва), Екатерина Александровна Александрова (Саратов), Марина Викторовна Шакурова (Воронеж), Людмила Дмитриевна Лебедева (Москва).

Во-вторых, это технологическая группа факультета дополнительного образования УлГПУ: Сергей Вячеславович Данилов, Маргарита Ивановна Лукьянова, Наталья Валентиновна Калинина, я (Сергей Данилович Поляков) и Елена Леонтьевна Петренко.

В-третьих, это рабочая группа, которую возглавляет Елена Леонтьевна Петренко.

В-четвёртых, это ректорат и декан факультета дополнительного образования В.В. Зарубина, которые ответственны за завтрашнюю программу в педуниверситете, психолого-педагогическую школу-экспресс, в рамках которой мы встречаемся с психологами, педагогами, аспирантами, преподавателями Ульяновской области.

О тезисах. Есть два вида тезисов, которые были нам присланы. Тезисы, на основе которых будут звучать выступления докладчиков, и другая группа тезисов, мне кажется, чрезвычайно важных (их 6), тех авторов, которые не участвуют в нашей работе непосредственно, но прислали материалы. И технологическая группа, обсудив эти тезисы, решила, что они должны быть в вашей раздатке, а также основные идеи этих тезисов так или иначе будут произнесены ведущими или выступающими. Я, например, сегодня буду говорить о тексте Александра Григорьевича Асмолова, Марина Викторовна Шакурова — о тексте Анатолия Викторовича Мудрика.

Шакурова М.В.

Ещё раз добрый день, уважаемые коллеги. Моя зона ответственности — режимные моменты. Итак, мы с вами сегодня, работая, будем стараться придерживаться определённого регламента, это позволит нам работать продуктивно. Выступающие получают 15 минут как минимум, 20 минут максимум. Как только истечёт 15-минутная позиция,

для того чтобы выступающий понял, что нужно завершать, подводить итоги, делать определённые обобщения, будет появляться вот такая жёлтая карточка.

И ещё: как у любой уважающей себя группы, проводящей очень серьёзные мероприятия, у нас должен быть талисман. И организаторы такой талисман нам предложили, я вас с ним знакомлю (*показывает игрушку — трёхголового дракона*).

Как его звать, давайте решим коллективно². В течение сегодняшнего дня принимаются предложения. Три головы — это не случайность. Вот их значения. Первый вариант: методология, теория, практика. Второго варианта: философия, педагогика и психология. На плечах нашего талисмана и будет появляться для вас жёлтая карточка. Поскольку он дракон, то это не шутка. После того как выступающий озвучит основные позиции своего доклада, все присутствующие имеют возможность задать вопросы на уточнение, понимание.

Поляков С.Д.

Важно, чтобы задающие вопросы себя называли, потому что весь круглый стол пишется на аудио и видео и предполагается издание наших выступлений, и обсуждений в виде стенограммы.

Шакурова М.В.

Сегодня работает группа экспертов в составе Игоря Викторовича Вачкова (Москва), Марины Ростиславовны Битяновой (Москва) и Сергея Вячеславовича

Данилова (Ульяновск). Они внимательно слушают все выступления, реплики и завтра нам прокомментируют основные идеи сегодняшнего дня, тем самым позволят не потерять нить рассуждения и обеспечат преемственность нашей работы.

Думаю, что мы можем начать.

Слово предоставляется Сергею Даниловичу Полякову. Его проблемный доклад называется так: «Социокультурные вызовы школе: опыт построения понятийной рамки».

Поляков С.Д.

Итак, задача моего выступления — разметить понятийное поле, которое позволит нам дальше обсуждать проблемы в соответствии с тематикой круглого стола.

Это моё видение, и поэтому можно идти совершенно другими дорожками и тропинками, т.е. моё выступление — это не ограничения, а одна из версий, как сказали бы психологи, когнитивный аппарат.

Но прежде чем прокомментировать обозначенные в тезисах основные рабочие понятия, несколько предварительных замечаний.

Первое. Киплинг: «И что могут знать об Англии те, кто только Англию знает?»

Эта реплика на меня произвела впечатление. Я её переиначил так: «И что могут знать о школе те, кто только про школу знает?» Вероятно, многие вещи, которые являются проблемами в школе, не могут быть объяснены теми процессами, которые происходят в школе. Чтобы пони-

² Продолжение «темы дракончика» в Приложении

мать Англию, надо быть хотя бы иногда не в Англии.

Второй момент. Есть англоязычное слово, которое мы все знаем (у меня по английскому языку троечка, но мне оно очень нравится), — челенджер. Обычно оно переводится как «вызов». Вот, вероятно, челенджеры социокультурные, понимание того, что в ответ мы как общество профессиональное можем предложить, и школа — как организация, которая принимает на себя эти вызовы, является одним из важных вопросов, о которых имеет смысл рассуждать. Но чтобы обсуждать эти вызовы, необходима дополнительная информация о том, что же такое современная школа, о том, что же такое современный ребёнок, в том числе ребёнок в школе, о том, что такое деятельность современного учителя. И с информацией здесь, вероятно, проблема.

Два примера. В известных всем присутствующим докладах и статьях Д.И. Фельдштейна говорится о радикальных изменениях за последние десятилетия в психике, психическом мире детей. Я попытался найти источники его утверждений. Иногда он сам ссылается на эти источники. Часть из них — исследования наших психологов, другая часть — это американские исследования, и терминология, принятая при обсуждении этих программ, взята из американской психологии. Но тогда возникает серьёзный вопрос: насколько это культуросообразно, насколько соответствуют культурным процессам обозначенные изменения

в психике ребёнка? Может быть, и да, может быть, у нас эти же изменения (об этом завтра, вероятно, Марина Ростиславовна будет говорить, у неё первый доклад). Но может, здесь замешаны какие-то культурные реалии — тогда это предмет обсуждения. Мне вообще-то близка точка зрения Слободчикова и Эльконины младшего о том, что возраст формируется, конструируется культурой. Но тогда мы можем поставить вопрос о том, насколько те изменения, которые мы видим или исследуем в ребёнке, являются действительно продуктом данной культуры.

Второй пример. В 2013–2014 году группа психологов нашей кафедры (здесь присутствуют её основные участники: Галина Александровна Стрюкова, Наталья Сергеевна Кривцова, Пётр Геннадьевич Аверьянов) вела исследование, поддержанное грантом РГНФ, в котором мы пытались понять, что делает массовый учитель, работающий в подростковых классах, когда он закрывает дверь класса и начинает урок. В 20 регионах было опрошено более 1200 педагогов, работающих в подростковых классах. Я не буду говорить о результатах, так как здесь будут продаваться брошюры, в которых изложены некоторые результаты, я скажу о другом. Для того чтобы сравнить результаты, нам надо было найти какие-нибудь исследования, в которых говорилось бы о педагогической деятельности массового учителя. Подчёркиваю, исследования — а не мнения, не суждения, не примеры. Мы их не нашли.

Социологов образования интересуют другое: мнения, позиции, ценности педагога, отношения педагогов к каким-то социальным реальностям, но не педагогическая деятельность массового учителя. Может, мы плохо искали, хотя довольно много пролистали источников. Нашли исследования двадцатилетней, тридцатилетней давности, но не нашли сегодняшних исследований, в которых бы говорилось о том, что делает современный массовый учитель, не передовой. Мы знаем, что делает передовой учитель. Но имеется лишь «народная» версия о массовом учителе, который просто ничего не делает, когда закрывает дверь класса, или оптимистическая управленческая версия о том, что он стремительно осваивает ФГОС и получает соответствующие результаты. Скорее всего, всё гораздо сложнее.

Иногда ссылаются на то, что этими вопросами в современной методологии занимается не социология образования, а форсайт-проекты. Я более или менее ориентируюсь в методе форсайт-проектов, мне кажется, что иногда неправильно видят его цель. Форсайт-проект как метод — это проявление, прояснение ожиданий, видений различных групп людей в отношении некоторой проблематики. Но это не исследование реальностей, а видение, ожидание. Психологи многое могут рассказать об этом. Собственно, наверное, форсайт-проект — это более сложно построенная фокус-группа. Вот Александр Иванович Резник кивает, он много занимался фокус-

группами. Мне кажется, по крайней мере, так.

Что же остаётся? Остаётся выдвигать какие-то гипотезы про соотношение социокультурных вызовов и школьных реальностей. У меня четыре гипотезы. Может быть, каждая из них требует доказательств либо наоборот. Первая гипотеза метафорически обозначена как «Лавина». Лавина социальных и культурных процессов сметет школу, заменив её другими образовательными институтами типа сервис-центров и пр. Об исчезновении школы говорили ещё в конце 60-х, 70-х годов. И оснований думать, что, возможно, произойдёт этот процесс, у специалистов довольно много. Я не рассматриваю это как отрицательный вариант для образования. Я рассматриваю это как одну из версий, как одну из гипотез, в которой есть свои плюсы и минусы.

Вторая гипотеза — «Верхний ветер». Иллюстрацией может быть фантастический рассказ Айзека Азимова. Сюжет такой. Некий бизнесмен живёт в наше время где-то на Западе. У него крупные проблемы с бизнесом, сложности в отношениях с партнёрами по бизнесу, проблемы, связанные с налогами, какие-то семейные проблемы, но как истинный католик он иногда посещает церковь. Вторая часть. Некий бизнесмен, который имеет проблемы в бизнесе, с налогами, с партнёрами, живёт в другом мире, у него шесть жён, меньше он не может себе позволить, и он обязан очень жёстко выполнять многочисленные ритуалы, которые приняты в том мире. Третья

часть. Бизнесмен, у которого проблемы с бизнесом, с налоговой инспекцией и т.д. по списку, но он живёт в том мире, в котором у него две головы, три пола и сложные отношения в семье, где эти три пола. Смотрите, внешняя рамка разная, а сущностные проблемы остаются одними и теми же. В тезисах Н.С. Крамаренко говорится о том, что, возможно, эти наши страшилки про Интернет, про то, что не умеют читать, писать — сметет Верхний ветер, а школа внизу утрясёт свои смыслы и пойдёт дальше своим путём...

Третья версия. «Сепаратор». Социальный сепаратор. Есть школы, потрясающие по своей оснащённости, по своей педагогике, каждый из нас может о них рассказать. У нас на круглом столе есть люди, которые были в таких школах и которые в них работают. Есть школы, ужасные по своей инфраструктуре, возможностям и ресурсам (деревня такая-то, иногда пригород такой-то), в которых возможностей для реализации гораздо меньше. И само социальное устройство, и динамика всё больше дробят эти школы по неким типам. Ясно, что за этим дальше у каждой школы свой путь, своя судьба, своё развитие.

И четвёртая версия — «Незнакомые игрушки». Появились презентации, какое-то компьютерное моделирование, появились какие-то новые социальные акции... волонтеры — не волонтеры, поиграли, как в тамагочи. Где тамагочи? Нет тамагочи. Помните, чего мы вокруг них переживали. Поиграли в незна-

комые игрушки, и дальше всё идёт своим чередом.

Шакурова М.В.

Как мы договорились, в ходе круглого стола будут звучать тезисы участников, которые не приехали. Итак, Анатолий Викторович Мудрик с его идеей о влиянии многочисленных революционных процессов, которые мы переживаем, на современную школу. Мне достаточно легко представлять материалы Анатолия Викторовича, потому что я слышала этот материал вживую.

Развитие может идти эволюционным путём и революционным, Эволюционный путь предполагает постепенное накопление характеристик. Революционный, как мы с вами знаем, есть скачкообразный хаотический процесс, который очень сложно (по крайней мере, для целого ряда видов революций) просчитать по уровням, по проявлениям, по предпосылкам, но который очень хорошо виден по выходам. И эти выходы сложно переживаются социумом в целом, независимо от того, какая конкретно революция происходит. В частности, Анатолий Викторович напоминает о хорошо известных нам политических революциях. И революционные события — это не только события политического порядка. Например, имелся Закон об образовании 1992 года, который дал целый ряд очень непривычных явлений для современного образования. С этого Закона началась гибель воспитания в нашем образовании. Образование, согласно этому Закону, есть обучение и воспитание в ин-

тересах личности, общества и государства, и его результаты — это образовательные (но не воспитательные) результаты.

Мы с вами можем назвать и другие революции. Например, социально-структурную или, по-другому, стратификационную революцию. Одно из её следствий — дифференциация социальных слоёв и, в том числе, трансформация учительства как социального слоя.

Потребительская революция. Не комментирую, поскольку вам понятно, о чём идёт речь.

Криминальная революция. Она проникает не только информационно, но и через средства массовой культуры. Простой пример, посмотрите, что нам предлагают послушать в маршрутке, когда мы с вами и наши дети едут в ней. Шансон с криминальным акцентом.

Гендерная революция. Семейная революция. Революция стилей жизни. И так далее.

Революция не только как переход, как скачок, сложность по переживанию самого явления, сколько по следствиям. И эти следствия сами являются как бы основанием для порождения следующих очень серьёзных изменений.

Поляков С.Д.

Спасибо. Вот ещё одно добавление. Это статья Асмолова. Александр Григорьевич прислал очень сложный, любопытный текст, из которого я попытался извлечь четыре положения, на мой взгляд, важные для нашего круглого стола. Статья в журнале «Психологические исследования» называется «Пси-

хология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия». Главный её тезис: сущностная характеристика современности — состояние неопределённости в самых разных социальных и культурных сферах. Сущностная характеристика — это глубинная вещь, остальное — её проявления. Задача, по Асмолову, — понять, как меняются картины мира в восприятии людей в условиях нарастания неопределённости. У Асмолова названы координаты для психологического анализа этих картин мира: сложность или простота, разнообразие/однообразие, неопределённость/определённость. Для понимания современности важно понимать, что есть сферы, в которых это традиционно (искусства и религии).

Исследовательские подходы и аналитические подходы. Он называет тему исследования толерантности/интолерантности к неопределённости Татьяны Корниловой, диагностику когнитивной сложности, с которой Александр Иванович Резник в своё время работал, Келли и психосемантику многомерного сознания Петренко.

Шакурова М.В.

Поскольку эти сообщения в продолжение темы доклада Сергея Даниловича, есть ли желающие задать Сергею Даниловичу вопросы? На уточнение, на прояснение...

Битянова М.Р.

Сергей Данилович, вопрос пока на уточнение. Я не очень поняла, чем отличается «Верх-

ний ветер» от «Незнакомых игрушек»?

Поляков С.Д.

В моём видении ветер — это то, что проносится сверху. Мир внизу, сущность остаются. Незнакомые игрушки... это мир, в котором люди погружаются, им это интересно, но это проходит быстро. Поиграли и бросили.

Шакурова М.В.

Есть ещё уточняющие вопросы?

Резник А.И.

Вопрос-реплика, пожалуй, по многочисленным революциям, которые вы перечислили. Революции Мудрика. Насколько действительно это всё можно считать революциями? С точки зрения того, что было сказано. Что это резкий скачок, что это резкий переход, резкие изменения, влекущие за собой последствия... Но это вызовы, на мой взгляд, а не революции.

Поляков С.Д.

Здесь та сложность, из-за которой мы сначала не хотели, чтобы все эти пришедшие тезисы здесь произносились — потому что это вопросы к авторам. Марина Викторовна может сказать, но это будет её интерпретация.

Шакурова М.В.

Да. Я не случайно начала с того, чего нет в тезисах Мудрика. Я вспомнила, что есть революционный и эволюционный ход. И этот ход различается, собственно говоря, либо наличием этого скачка, либо плановым накоплением каких-либо характеристик без какого-то реального скачка. Тут можно спорить о каждой предложен-

ной революции: а был ли скачок? Да, наверное, на нашей памяти какие-то очень серьёзные сломы, смены, которые происходят достаточно ярко, достаточно быстро. Но я согласно абсолютно с вами, что вопрос не столько в терминологии (как это назвать), сколько в оценке последствия этого. То, что это определённая смена, излом, замена, да это есть. Пусть не революция, пусть замена, пусть какой-то скачок, пусть будет называться скачком, гендерный скачок, семейный скачок, как угодно, но сам факт в том, что, почитайте, посмотрите, он обращает внимание на последствие, которое абсолютно реально. Педагоги-практики вам расскажут, что на глазах изменился родительский корпус, изменилось отношение к образованию, учителю, к школе как субъекту. И это связано с определёнными изменениями семейного, скажем так, стиля жизни в том числе, но во многом, конечно, изменения связаны с тем, что пришло поколение 90-х годов (все мы с вами имеем детей). То есть там комплексные вещи, которые делить вот так искусственно на каждый вид отдельно, сложновато.

Резник А.В.

Я для себя нашёл слова: «скачок», «изгиб»...

Шакурова М.В.

Ну, может, и не революция, потому что слово «революция» мы для себя привыкли ассоциировать с каким-то конкретным изменением.

Поляков С.Д.

Кирилл Германович сначала, а потом Марина Руслановна.

Митрофанов К.Г.

Три возможных комментария, три вопроса, потому что три выступления, к которым сложно отнестись, они с разных точек зрения. Вопрос, Сергей Данилович, к Вашему выступлению. А перед кем стоят вызовы? (пауза) Можно я задам все три вопроса, а потом вы сами решите, как на них ответить. Вот это первый вопрос был к Вашему выступлению, Марина Викторовна. Вот по отношению к Мудрику, ведь традиционно на самом деле (в марксистской истории) раскрыть разговор о социальных последствиях революций, происходящих прежде всего в промышленности, в производстве. Анатолий Викторович почему-то вопросы изменения типа производства и организаций не берёт, хотя, собственно говоря, революция происходит именно там, а то, о чём он говорит, это, скорее, некоторые социальные последствия... Нет, если брать опять марксистскую схему... да, можно обсуждать, что есть и другого типа схемы, где культурные изменения более значимы, более глубинны, нежели производственные. И третий вопрос, может быть, к тексту, который Вы озвучивали. Александр Григорьевич говорит о том, что как бы базовые характеристики есть неопределённость, но неопределённость есть следствие. Это некоторое ощущение, которое есть в ментальности, в сознании индивидуальном и массовом, которое есть... следствие чего? Если смотреть другие тексты, то это следствие изменения темпов, масштабов

и смещения фокусов, и тогда в результате этих изменений появляется внутреннее ощущение неопределённости, непонятности. Тогда в этом надо разбираться, что стоит за этим, какого рода логическая схема может быть представлена как основание для предъявления неопределённости. Я не знаю, как это обозвать, комментарий, который, может быть, требует или не требует ответа. Я не очень понял, перед кем вызовы...

Поляков С.Д.

Я начну с третьего. Наверное, такие вопросы надо задавать Александру Григорьевичу. Я, естественно, здесь не буду на него отвечать. К первому вопросу. В контексте нашего круглого стола имеются в виду вызовы школе, и тогда возникает вот эта трёхслойность: вызовы к детям в школе, вызовы к учителям в школе, вызовы к школе как организации. Мой ответ такой.

Митрофанов К.Г.

К школе как к организации, тогда это вопросы организации, т.е. это управленческая тематика.

Поляков С.Д.

Да, да.

Митрофанов К.Г.

А к учителям как профессионалам — это вопрос к профессионализации?

Поляков С.Д.

Да, да.

Митрофанов К.Г.

И это вызов, связанный с изменением типов профессионального развития. А вызов перед школьником... Здесь что имеется в виду? Индивидуальный вызов или поколенческий вызов?

Поляков С.Д.

Может быть, может быть, но вот здесь можно начать как-то развивать и то и другое. И поколенческий один слой, может, и возрастной где-то, близко к поколенческому, ну и т.д. И психологический, может быть...

Митрофанов К.Г.

Но Вы ведь на самом деле обсуждали не эти вопросы. Если применительно к школе или к образованию Вы, скорее, обсуждали вызовы системе образования как институту, т.е. вызовы институциональные, связанные с появлением новых норм, новых правил. То есть смотрите, Вы обсуждали верхний слой, а не то, что сейчас перечислили. То, что перечислили, это скрыто было, это Вы сейчас раскрыли, а изначально это был другой слой. Я не знаю, как здесь обозначить адресат этого вызова. Это система образования, где эти вещи и проявляются.

Поляков С.Д.

Вероятно, я солидаризируюсь с Вашим суждением и в качестве развития идеи по мотивам текстов Сергея Борисовича Переслегина. У меня четыре видения школы. Школа как система (журналы, сайт, единообразие и т.д.). Тогда это вызов школе как системе норм. Второе направление видения: школа как семантическая смысловая система. Третье видение: школа как система жизненного поведения, событийная система. И, наконец, школа как инструментальная система.

Мирошкина М.Р.

У меня не вопрос, а размышление. Коль скоро всё, что перечислил Мудрик, есть его ощу-

щение революции, то всё, что сегодня происходит в стране, — это ощущение контрреволюции.

Шакурова М.В.

Школа — это система, и в ней есть интегративные качества как в любой целостной системе. Я согласна с Анатолием Викторовичем, с тем, что можно по поводу слова «революция» здесь неким образом расходиться, следствие ли это общеполитическое... Он, кстати, выделяет социально-экономическую, а промышленную не выделяет (я просто о социально-экономической революции не сказала). Он в качестве проявления не берёт опять-таки экономическое движение, он берёт проявления частной собственности, рыночных отношений и т.д. Мне кажется, что когда мы с вами ведём диалог, каждый остаётся на позиции своего знания, и нам интересно преломление того знания, которое пока не очень знакомо нам, именно к нашей сфере. И в этой связи мы выбираем то, что может быть использовано, или другие какие-то в этой связи характеристики. Вот это и делает Анатолий Викторович. Он не идёт глубоко в анализ революционных событий, не это его задача. Его задача — увидеть те проявления, которые дают основания для изменений, происходящих в школе, в системе и т.д.

Гусаковский М.А.

У меня две реплики. Первая касается термина «революция». Он слишком политизирован и идеологичен и вряд ли здесь уместен. В связи с этим, если можно говорить о революции, почему нельзя допустить существ-

зование контрреволюции? А это всё ведёт нас к какой-то путанице в мышлении. Я предлагаю отставить этот термин и перейти, например, к понятиям «тренды», «тенденции» и др.

Резник А.И.

Вызовы.

Гусаковский М.А.

Да, вызовы. Попытка ввести эту терминологию более продуктивна, мне кажется. Но под словом «вызовы» имеется в виду исторический термин. В этом смысле это исторические вызовы, культурно-исторические вызовы, которые рождает история, а для кого она их рождает? Для тех, кто возьмётся, кого достанут эти вызовы. Нельзя сказать, что вызов стоит перед школой или ещё перед кем-то. Перед кем встал этот вызов в школе? В этом смысле есть учителя, у которых ничего такого не будет, работают себе и работают — всё системно, всё управляемо. Второй вопрос, касающийся выступления Сергея Даниловича. Мне кажется, что там есть один очень важный ход, который... ну не дотянут. Я попробую его дотянуть. Мне кажется, что образование уходит из школ. И это не ветер, и это не игрушки.

Поляков С.Д.

Лавина?

Гусаковский М.А.

Не знаю, не берусь назвать.

Резник А.И.

Деградация.

Гусаковский М.А.

Возникла такая историческая возможность: получать образование не в школе. Я присутствовал на большом собрании, на котором учителя с удовольствием по-

вторяли, что образование происходит не в школе. И это с удовольствием говорили, весь зал говорил. Вопрос: где? Как? И насколько это серьёзная тенденция? Образование может уйти из школы — вот вызов. И что нам делать — тем, кто этот вызов не принимает? Уходить в эту альтернативную форму? В тьюторство, индивидуальную подготовку, семьи и т.д.? Или же объявить войну и стремиться к тому, чтобы образование в школе осталось?

Силакова М.М

Образование, вы имеете в виду, просто как дачу знаний?

Гусаковский М.А.

Не обязательно.

Силакова М.М

Потому что если Вы подразумеваете дачу знаний, то это, действительно, могут быть и школа, и дом, и образование...

Гусаковский М.А.

Я очень удивился, когда узнал, что в американских школах есть уроки кройки и шитья или вышивания. Это дача знаний? Нет. Но это образование. Так они, американцы, говорят.

Шакурова М.В.

Александр Иванович, пожалуйста.

Резник А.И.

Мне кажется, у нас начинает формироваться предмет дискуссии. Прав Кирилл Германович в том, что мы на самом деле сошлись говорить о системе образования в целом как об общественном институте, перед которым стоят не революция, но вызовы. Но коль скоро появляется некий вызов перед институтом общественным, ко-

торый каким-то образом позволяет функционировать нашему обществу, то на этот вызов обязательно от общества рано или поздно следует ответ. То, что вы называете контрреволюцией, это диалектика: революция — контрреволюция.

Мирошкина М.Р.

С одной только ремаркой: ответ у нас идёт не от общества.

Резник А.И.

Это уже другой ответ, да? Об этом, кстати, моё будущее выступление. Мне кажется, нам не нужно говорить о том, какие вызовы, какие революции (в кавычках) возникают перед системой образования, какие ответы идут, контрреволюционные. И какими они должны быть. Вот что, мне кажется, должен решить наш круглый стол.

Железнякова О.М.

У меня вопрос к самой себе. Откуда они, эти изменения? А изменения есть. Их много. Я увидела, когда читала тезисы к круглому столу. Каковы причины этих изменений? Наверное, этот вопрос надо философам задать. Откуда они, изменения, вообще появились? Общество развивается исходя из потребностей, да? Какие-то были, видимо, потребности, поэтому это изменение произошло. Эти изменения хороши или плохи? Как они соотносятся с тем, что у нас было, с нашей традиционной системой? Может быть, возможен гармоничный синтез того, что было, и того, что сейчас возникает?

Александрова Е.А.

По поводу изменений в 90-е годы. Прозвучало, что в Законе об образовании в версии

1992 года такое было: обучение, потом воспитание. Мне кажется, что тогда все эти изменения произошли потому, что классные руководители готовы были принять отказ от воспитания в то время, они были безумно уставшими и перенасыщенными идеологией того времени. И вот когда это было позволено, возник тот замечательный анекдот: когда грабят классную руководительницу, помните, она говорит: «Часы не отдам, заберите только классное руководство», то есть заберите у меня это, да? И когда, обратите внимание, в законе 2005 года вернули обратно формулировку, пункт 4, о том, что образование — это воспитание и обучение, классные руководители не захотели вернуть себе обратно это воспитание, откуда и пошли кризисы самой воспитательной системы, не только от смены идеологии, но и от безумной усталости корпуса учительства, которое не могло тогда совмещать эти две функции — учителя и классного руководителя.

Девяткина Т.В.

А можно мне вопрос? Наступило наконец-то время, когда учитель понял: «Вы знаете, я вот классный руководитель», или всё-таки так оно и ушло в 90-е годы от учителя и больше не вернулось? Когда за классное руководство добавили 1000 рублей, да? Учителя говорили: «Вы что это с нас ещё какую-то работу спрашиваете?» Это вообще только за то, что нам не доплатили в своё время. Желания вернуть себе классное руководство у учителей я не вижу.

Александрова Е.А.

Как раз в докладе я буду отвечать на этот вопрос, поэтому об этом позже. Тезис на эту тему. Во-первых, не берут обратно учителя функцию классного руководителя. В силу тех причин, о которых вы сказали. А во-вторых, из наших университетов и педагогических институтов ушла культура воспитательной системы студентов, у нас студенты сами не проживают систему своего воспитания — поэтому они, выходя из стен вуза, транслируют себя только как учителя, как предметника.

Пример из практики. Задание: сделайте конспект внеклассного мероприятия. Получаю сценарий, начало такое: «Учитель говорит: "Здравствуйте, дети"». Слушайте, говорю, но это же классный руководитель уже, а не учитель, да? Отвечают: «Нет, это всё равно учитель, дети же слушают...»

Девяткина Т.В.

В таком случае ещё один вопрос. Вот это неприятие классного руководства приходит с новым поколением, или всё-таки и тем, которые по 40 лет, по 30 проработали в школе, тоже не хочется его возвращать? Или это о тех, кто пришёл в последнее время?

Александрова Е.А.

Как в революционной ситуации: верхи не могут — низы не хотят, верхи устали — низы не видят смысла.

Поляков С.Д.

Вероятно, от университета к университету ситуация разная. По крайней мере в Ульяновском педуниверситете погруженность

студентов в воспитательную систему нельзя сказать, что слишком большая, но и не маленькая.

Девяткина Т.В.

И это определённая традиция. Я это говорю не потому, что ректор этого университета. В педуниверситете воспитательная работа ведётся, а вот в других вузах, к большому сожалению, давно про это забыли.

Поляков С.Д.

И вторая реплика. Это моё видение из практики жизни. Одна из характеристик современной школы — поляризация по всем позициям. В том, что есть блистательные классные руководители и одновременно есть те учителя, школы, о которых мы сейчас говорим.

Новичкова Н.М.

Мне думается, что социокультурные вызовы школе, которые мы сегодня будем осмысливать и формулировать, всё-таки это порождение культурных и цивилизационных вызовов. Мы, как представители профессионального сообщества, хорошо понимаем, что социокультурные вызовы школе включены в общие рамки вызовов. Общекультурные вызовы — это смена ценностей. Здесь же изменения мировоззренческих взглядов наряду с материальными взглядами мы стали признавать. Духовное, энергичное, энергетическое, синергичное, наносферные взгляды... Культурные вызовы в широком смысле — это одно. Цивилизационные вызовы — это вызовы как в техносфере, так и в социально-демографической ситуации. Поэтому, как считают философы, например

Степин, техногенная цивилизация меняет многое: предметную среду, коммуникации, уклад социальной жизни и т.д. Культурные и цивилизационные вызовы взаимосвязаны, взаимопереплетены, но общим знаменателем для них является всё-таки, как вечная ценность, культура общества. Как философы считают: бессмертны и неистребимы ценности культуры, а цивилизация меняется. Поэтому, мне кажется, дальше каждый выступающий со своей какой-то позицией будет конкретизировать эти вызовы.

Шакурова М.В. Слово для следующего доклада: Сергею Вячеславовичу Данилову и Маргарите Ивановне Лукьяновой.

Данилов С.В.

Если обратиться к содержанию самого понятия «вызов», то нетрудно обнаружить его стрессогенный характер: это требование явиться куда-либо; призыв к борьбе или состязанию; поступок, оцениваемый как объявление борьбы или оскорбление общепринятых норм. Объединяя понимание стресса (в терминах Ганса Селье) и задачу «ответить на вызовы времени», которую должна решить система образования, мы понимаем, что последнюю побуждают продемонстрировать реакцию нападения, но не бегства, призывают «справиться», но не «обойти».

Лукьянова М.И.

Соответственно, возникают вопросы: на что нападать? с чем справляться? как сориентироваться в текущей ситуации и в вызовах, предъявляемых образованию? Что представ-

ляет собой пространство этих вызовов и каковы параметры его. В этом видится нам одна из задач образования и в том числе задач, которые мы сейчас в выступлении перед собой ставили.

Охарактеризуем пространство образования. В качестве первого параметра этого пространства мы выделяем источники регулирования системы образования и в качестве таковых называем рынок и государство.

Данилов С.В.

Образование стремительно и в подавляющем большинстве случаев без подготовки становится полноправным участником рыночных отношений. Практически все образовательные организации в настоящий момент организуют свою деятельность в рыночных условиях, требующих конкурентоспособности в количестве и качестве предоставляемых условий, привлечённых средств, кадров и т.д. Реальная цена за низкие конкурентные преимущества — вполне очевидно, либо оптимизация, либо присоединение, либо ликвидация.

Лукьянова М.И.

Включение в рынок сопровождается разнообразными проблемами. Назовём некоторые из них.

1. Проблема изменения системы ценностей, о чём уже было высказано. Ценности педагогической (преподавательской) деятельности исторически (и до сих пор) связаны с содержанием образования (предмета, если речь идёт об обучении, и личности, если мы говорим о воспитании),

но не зарабатыванием денег и получением прибыли.

«Диверсия» рынка в образовании может породить переворот в этой ситуации, когда на первый план выходит оценка эффективности образования по количеству заработанных им денег, а не по его качеству.

2. Ещё одна проблема состоит в определении, точнее, в определении результата деятельности работника образования. Ранее эта проблема не была острой, поскольку образование рассматривалось во многом как служение, направленное на формирование всесторонне и гармонично развитой личности, человека-творца.

Данилов С.В.

В условиях рыночных отношений образование предоставляет два продукта:

- образовательные услуги (любопытно, что дефиниция этого понятия нормативно нигде не определена, но само оно активно используется. В частности, в Законе об образовании применяется понятие «платные образовательные услуги», но определения «образовательных услуг» нет ни в гражданском кодексе, ни в Законе об образовании, ни где-либо ещё). Образовательные услуги — это нематериальный продукт, не позволяющий объективно оценить как процесс образования, так и его результат, качество.

- обеспечение образовательных услуг (научно-методическое, организационное, нормативное и т.д.), которое зависит от субъективного фактора — от человека, производящего этот

продукт, и от человека, его использующего.

Оценка качества этих услуг показателями успешности на рынке (главный из которых представляет собой прибыль, полученную от оказания этих услуг) задаёт требование инновационности или, фактически, соответствия сиюминутным, быстро меняющимся запросам.

Лукьянова М.И.

В результате мы получаем третью проблему, связанную с рынком и с рыночным регулированием образования, — смещение деятельности образовательных организаций с качества на количество предлагаемой продукции. Вспомним законы диалектики: можно надеяться на то, что количество рано или поздно перерастёт в качество. Мы надеемся, что в позитивные качества, хотя изменение качества может быть и с минусом. В настоящий момент те образовательные организации, которые стараются ответить на вызовы рынка, вынуждены идти экстенсивным путём развития, постоянно придумывая что-то, называя это не всегда оправданно инновациями.

Данилов С.В.

Наряду с активным проникновением рыночных реалий в образование государство также наращивает своё присутствие в этой системе. Примеров этому достаточно:

- нормативное (подушевое) финансирование в общем образовании и бюджетные места в вузах;
- количество инициированных со стороны органов власти преобразований. Так, с момента

создания Министерства просвещения, то есть с 1803 года, по 1992 год в России было проведено 26 реформ образования, что в среднем составляет одну реформу на каждые 7–8 лет. В нынешнем столетии количество изменений в системе образования, которые призваны ответить на вызовы времени, значительно увеличилось;

- возросший соответственно этим преобразованиям объём нормативных документов и их интенсивное обновление;

- активная стандартизация образования (существуют уже сегодня и разрабатываются новые версии стандартов — от стандарта дошкольного образования до стандарта педагога. И процесс этот не прекращается).

Лукьянова М.И.

Если подробнее задержаться на последнем аспекте, связанном со стандартизацией образования, то стоит выделить как минимум две проблемы, важные в контексте нашего сегодняшнего обсуждения.

1. Одна из них заключена в неявном противоречии между практикоориентированностью стандартов (направлены на развитие компетентностей) и высокой сложностью их практического воплощения. Очень сложно как разработать обеспечение стандарта на уровне учителя (преподавателя) и тем более образовательной организации, так и реализовать его требования в практической деятельности педагога.

2. Кроме того, предполагаемая скорость смены стандартов

слабо сопоставима с объёмом трудозатрат, необходимых учителю для овладения профессиональной деятельностью в соответствии со стандартом.

Другими словами, работу со стандартами можно охарактеризовать так: очень много сложной работы, которая через несколько лет потеряет свой смысл.

Данилов С.В.

Тревожность, которая возникает у педагогов при обсуждении этой темы, свидетельствует, скорее, о сопротивлении введению новых стандартов, желании избежать сопутствующих изменений или минимизировать свои усилия, ограничиваясь формальными действиями, чем реально соответствовать данному вызову.

Регулирование — рыночное и государственное — определяет содержание организационно-управленческого, инструментального параметра, «внешнего» по отношению к самой системе образования.

Лукьянова М.И.

Переходим ко второму параметру. Мы его назвали аксиологическим, поскольку он связан с ценностными характеристиками, которые воплощены в традициях и проявляют себя в видении перспектив развития образования. Это второй вызов современному образованию. Развитие образования — процесс непрерывный и нелинейный, многовекторный и противоречивый, характеризующийся на разных этапах разными традициями и разным видением перспектив. Второй параметр является «внутренним» для си-

стемы образования, поскольку задаёт отношение всех её субъектов к самим себе и к системе в целом, распределяет акценты в современном состоянии образования и приоритеты в его развитии.

Исторически становление российского педагога происходило в контексте ценностей гуманизма и патриотизма, сочетавших в себе традиционно ориентацию на интересы общества и государства. Соответственно, и своя профессиональная позиция и деятельность воспринимались учителем как служение им. Необходимость сохранения данных ценностей, обеспечивающих стабильность общественного устройства, с одной стороны, обуславливает высокое сопротивление предлагаемым изменениям, а с другой — вполне оправдывает консервативность отечественного образования и его институтов.

Данилов С.В.

Примером перспектив такого рода может являться Атлас новых профессий на период 2035 года, разработанный в 2015 году Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления «Сколково» в рамках «форсайт-флота». Среди профессий будущего, которые, по мнению разработчиков, возникнут в 2035 году в системе образования, отсутствуют профессии учителя и воспитателя, а профессия преподавателя отнесена к «профессиям-пенсионерам». Эта разработка относит к несостоятельным профессии практически всех педагогических работников.

При условии, что Атлас является некоторым видением образа желаемого будущего отечественного образования на не столь отдалённую перспективу, можно было бы обсуждать позиции. Но эти профессии предполагается рассматривать как основание для построения дорожных карт, которые дают начало вполне конкретным планам на ближайшее будущее образования.

Лукьянова М.И.

Большое количество сложных и не всегда понятных намеченных целей, поставленных задач дезориентирует педагога, повышает его тревожность и отвлекает от непосредственной профессиональной деятельности с детьми. Сами педагоги заявляют, что с детьми-то работать некогда, много других совершенно непонятных задач, в том числе связанных с заполнением бумаг и документов.

Данилов С.В.

Пересечение этих параметров (источников регулирования и аксиологического параметра) задаёт, на наш взгляд, пространство вызовов системе образования. Они заявлены в тезисах. Можно выделить три серьёзных вызова:

Первый: заказ. Кто задаёт заказ? В условиях рынка — сам рынок. Если говорим о государстве, то это госзаказ или государственное задание либо какие-то спонсоры, которые в данной ситуации тоже есть. В перспективах конкуренция за заказ на образовательные услуги будет возрастать.

Лукьянова М.И.

Второй: финансирование. (Это вопрос о ресурсном обеспечении

выполняемой работы). Относительно стабильное, государственное — через госзадание. Или нестабильное рыночное. Соревновательность, возникающая в условиях поиска и реализации рыночного заказа либо участия в конкурсах и грантах, также способствует развитию конкуренции в системе образования.

Данилов С.В.

Третий: статус (мы его так называли) всех субъектов образовательных отношений: ученика, учителя, родителей, образовательной организации и др. (Это блок вопросов об идентичности и корпоративной культуре, самооценке и уровне притязаний, зоне контроля и самоуважении субъектов образовательных отношений). В перспективе статус меняется с ощущения себя как отдельной организации, самостоятельной, самобытной, чувствующей себя уникальной, на элемент крупной сетевой организации и объединения ради «выживания» в конкурентной борьбе.

По сути дела речь идёт о проблеме самоопределения школы как организации. Вызовы идут именно к статусу, к идентичности образовательных организаций, идентичности субъектов образовательных отношений. От школы не ждут ответа, но дать она его может только в том случае, если основательно перестроится, определив для себя новые цели и содержание, ресурсы и идентичность.

Глобальность подобной перестройки вызывает обоснованную тревогу и сомнения в её исполнимости. И поэтому остаётся во-

прос: а может быть, «справляясь», школа их, вызовы, как-то «обойдёт»?

Поляков С.Д.

Следующий доклад Александра Ивановича Резника. Мне кажется, в нём развиваются некоторые мотивы предыдущего доклада.

Резник А.И.

Предыдущий доклад заставляет меня переструктурировать своё выступление и отреагировать прежде всего на *экспансию рынка в сферу образования*. Признаюсь, я далёк от педагогики и даже дистанцируюсь от неё. Мостиком от психологии к педагогике для меня стало определение «образования», данное Эриком Гусинским: «Что такое образование? Это образование личности». Мне кажется, это определение должно стать ключевым в понимании задач педагогики, школы и системы образования в целом. Из него вытекает, что школа представляет собой своего рода производство, куда в качестве сырья поступает ребёнок, из которого школа путём соответствующей обработки должна создать *образованную (а не образовавшуюся) личность*. Последнее означает, что эта личность должна отвечать хотя бы минимальным *общим требованиям* того общества, в которое она со временем вольётся — в противном случае не приходится говорить ни об эффективности данного общества, ни даже о сохранении его целостности. Если новоиспечённая личность не умеет читать, писать, считать, не общена к культурному наследию,

не разделяет основополагающие ценности, рано или поздно в обществе наступает коллапс.

Само общество в силу своей разнородности и неорганизованности сформулировать эти требования и проконтролировать их реализацию не способно. Поэтому оно делегирует эту функцию государству, которое и создаёт *систему образования*. Если в эту систему вторгнется рынок, производиться будет то, что пользуется *спросом*, а не то, что востребовано обществом. Мало того, что это неминуемо отразится на *качестве образования*, доказательством чего уже является печальный опыт работы большинства негосударственных вузов. В силу разнородности спроса рынок начнёт предлагать адресные образовательные услуги, что рано или поздно приведёт к *мультикультуризации* общества: кто-то научится писать на арабском, кто-то — на старославянском, а кто-то — вообще не научится, потому что письмо — это орудие дьявола.

Опасность вторжения рынка в сферу образования усугубляется тем, что частью общества такое вторжение *востребовано*. Такая востребованность обусловлена первым из двух вызовов, которым посвящена основная часть моего доклада, — *социальной дифференциацией*. Не секрет, что многие родители в условиях рыночной экономики рассматривают своего ребёнка как своего рода инвестиционный объект. Соответственно они заинтересованы в том, чтобы их ребёнок получил действительно

качественное образование, позволяющее ему стать конкурентоспособным членом общества. Стандартная современная школа, претерпевшая серьёзный «отток мозгов» в «лихие девяностые» и сбита с толку вариативностью программ начала двухтысячных, не всегда способна удовлетворить эти требования.

С другой стороны, разрушение прежних, некогда универсальных социальных ценностей и рост социальной толерантности порождает стремление части родителей обеспечить своему ребёнку специфическое, соответствующее их убеждениям воспитание. Наиболее наглядным примером этой тенденции является требование разрешить ношение в школе хиджабов, но она имеет и множество других проявлений: внесение в школьную программу дополнительных дисциплин (например, урока Закона Божьего), отдельное обучение мальчиков и девочек, преподавание на родном языке и пр. Ясно, что современная российская школа, формируемая по территориальному признаку, не имеет возможности удовлетворить всё многообразие этих запросов.

Следствием этого становятся две одинаково нежелательные тенденции. Часть родителей, наиболее скептически оценивающая возможности современной массовой школы, обращается к услугам частных учебных заведений. В краткосрочной перспективе это не имеет серьёзных негативных последствий. Однако если данная тенденция усилится и произойдёт то, что Сергей Данилович назвал «лавиной», со-

циальное расслоение общества приобретёт катастрофические масштабы и выльется в уже упомянутую ранее *мультикультуризации*.

Та же часть родителей, которая не до конца разочаровалась в возможностях современной школы либо не имеет возможности оплачивать частные образовательные услуги, начинает всё настойчивее возвышать свой голос, требуя от школы отреагировать на их запросы. Этому способствуют, с одной стороны, возрастающее осознание населением своих прав и свобод, а с другой — падение авторитета школы и социального статуса учителя в глазах родителей. Следствием этого становится увеличение числа конфликтов между учителями и родителями, вплоть до полного игнорирования последними школьных требований.

Должна ли школа отвечать на этот вызов? В части повышения качества образования — несомненно! Однако и здесь возникает резонный вопрос — а судьи кто? Способен ли среднестатистический родитель, не будучи специалистом, обладающим соответствующими знаниями, оценить качество предоставляемой услуги и тем более её содержание. Я уже не говорю о том, что каждый из этих «заказчиков» имеет собственное представление о содержании обучения и воспитания, а значит удовлетворить все эти требования нет никакой возможности. Да и okazись таковая, в долгосрочной перспективе это привело бы к такому социальному расслоению,

что «парад суверенитетов» девяностых показался бы детской игрой.

Как уже отмечалось, отдельные представители общества, в том числе и родители, не могут выступать для школы в роли заказчиков. Во всех цивилизованных обществах эта функция делегируется государству. В структуре государства образование выполняет системную функцию: доведение образованности большинства граждан до определённого, востребованного обществом *стандарта*. Не могу поручиться за мотивы, но те шаги, которые в последнее время предпринимаются в системе образования, свидетельствуют об определённой обеспокоенности государства как раз-таки чрезмерной дестандартизацией образованности. Говоря о «шагах», я имею ввиду не только спускаемые в школы образовательные стандарты, но и систему ЕГЭ, призванную унифицировать оценивание учащихся, и повсеместно внедряемую систему отчётности учителя, и неявные, но всё более настойчивые попытки регламентировать воспитательный процесс.

На первый взгляд, это даёт школе серьёзную платформу для противостояния первому вызову. Беда, однако, в том, что всякая регламентация тесно связана с *бюрократизацией*, а уж в нашей стране эти два понятия почти тождественны. Ярким примером этого являются те же спускаемые сверху образовательные стандарты. Мне неизвестно, кто их создавал (кстати, их авторство почему-то тщательно

скрывается), но специалисты там и рядом не стояли: им такие «опусы» без содрогания и читать невозможно. А чего стоят печально известные «критерии успешности» вуза? А содержание отчётности, по которому оценивают работу учителя? Так что с этой стороны современная школа получает второй, не менее грозный вызов.

Вот и получается, что школа и, в первую очередь, учитель вынуждены прокладывать свой путь между Сциллой и Харибдой: с одной стороны, они не могут не реагировать на разнородные запросы родителей, а с другой — находятся под жёстким прессингом насквозь бюрократизированных стандартов. Задача, достойная Одиссея! Не случится ли решить её за этим круглым столом?

Шакурова М.В.

Пожалуйста, вопросы.

Битянова М.Р.

У меня вопрос к первым докладчикам. Вы говорите о том, что нет определения «образовательной услуги». Но все виды современных услуг находятся примерно в таком же положении. Информационные услуги, правовые услуги... Это уникальная ситуация — или это современная ситуация с разными видами услуг? Это первый вопрос.

Второй вопрос. Для меня был очень важный момент в вашем докладе, когда вы начали говорить про аксиологические вызовы, но возникло некоторое удивление, даже разочарование, когда я услышала, что аксиологические вызовы вы трактуете через то, что педа-

гог хочет заниматься воспитанием, заниматься содержанием, а его заставляют писать бумаги. Я не услышала содержания аксиологических вызовов. Почему в вашей модели нет миссии, если вы говорите про аксиологические вызовы?

Данилов С.В.

Спасибо, Марина Ростиславовна. По порядку. В Законе об образовании образовательные услуги используются в словосочетании, но определения в глоссарии нет. Я попробовал в нормативных документах поискать — нет. Поговорил с людьми, которые используют это словосочетание, меня отослали к другим нормативным документам, но там я тоже не нашёл.

Битянова М.Р.

Меня интересует уникальность этой ситуации. Есть ли в Законе о правах потребителя определения таких понятий, например, как: услуга юридическая, услуга медицинская? То есть насколько ситуация уникальна или это вообще норма для сегодняшнего рынка услуг?

Лукьянова М.И.

Мне представляется, что для сегодняшней ситуации это в определённой степени норма для многих сфер.

Битянова М.Р.

Мне это кажется важным.

Поляков С.Д.

Наверное, есть смысл дать слово Александру Ивановичу, потому что он работает с услугами.

Резник А.И.

Коллеги, а кто-нибудь искал или находил в словаре, в глоссариях определения такого, на-

пример, понятия, как ручка или очки?

— Конечно, в этимологическом словаре.

Резник А.И.

Наверное, это есть где-нибудь в глоссарии. Только я сомневаюсь, чтобы давали такие определения ручки или стакана. Ведь можно, подобно Журдену, всю жизнь говорить прозой и не подзревать об этом, так? Рынок давно сформулировал представления об услуге, в том числе об образовательной услуге, и безо всякого определения этим пользуются. И, наверное, эта услуга принципиально ничем не отличается от услуги парикмахерской, принципиально, с точки зрения рынка. Я не говорю, что это так с точки зрения общества, социальных процессов и тех вызовов, которые стоят за ними.

Гусаковский М.А.

Это не так. Отличается образовательная услуга от услуги парикмахера. И статьи на эту тему есть.

Резник А.И.

С точки зрения рынка?

Поляков С.Д.

Может быть, тема услуг не самый главный момент. Второй вопрос был про ценности, уважаемые коллеги, кто готов?

Лукьянова М.И.

Наверное, я не смогла чётко выразить нашу позицию. Когда мы говорили об аксиологическом компоненте, речь шла как раз о попытке сравнить ценности, которые существуют в рамках педагогических традиций.

Данилов С.В.

Я хочу подключиться к ответу Маргариты Ивановны. У нас

не было задачи перечислять все ценности, которые есть. Нам нужно было обозначить вектор: развитие ценностей. Если регулирование государственное, то вектор ценностей идёт от ценностей консерватизма, традиции. А вот рынок в перспективе проталкивает инновационность как ценность.

Мальцева А.П.

У меня короткая реплика, которая будет работать на проблематизацию. Стоит различать рынок как способ производства, рынок в этом смысле замечателен, и пока ничего лучше человечество не придумало. Беда России в том, что мы превратились в рыночное общество. Есть вещи, которые ни в коем случае нельзя ни продавать, ни покупать. То, что не должно ни в коем случае обращаться в товар. У нас это произошло. Страны и народы, в государствах, в которых рынок как спрос и производство работает и создаёт блага, — это те страны, в которых не допущено превращение, обращение или сваливание общества в рынок. То есть это общество, где люди чётко понимают, пользуясь образовательными услугами, покупая их, понимают, что есть вещи, которые нельзя продавать, которые бесценны. Вот в этом проблема. А как её решить? Я не знаю. Нужно, чтобы учитель понимал, что продаётся, что не продаётся, что не покупается, чтобы преподаватель в вузе смог объяснить это будущему учителю. И общество в целом начало просыпаться, выздоравливать: а как это сделать? Ну это будет в моём докладе на третий день работы

круглого стола. Я настаиваю: не путать рынок как способ производства и рыночное общество.

Шакурова М.В.

Екатерина Александровна Александрова.

Александрова Е.А.

Работник сферы образовательных услуг — это уже факт или всё-таки тенденция?

Данилов С.В.

Факт, особенно по дополнительному образованию. А также платные места в вузах, платные программы повышения квалификации и профессиональная переподготовка. Это рыночные вещи. Это условия, в которых мы уже живём, и это воспринимается как услуги.

Митрофанов К.Г.

Я тогда тоже в виде комментария. В этих докладах впервые зафиксировали три, по крайней мере, позиции, которые заявляют интересанты на поляне образования. Это власть, это производство, это общество. Через них пытаемся понять, какие тенденции, какие вызовы стоят перед образованием. Я бы рассматривал это как позитивный ход для дальнейшей дискуссии. Наверное, стоит добавить в качестве интересантов и профессиональное сообщество. Дальше, правда, возникают вопросы: в какой степени образование самостоятельно в собственной сфере, автономно? В какой степени оно может формулировать задачи для самой себя? И дальше естественным образом возникает ещё один вопрос: а как рассматривается понятие «работник сферы образования» с позиции общества, государства и рынка?

Это исполнитель или это кто-то другой, например, исполнитель с каким-то припеком? Это вопрос принципиальный. Если исполнитель, то какого дьявола наши рассуждения о креативности, творчестве, самости...

Дальше критика. К первому докладу. У меня на самом деле ощущение, что вы стали рассматривать тренды. Это не тренд, а способ ответа на вызов. Регулирование — это способ ответа. Значит, с позиции рынка и с позиции государства, с позиции власти образование разрегулировано. Что это значит? То, что оно неадекватно тем или иным вещам, которые стоят за этими процессами. Если рынок пытается внести регулятор через денежные отношения, то, соответственно, вызов в том, что образование неадекватно современной ситуации производства.

Второй доклад о том, что эта фабрика означает лишь то, что вы находитесь в представлениях о производстве XIX века. Ныне организация производства не фабричная, не мануфактурная и не мастерская. А это офис, способ организации современного производства. Посмотрите, как устроен Гугл, как устроен Фейсбук, как устроены корпорации. Это сетевой тип офиса. В какой степени тип организации современного образования адекватен типу организации современного производства? Большой вопрос. Действительно, это, скорее, фабрика, и тогда стоит вспоминать Пинкфлойд, где образ работы с сырьём и есть базовый тип производства. В сетевой форме офисного типа со-

вершенно другой тип организации, организации пространства и производства.

Резник А.И.

Я соглашусь с любым термином: хоть офисом, хоть фабрикой — сырьё и на выходе продукт.

Митрофанов К.Г.

Там другое сырьё, там другое производство.

Резник А.И.

Да какая разница?

Митрофанов К.Г.

Хорошо, это отдельная тема. Дальше к государству возникает вопрос. Если государство регулирует образование через стандартизацию, это означает, что для государства его главный тренд и его главная опасность или главный вызов — в стабильности, в сохранении. Главная функция государства в этом случае связана с некоторой консервацией существующего типа отношений. В какой степени меняется тип отношений в современной школе и в какой степени тип отношений адекватен современным и властным типам отношений? Если посмотреть современное государство, как оно устроено, там опять-таки сетевой принцип возникает, а не только вертикаль. Вертикаль одна не стоит, извините, она падает естественным образом. Все вертикальные структуры наименее управляемы. Возникает вопрос: в какой степени тип отношений, которые воспроизводятся в школе, соответствуют тому типу отношений, который сейчас востребован? Не случайно же одно из популярных представлений о собственном будущем

у нашей молодёжи — госслужба. К этому можно по-разному относиться, можно критично, а можно, извините, принять как факт. Нужно сделать следующий шаг. Вы всё-таки рассматриваете вызов как ситуативно-индивидуальный или как исторический, поколенческий вызов? Надо тогда рассматривать историческую схему, а не ситуативную, не менеджерскую.

Шакурова М.В.

Во второй части сегодняшнего дня запланированы три выступления: Татьяны Александровны Ромм, Екатерины Александровны Александровой, Николая Михайловича Борытко. Пожалуйста, Татьяна Александровна.

Ромм Т.А.

Мы, новосибирцы, из научной группы Нелли Петровны Анисимовой, которая сумела приблизить психологическую проблематику к проблемам воспитания. Её известные работы «Воспитание игрой», «Психологический климат в коллективе», наверное, достаточно известны. В связи с этим у нас тесные связи с исследовательским центром, который в своё время возглавляла Людмила Ивановна Новикова, сегодня — Наталья Леонидовна Селиванова. Это научная исследовательская школа, которая нас всех вырастила.

Тема моего выступления — «Воспитательный дискурс современного образования».

Первый тезис: мы сегодня являемся свидетелями воспитательного поворота в образовательной ситуации. На протяжении последних нескольких лет мы видим «парад» государ-

ственных документов, в которых слово «воспитание» находится в заголовке. Это ФГОС общего образования (результаты образования прописаны в воспитательной риторике). Это «Программа развития воспитательной компоненты в воспитательной организации». Это «Национальная стратегия действий в интересах детей». Это «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации». То есть мы видим государственный абсолютно однозначный нормативно подкреплённый заказ на воспитание системе образования, и, возможно, всему обществу. И об этом можно размышлять.

Второе. Ожидания самой заинтересованной части общества — родителей — во многом тоже связаны именно с теми задачами, которые мы традиционно в нашем педагогическом дискурсе относили к воспитанию. Об этом говорят многочисленные опросы родителей, которые ждут от школы не только знаний, но и внимания, заботы, помощи, поддержки. Этому сегодня посвящены разные исследования.

Третье. Есть мощная педагогическая традиция отечественной педагогики, согласно которой педагог всегда являлся носителем ценностей, образцов, смыслов, которые он должен передать, донести новому поколению. Однако мы сегодня видим, что существующая педагогическая реальность испытывает серьёзный дефицит актуальных теоретических и методических разработок, которые могли бы оптимизировать решение воспитательных задач школьной жизнедеятельности.

Ещё один момент, он сегодня уже звучал. Оказались утраченными многие наработанные в прошлые десятилетия профессиональные воспитательные компетенции педагога. Например, методика, связанная с организацией детского сообщества, работой с детской группой, методика эмоционального стимулирования достижений, успехов ребёнка в коллективе, вопросы, связанные с формированием психологического климата, организация самоуправления.

И последнее. Екатерина Александровна Александрова, наверное, к этому отнесётся, у неё в тезисах доклада есть об этом. Существенным недостатком сегодняшнего современного профессионализма в сфере воспитания является отсутствие системной подготовки педагога как воспитателя. Наверное, все, кто работает в вузе, видят, как педагогическая воспитательная составляющая оказалась размыта по разным компетенциям, соответственно, по разным учебным предметам, по разным учебным дисциплинам. В итоге с нашей пока не отработанной методикой оценивания результатов обучения оказывается непонятным, каким образом эту воспитательную компетентность мы можем увидеть, проверить, реализовать.

Таким образом, мой первый вывод заключается в том, что на сегодняшний день образ воспитания в общественном сознании очень размыт. Как минимум есть государственный, я бы даже обозначила без всякой иронии, без всяких кавычек его как идеологический образ воспитания.

Есть бытовой, обыденный, повседневный образ воспитания, который присущ прежде всего родительскому сознанию. Есть профессиональный образ воспитания, который претерпел изменения за последние 20 лет. Есть, наконец, рефлексивный образ воспитания, представителями, носителями которого вот здесь являемся мы, находящиеся в исследовательском пространстве проблем воспитания. И этот образ далёк от единообразия, формирует разные представления о самой сущности воспитания, что, с моей точки зрения, не является критичным для сегодняшней ситуации, для развития сегодняшней науки. Но признание этого заставляет всех нас очень точно определять методологическую рамку понимания этого термина, феномена, который за ним стоит, для того чтобы разговор о воспитании шёл по крайней мере в русле какой-то однозначности.

Поскольку я отношу себя непосредственно к научной школе Анатолия Викторовича Мудрика, то исхожу из того, что воспитание — это не единственная, подчёркиваю, не единственная социальная практика, в ходе которой человек взаимодействует с обществом, изменяет его и развивается сам. Как минимум есть семейная, есть религиозная практика, есть политическая, субкультурная. И тогда возникает принципиальный вопрос: где заканчивается воспитание и начинается «невоспитание», то есть где граница между воспитанием и невоспитанием? Этот вопрос методологически продуктивен,

потому что, отвечая на него, мы понимаем, за что несём ответственность, а за что нести ответственности не можем, даже если очень сильно хотим. Это первая рамка.

Вторая рамка заключается в том, что, с моей точки зрения, воспитание, как бы мы ни определяли его гуманистический потенциал, всегда нормирует человека, формируя в нём качества, которые позволяют ему ощущать себя частью той общности, к которой он принадлежит. Но одновременно воспитание человека субъективирует, обеспечивая возможность реализации всего комплекса самости: самореализации, самоутверждения и пр. И на самом деле успешность воспитания во многом заключается в достижении или в поиске баланса, гармонии между нормированием и вот этой субъективацией. По большому счёту в российской педагогике, в отечественной педагогической традиции наиболее успешные воспитательные проекты реализуются именно в этом балансе.

Третий момент: воспитание — процесс всегда целенаправленный, он всегда реализуется целенаправленной активностью одних по отношению к другим, и поэтому здесь возникает вопрос о субъектах воспитания, если говорить о сегодняшней ситуации — то о полисубъектности воспитания, причём речь должна идти не только о субъектах индивидуальных, но и групповых, а также коллективных.

Четвёртая рамка. Воспитание, с одной стороны, всегда ограничено временем и пространством,

а с другой — осуществляется в широком контексте повседневной жизнедеятельности, которая не всегда поддаётся структурированию, но всегда присутствует.

Говоря иными словами, размышляя о воспитании, мы должны иметь ответ на вопрос об его объёме, субъектах, направленности, границах.

Если говорить о тональности сегодняшнего разговора в рамках вызова, то кто-то говорит «вызовы», кто-то «расколы», кто-то «революция». Если мы об этом говорим, то, видимо, насущная потребность в этом есть. Вызовы возникают в социокультурном процессе, и поэтому они объективны. Эти вызовы связаны с тем, что называется характером потребительского общества и общества интернет-технологий; это вызовы, связанные с изменением его социальности. Но мне всё-таки кажется, что базовый вызов — это неопределённость. И здесь мне очень импонирует статья Александра Григорьевича Асмолова, где он пишет про изменение как характерную черту нашего времени.

Изменения — это главная характеристика наступающего и наступившего времени. Об этом в гуманитарном знании говорят на протяжении последних 15–20–25 лет. Более того, мир находится в постоянном состоянии изменённости. Мир не идёт от чего-то к чему-то. Изменённость — это то, что происходит с миром и с человеком. Я не буду останавливаться на этом подробно, я просто фиксирую характеристики, которыми описывают сегодняшний

мир, и они преимущественно угрожающие: непрозрачность, нестабильность, неустойчивость, трансформация... Всё это, несомненно, усиливает феномены риска жизни современного человека. Но я хочу, чтобы мы отошли от негативного контекста этих изменений и просто зафиксировали факт: изменённость мира сегодня, сетевые взаимодействия между людьми, между группами — это ещё и информационная прозрачность сегодняшней жизни. Мы должны признать, что человек сегодня имеет огромное количество приспособлений, которые позволяют собрать любую информацию о человеке, и мы оказываемся под пристальным вниманием не только друзей, но и людей вообще. Это развитие, дополненная реальность, которая существует в виртуальном сообществе, до конца непонятна нам. Какие она несёт минусы и какие плюсы в развитии сегодняшнего современного ребёнка, современного человека?

Ведь изменился не только мир, изменился и человек. В чём изменился? Здесь очень важен антропологический подход. Когда мы говорим о воспитании, мы всегда говорим о человеке в воспитании. Это не моя фраза, это фраза Отто фон Больнова. Мне кажется, с точки зрения сегодняшнего воспитания, это очень важно — как меняется современный человек.

Многочисленные исследования фиксируют, что изменения, происходящие с сегодняшним человеком, существуют и на уровне физиологии, и на уровне психологии, и на уровне социальных

вещей. Я для себя в качестве вывода выделила такой момент: если мы ещё несколько лет назад могли говорить об условно нормальном ребёнке, по крайней мере «заложенном» в какие-то рамки и границы, то сегодня мы говорим о «цифровом» ребёнке, инфантильном ребёнке, игровом, одарённом, одиноком и т.п. Происходит некое «схлопывание» нормы, и нормой становится многообразие проявлений развития. Это становится основой для психологии и педагогики одарённости, специальной психологии, теории инклюзивного образования. Но, к сожалению, в воспитании и теории воспитания этот момент своего особого отражения не находит. Происходит изменение самой модели детства. Хотя про детство сегодня очень много говорят, но по-прежнему, когда пишут о детстве, фиксируют границу: ребёнок — это до 10 лет. В то время как в международных документах границы того, кого считать ребёнком, — до 18 лет. Мы являемся свидетелями того, что размываются возрастные границы. Инфантильность — социальная инфантильность, психологическая инфантильность — это тоже уже своего рода норма.

Меняется мир, меняется ребёнок, и меняется воспитание. Если в традиционном обществе воспитание осуществлялось по обычаю, исходящему от семейного уклада; если в индустриальном обществе воспитание существовало в границах стандарта, который задавался государством через нормативно-правовую практику, то в совре-

менном, постиндустриальном обществе воспитание осуществляется по ситуации, которая, как я уже отметила, непрерывно изменчива. И вот эта социальная ситуация может стать, а может не стать воспитательной. И это зависит от тех субъектов, которые в этой ситуации существуют и эту ситуацию развивают. Поэтому сегодня, говоря о воспитании, мы должны признать, что оно не может быть единственным, одинаковым и однонаправленным. Если исходить из теории воспитания в русле концепции Анатолия Викторovichа Мудрика, как минимум, оно может быть социальным, семейным, конфессиональным, диссоциальным. И если говорить о перспективе ближайшего будущего, то, наверное, мы должны быть готовы к тому, что воспитание может стать виртуальным, «уличным», субкультурным... Каждое из них обладает своими задачами, характером взаимодействия субъектов, способами осуществления. Однако общим знаменателем, с моей точки зрения, будет ценностная составляющая. Ибо когда мы говорим о воспитании, то всегда говорим о приобщении к той или иной системе ценностей, которую транслируют воспитатель, педагог, которую они определяют как основание для выстраивания собственной воспитательной деятельности. И сегодняшнее образование находится в сложной ситуации. Почему? Потому что в традиционных обществах, там, где ценности традиционны и передаются от поколения к поколению, вопрос о методике, методах

и приёмах воспитания тоже решается традиционно. А мы существуем в рамках модернизирующегося общества, к каковому относится Россия, и проблема ценностей является очень сложной. Попробуйте задать просто вопрос: что нужно сделать, чтобы быть хорошим человеком, разным людям, тем, кому 10, 20, 30, 40, 50, 60 лет? И если вы найдёте хоть какие-то пересечения в ответах между возрастными группами, то, наверное, на этом и можно выстраивать понимание сути воспитательной стратегии. Если говорить о тех задачах, которые должны решаться в современном воспитании, то важнейшей становится задача развития ценностной картины мира воспитанника. И здесь проблема оппозиции или дополнения, с одной стороны, глобальных ценностей, и, с другой стороны, ценностей определённой культуры. Причём не только этнической, но и гендерной, политической, религиозной, сексуальной.

Вторая проблема связана тем, что воспитание должно работать на расширение опыта продуктивного поведения, опыта успешного эффективного поведения. Самое главное здесь — опыт самоопределения и выбора. А вот для того чтобы такой опыт получить, необходимо пространство, где такой опыт сегодняшний растущий человек мог бы получить. И здесь мы выходим на очень серьёзный, с моей точки зрения, вопрос наличия воспитательных технологий за пределами школы, школьного воспитания.

И последняя проблема сегодняшнего воспитания: какой

профессионал нужен сфере воспитания? Каким должен быть педагог, какие роли и какую миссию он должен решать в этом процессе? А так как профессионал не единственный субъект воспитательной деятельности, возникает вопрос о языке взаимодействия профессионального педагога с непрофессиональными воспитателями.

Завершить хочу словами Владимира Абрамовича Караковского, который говорил о том, что ребёнок не всегда тянется к предмету, но всегда тянется к педагогу как к личности, как к человеку. Учитель без начинки — это пирог ни с чем. Спасибо!

Поляков С.Д.

Сейчас, когда будут вопросы и суждения, одна просьба. Мне кажется, Татьяна Александровна задала очень точную ноту. Давайте стараться обсуждать проблемы научным стилем. Это не означает, что наукообразным. Важно удерживать те смыслы, которые уже предложены, относиться к этим смыслам, а если выстраиваются новые, объяснять их, соотнося с предыдущими.

Битянова М.Р.

Мне очень импонирует такой взгляд на воспитание, но я сейчас попробую кое-что перефразировать, а вы мне скажете: да или нет. Вот вы говорите, что воспитание не единственное, а один из видов социальных практик, которые меняют, социализируют человека. Можно сказать, что в вашем понимании воспитание — это вид педагогической деятельности?

Ромм Т.А.

Да, в общем-то, почему бы и нет.

Битянова М.Р.

Но шире — это вид педагогической деятельности, обеспечивающий решение в системе образования определённых задач?

Ромм Т.А.

Понимаете, когда мы говорим о воспитании, то должны разводить разные представления: есть представление о воспитании как о некоем общественном явлении, есть воспитание как некий социальный институт, есть социальное воспитание, которое представляет самостоятельный вид этой деятельности, связанный с решением задач социализации.

Битянова М.Р.

Я как раз про третий контекст говорю. Мне кажется, что среди проблем, которые вы обозначили, не хватает одной. Это психологосообразность воспитания. Потому что сегодня очень часто представление о воспитании — не только на уровне методов (это уже общее место), но и на уровне целей, на уровне позиции взрослого в этом процессе, на уровне замысла взрослого абсолютно расходится с возрастными задачами. Можно это поместить в базовые проблемы?

Ромм Т.А.

Собственно, речь идёт о природосообразности, о том, с чего начинал Коменский. Но к сожалению, в практике эта закономерность игнорируется, к сожалению, в практике этого нет, но я не знаю почему.

Битянова М.Р.

Мне кажется, дело не только в практике. Да, Коменский зая-

вил о природосообразности, но под это нужно ещё разработать принципы природосообразности, так, чтобы они ложились на возраст, возрастные задачи и, более того, учитывали, что эти возрастные задачи не фундаментальный закон природы, а то, что меняется каждые 15–20 лет. Проблема в том, что сегодня не только практика, но и теория воспитания не находятся в тесной связи с психологическими закономерностями.

Ромм Т.А.

То, что происходит в самой теории воспитания, отдельный вопрос. Что произошло за последние 25 лет? Педагогика, в частности теория воспитания, имеет большое количество заимствований, в том числе из психологии, из социологического знания. Но они остаются на уровне терминологии. Присвоить это не получилось, и в итоге мы имеем то, что имеем.

Гусаковский М.А.

У меня вопрос. Дискурс — это обычно определённый образ высказываний о чём-то, который принуждает нас определённым образом к этому относиться. В связи с этим вопрос: как меняется в педагогике современный дискурс? Чем он, в свою очередь, обусловлен?

Ромм Т.А.

Дискурс о воспитании привязан к социальной заданности государства. Воспитание идёт всегда вслед за социально-общественным заказом.

Гусаковский М.А.

Значит ли это, что дискурс современной России формирует господин Медведев?

Резник А.И.

Может, лучше сказать Путин?

Ромм Т.А.

В том числе, да. А как же? Как только пару-тройку лет назад главной идеей стал патриотизм, вы посмотрите любую воспитательную программу — без этого слова там нечего делать. Или без духовно-нравственной ориентации. Это задано государством, это дискурс воспитания. Но вопрос: какого уровня? На уровне организационно-управленческом, на котором говорят управленцы, или это уровень научный?

Гусаковский М.А.

Я говорил в данном случае о научном уровне.

Силакова М.М.

Татьяна Александровна, у меня такой вопрос: как вы думаете, какие воспитательные ценности может сейчас транслировать современная школа? Если мы говорили о том, что наши ценности уже не те, которые были, они у нас размыты.

Поляков С.Д.

Если можно, прежде чем Татьяна Александровна будет отвечать, если Марина Михайловна согласится, я переформулирую данный вопрос, чтобы он был в более научном контексте. Какие есть точки зрения в теории воспитания, шире в педагогике, относительно тех ценностей, на которых сегодня может быть основана практика?

Силакова М.М.

Согласна.

Ромм Т.А.

Ответ на этот вопрос строится прежде всего на нашем понимании человека. Если рассматри-

вать человека как трудящегося, читающего, эстетического, то — один путь приобщения к ценностям. Если как человека прежде всего активного, человека чувствующего, человека действующего, то тогда школа может транслировать ценности сотрудничества как со взрослыми, так и с детьми. Ценности успешного поведения и достижения результатов, ценности соотношений своих интересов и потребностей с интересами группы. Я бы пошла по такому варианту ценностей — от понимания человека.

Поляков С.Д.

Если можно, я повторю вопрос, потому что здесь важно ваше видение как специалиста, Татьяна Александровна. А какие есть, если они существуют, альтернативные, обсуждаемые в теории воспитания и педагогике точки зрения на другой список ценностей?

Ромм Т.А.

Я вернусь к историческому опыту. В отечественной, советской педагогике в 1970-е годы была знаменитая программа Марьенко, программа воспитания, которая была выстроена очень грамотно, потому что она шла от образа человека — строителя коммунистического образа, который должен был быть наделён такими-то качествами, и потом под каждое качество и шла своя ценность. И вакуум в этом вопросе, я думаю, не преодолеть на данном этапе науки и практики. Почему? Потому что на сегодняшний день наукообразных центров в педагогическом сообществе, которые бы на языке педагогической науки

об этом рассуждали, практически не осталось. Попробуйте сегодня продвинуть и защитить диссертацию, в названии которой есть слово воспитание. Советы, как чёрт ладана, этого боятся. То есть, если педагогическая наука на своём организационном уровне как социальный институт не рискует с этим связываться, и фактически центры, которые занимаются серьёзной воспитательной проблематикой, по пальцам пересчитать можно — то что делает центр Н.Л. Селивановой в Москве, то что делают в Ульяновске? Очень мало кто воспитательной проблематикой занимается всерьёз.

Скворцов А.А.

Татьяна Александровна, во-первых, спасибо за такое интересное выступление, потому что, на мой взгляд, сама попытка искать методологическую рамку для теории и практики воспитания — это уже своего рода научный подвиг, это очень интересно. У меня два вопроса. Первый. Если воспитание в трансформирующемся обществе основной своей проблематикой получает работу с ценностями или в системе ценностей, означает ли это, что теория и практика воспитания получают новую перспективу, не только психологическую, но и культурологическую?

Второй. Если такая культурологическая перспектива теории и практики воспитания становится актуальной, как вы отнесётесь к патриотическому воспитанию? В том смысле, что сегодня оно в практике современной школы, скорее, является попыткой найти основания

для единства общества в прошлом, в отечественной истории. Что важно, безусловно — но без поиска идеи, объединяющей нас в будущем.

Гусаковский М.А.

Или в сегодняшнем.

Скворцов А.А.

Или в сегодняшнем, да, кстати, в сегодняшнем, а тем более в будущем. Разговор вести о развитии воспитания и системы воспитания непродуктивно.

Ромм Т.А.

Я начну с первого: о продуктивности и непродуктивности обсуждения вопроса о ценностях. Когда я говорю о ценностном аспекте, то подчёркиваю: человек усваивает и присваивает ценности культуры, но присваивает конкретный человек. Мы все живём в одном обществе, и все мы сталкиваемся с одними и теми же ценностями, и всем нам эти ценности предъявляют, но интерпретация ценностей и моё отношение к ценностям очень субъективны. Поэтому я не вижу в этой проблеме противоречий, а вижу дополнения. Мои ценности должны вступать в резонанс с ценностями других. Умение эти ценности координировать, выстраивать — это и есть по большому счёту результат воспитанного человека. Это первый момент. Что касается патриотизма, мне бы не хотелось поднимать эту тему. Потому что, с моей точки зрения, патриотическая идея как заложенная в воспитание, это очень конъюнктурно.

Резник А.И.

У меня вопрос и рассуждение одновременно. Вы, Татьяна

Александровна, сетуете на то, что на сегодняшний день тема воспитания вроде как неактуальна.

Ромм Т.А.

Наоборот, актуальна.

Резник А.И.

«Актуальна», не то слово, да? Заменяю. Не востребована, не диссертабельна. Я учился в аспирантуре, в Академии педагогических наук, как она тогда называлась. В ней существовало как минимум несколько институтов, которые вплотную занимались проблемами воспитания. Это было в конце восьмидесятых годов. Тем не менее проблема воспитания не решалась. Это замечание. Теперь рассуждение. Мне кажется, когда мы говорим о ценностях, которые нужно воспитывать, развивать, следует исходить из того, что есть программа минимум и есть программа максимум. Программа минимум воспитания состоит в том, чтобы выпустить из системы образования человека, с которым удобно жить в обществе другому члену этого общества. А вот программа максимум реализуется, когда мы ставим задачу отвечать на вызовы, которые стоят перед современным обществом. В том числе это тема патриотизма, которую Вы не захотели затронуть, так? Как мне кажется, патриотизм как раз тот вызов, который стоит перед нашим обществом и который уже особым образом конъюнктурно оформляется государством.

Данилов С.В.

Татьяна Александровна, у меня вопрос вот какого плана: вы сказали про ценности как не-

кое основополагающее, как сущность воспитания, и про субъектность — но я ещё и субъективность добавлю, потому что ценности разные. Я со стороны педагога и школьного психолога сейчас попробую выступить, потому что это люди, от которых требуют сказать, каких результатов они в воспитательной работе достигли. Насколько я помню, методик релевантно диагностирующих ценностей не так и много. Буквально по пальцам пересчитать можно. Что же делать? Это первый вопрос об операциональности и релевантности методов. А второй — про научение людей воспитательной работе в педагогической деятельности. Если мы не знаем, не можем чётко создать модель результата воспитания, нам сложно будет задать модель процесса, и, соответственно, сможем ли мы научить человека заниматься воспитанием?

Ромм Т.А.

Постараюсь очень коротко ответить по первому вопросу. Я согласна, что проблема экспертизы воспитательной деятельности — это на сегодняшний день ключевая проблема. Известный педагог Александр Михайлович Сидоркин говорит о том, что если мы сегодня хотим доказать обществу, что воспитание — это продуктивная социальная практика и она имеет право на существование, то должны попробовать обосновать, в том числе экономически, его эффективность. Нужна экономическая модель воспитания, которая предполагает разработку критериев, показателей, параметров.

Что касается вопроса: как научить? Вопрос о том, как научить человека воспитательной работе, распадается на две части: определение содержания — и выбора форм, технологий и методик. Если по поводу содержания вопрос решить сложно, то, что касается отбора форм и методов, это в учебном процессе сделать достаточно просто. Другое дело, что у нас на это нет времени в вузовском учебном процессе. В итоге мы можем говорить про аксиологию, антропологию, культурологию, но главная форма воспитательной работы, вы сейчас хором скажете, какая?

Хор голосов:

Беседа.

Ромм Т.А.

Да, беседа... Этот разрыв между тем, что пытаются о технологии говорить и рефлексировать, и тем, что происходит на практике, сегодня непреодолим. Хотя я ни в коем случае не идеализирую советскую модель, но тем не менее тогда в модели подготовки учителя давались различные формы методики воспитательной деятельности. А вот сегодня, к сожалению, нет.

Поляков С.Д.

Если можно, я позволю реплику про обучение технологиям в советском вузе. Татьяна Александровна (Новосибирск), Ольга Владиславовна Миновская (Кострома), Марина Викторовна Шакурова (Воронеж) из особенных образовательных учреждений советского времени, где были историко-педагогические факультеты. Это не касается других педаго-

гических учреждений советского времени.

Шакурова М.В.

Мне хотелось бы обратить внимание на следующее. То, что воспитание стало после Закона об образовании 1992 года вымываться из практики, связано с тем, что в воспитании мы имеем дело с процессом незавершаемым, открытым, результаты которого мы можем задавать, сколько хотим, но мы должны понимать, что кроме удобных нам педагогических процессов, которые можно четко распределить во времени и пространстве, в жизни существуют процессы другие. Пока мы не найдём ход, как нам работать с этими другими процессами, наша попытка наложить известные нам конструкции из педагогических структур на открытые вещи бессмысленна.

Мирошкина М.Р.

Уважаемые коллеги, я хочу к вам обратиться как пострадавшая (смех). Я жертва работы над Стратегией развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Через меня все эти обсуждения прошли. К тому, что получилось, у меня нет комментариев.

Ромм Т.А.

Но этот вариант лучше, чем тот, с которого всё начиналось?

Мирошкина М.Р.

Да, лучше, чем тот, с которого начиналось. Этот процесс обсуждения породил много проблем и много выводов, которые можно сделать. И много вопросов, которые можно задавать. И первое, о чём хочется сказать, появление данного документа сыграло

не положительную, с моей точки зрения, роль, а крайне отрицательную. Почему? Потому что в условиях нестабильности развития общества формулировать какие-то запросы на воспитание невозможно, и на каждое «А», сказанное сегодня в этом документе, веером идёт весь алфавит позиций, мнений, точек зрения, причём высказываемых не дискуссионно, а агрессивно и требовательно. Пример со строчкой в первом варианте проекта Стратегии. Там утверждалось, что цель воспитания среди всего прочего — вырастить человека, готового отдать жизнь за свою Родину. Вот так. Я считаю своей заслугой — вот посмотрите на меня (смех), что я четыре раза вычёркивала эту строчку и писала, что человек должен счастливо прожить в своей стране ровно столько, сколько ему отпущено. И в этой стране он должен иметь возможность создать семью, вырастить детей, быть успешным в профессии... Вычёркивают и вычёркивают. Сорок раз убрали, наконец, вставили.

Статья 2 Конституции РФ: главная ценность Российской Федерации — человек, его свобода, права и жизнь — убрали. После этого «умирать» убрали, не надо умирать, ну там что-то другое вставили. И так было чуть ли не по каждой фразе.

Проблема в чём? Этим документом мы задали основания не для общественного консенсуса, а для общественного противоречия. У нас идут противоречия родителей, государства с образованием, с религией,

вообще с кем можно, всё что угодно выходит на поверхность. Почему-то это. В общественном обсуждении не принимала участия ни одна религиозная конфессия, кроме православной. Православная конфессия принимала участие в двух ипостасях. Первая: официальные позиции православной церкви, очень взвешенные и разумные предложения. И параллельный шлейф дикой агрессии от общественных религиозных организаций. Вплоть до того, что если в нашей Конституции того, чего мы требуем, нет, то нужно поменять Конституцию. Дай Бог, чтобы на Стратегию воспитания никто серьёзно внимания не обратил, как на очень многие другие документы, — ну написали и написали. А если на неё внимание обратят, мы столкнёмся с большими проблемами в образовательных организациях, потому что они связаны с государственными установками. В системе подготовки воспитательных, педагогических кадров, в дополнительном образовании столкнёмся с целым спектром проблем. И долго будем искать их решения.

Поляков С.Д.

Позволю себе оптимистическую версию. Постановление о воспитательной компоненте образования пролетело, и это тоже пролетит. Наталья Анатольевна, пожалуйста.

Ильина Н.А.

Татьяна Александровна, у меня вопрос в развитии вопроса Сергея Вячеславовича. Я задам его как вузовский управленец. Речь пойдёт о подготовке

специалиста, который создаёт воспитательную среду в школе. Он у нас кто: учитель, учитель-предметник? Да, у него есть психолого-педагогическая подготовка, ну он создаёт эту воспитательную среду и воспитывает в школе детей. В рамках современной ситуации, с Вашей позиции, с позиции, может, опыта Новосибирска: как формировать вот эти компетенции, как научить учителя, который бы грамотно создал эту воспитательную среду?

Поляков С.Д.

Татьяна Александровна, если можно, сейчас кратко, потому что у нас в третий день круглого стола будет тема «Учитель».

Ромм Т.А.

Я в двух словах. Ответ из нашего опыта. Сочетая дозированно учебную и внеучебную работу. И во внеучебную работу мы вкладываем многое из того, что не попадает в учебную программу.

Ильина Н.А.

То есть если в университете уже создана сильная воспитывающая среда и всё студенчество в неё погружено, они в ней возвращаются. Плюс к этому в университете очень сильные кафедры педагогики и психологии, и психолого-педагогическая подготовка сильная. Тогда учитель-предметник, выпускник вуза, приходит в школу и создаёт этот воспитательный процесс. Так? Но Вы мне скажите как специалист управленцу: как я могу, грубо говоря, вот этот учебный модуль создать, где я чётко могу указать, что ты как выпускник будешь уметь?

Ромм Т.А.

Это отдельный разговор, наверное, об этом стоит поговорить потом. Я хочу вернуться к тому, с чего начала. Воспитание, каким бы замечательным, гуманистическим, цельным ни было, не может дать больше того, что оно может дать. Давайте не будем все проблемы, которые существуют сегодня с человеком, тем более в школе, возлагать на воспитание. Поэтому для меня ключевой вопрос: что может воспитание, а чего не может? Как только мы на него ответим, сразу поймём, чему педагога нужно учить, а чему не нужно.

Битянова М.Р.

Несколько слов по поводу методологии. Стоит ли отказываться от каких-либо новых подходов, если мы не знаем как? Мне кажется, что одна из проблем, почему много «ДА, НО...», возникает в наших рассуждениях и действиях, потому что как только воспитание начинает пониматься как процессы целенаправленной работы по присвоению человеком ценностей, то мы выходим в чисто психологическую методологию. Процесс присвоения ценностей — это процесс психологический. Это не стихийный процесс, это не процесс просто бытия или какого-то усвоения. Этот процесс может быть целенаправленным, этот процесс может быть (Сергей Данилович был на нашей конференции, посвящённой этому вопросу) технологизированным, но технологизированным на основе психологической методологии.

Шакурова М.В.

Нас учили, и я студентов учу тому, что существует процесс развития личности. Им педагогика не занимается. Она занимается созданием условий для развития личности.

Битянова М.Р.

Но методология-то психологическая.

Шакурова М.В.

Создавать условия можно целенаправленно специальными педагогическими структурами. Но есть другие субъекты, которые в этом участвуют. Например, семья. Это не школа, и это воспитание семейное, отличное от социального. Там свои методы, свои формы, свои каналы, время. Когда мы будем видеть зону ответственности каждого и не пытаться тянуть одеяло на себя, есть возможность найти реальные ходы создания условий. Например, организация коллективной творческой деятельности как реальная работа реального педагога. Или то, что выходит за рамки возрастной психологии и психологии личности в социальную психологию, — это среда. И вот здесь начинаются механизмы, которые ещё сложнее того, о чём мы только что говорили. Мы сегодня средой называем все. У нас и в вузе воспитывающая среда. Но пока в вузе остался хотя бы один преподаватель, который берёт за экзамен деньги, у нас нет воспитывающей среды. А кто мне даст гарантию, что у вас в вузе такого нет? Среда — это рассол, который не может быть однозначно солёным или однозначно сладким. Он рассол.

Пример В.А. Караковского. Проводится в начальной школе этическая беседа. Замечательно проводится, все всё поняли. Воодушевлены, переживают — всё отлично. Закончилась беседа, открываем дверь, техничка Мария Ивановна моет пол. И Мария Ивановна посылает этих школьников в бога мать, потому что они не вовремя вышли из класса. Каков эффект от воспитательного мероприятия? Среда школы есть среда школы, где и Мария Ивановна тоже субъект среды школы.

Ромм Т.А.

Мне кажется, в науке необходимо искать новую основу для понимания идущих в школе изменений. Например, междисциплинарные исследования, которые, к сожалению, осуществляются крайне неэффективно. Здесь мы сталкиваемся с наукой как социальным институтом. С одной стороны, Д.И. Фельдштейн, вице-президент РАО, говорит: междисциплинарность, полидисциплинарность. Но как только дело доходит до защиты диссертации, слышим: не лезьте в психологию, не лезьте в социологию.

Поляков С.Д.

Я хотел бы выдвинуть два тезиса, наверное, в какой-то мере теоретических. Это тезисы, без которых, как мне кажется, невозможно продвижение теории воспитания в современной ситуации.

Первый тезис. Пока мы не ответим на вопрос о соотношении идеологического и педагогического, современная теория вос-

питания невозможна. Разные ответы дадут разные теории.

Второй тезис. Любая теория социального воспитания является недостаточной, потому что есть социальные типы школы. Я сейчас — по мотивам того, что говорил Борис Викторович Куприянов. Он выделяет по крайней мере три типа успешных школ. В условной терминологии они называются так: «либеральная», «консервативная», «социал-демократическая». Это всё в кавычках. Это не политическая терминология. Но за каждой из этих типов школ стоят свои ценности и свои передовые образцы. Школа Караковского относится к социал-демократическому типу. Школа Тубельского — к либеральному. И тогда получается, что в самой теории воспитания должны рассматриваться вот эти некие теоретические, идеальные, по М. Веберу, типы. И теория должна отвечать на вопросы о механизмах каждого типа этих школ.

Митрофанов К.Г.

На мой взгляд, было задано два принципиальных вопроса. Первый — это вопрос исследования и инструментов исследования, связанный с поисками некоторых следов в воспитательной работе. Второй — это вопрос образования. Чему можно обучать воспитательно. В исследовательском плане это прежде всего, case research, то есть исследование конкретного случая и описание его по определённым правилам.

Второй момент — дизайнерское проектирование, средовой подход.

И третий блок. Это так называемая педагогическая режиссура или сценирование событий, то есть написание, проектирование, создание конкретных действий, перевод в сценарную форму и их реализация. Это есть у финнов. Вот три базовых блока, которые на самом деле здесь существуют. А по инструментам исследования ценностей есть инструмент В.С. Собкина (хотя я к нему критичен, к самому инструменту и к тем выводам, которые Владимир Самуилович делает, но они существуют). Есть традиция с выходом на психологические инструменты, связанные с семантическим дифференциалом. Есть традиция цветописа Лутошкина, и есть социометрия, и вариация на тему социометрии. И есть последние исследования о так называемых следах школы. Это долговременные итоги всякого рода воспитательных прецедентов. Это из отечественной практики. Есть и зарубежные вещи.

Поляков С.Д.

Спасибо. К сожалению, этот круг обсуждения мы должны заканчивать.

Ромм Т.А.

Можно я в заключение этого разговора нарисую схему? Вот возьмём (рисует) треугольник, где в основании будет представление о том, что есть человек. Далее — что есть мир вокруг этого человека и каков путь человека в этом мире. Это три базовых вопроса, ответы на которые позволят нам сказать, что такое воспитание. Потому что воспитание связано с тем, как человек в окружающем мире что-то

осуществляет. И если вы попытаетесь приложить сюда разную философско-психологическую, социологическую рамку, то получите разное воспитание и разную педагогику. По большому счёту, то, что знает педагогика (это о воспитании), и то, что происходит в воспитании, это только часть из того, что на самом деле представляют о человеке философия, социология, психология, антропология. Попробуйте взять психоанализ Фрейда и разложить его на эти три атрибута: «Человек», «Мир», «Зачем» — вы при этом получите одну модель воспитания, и это будет одна педагогика.

Попробуйте заложить сюда деятельностный подход: «Человек», «Мир», «Путь человека» — и это будет другое воспитание. Повторяю, ни одно из них не будет правильным, оно будет каждый раз разным. Может быть, главное, чтобы педагог, который строит воспитание, нёс ответственность и понимал, что он занимается именно таким воспитанием, не претендуя на то, что это единственно возможное.

Поляков С.Д.

Спасибо! С этим кругом, с темой «Воспитательный дискурс современного образования», все.

Александрова Е.А.

Добрый день, Екатерина Александровна Александрова, Саратовский государственный университет имени Чернышевского, заведующая кафедрой методологии образования. Я из научной школы Олега Семёновича Газмана, мой научный учитель Ната Борисовна Крылова. Мне

очень нравятся вот такие обсуждения вот за что: напишешь доклад, а потом, пока слушаешь других, между строк ты пишешь комментарии, ответы, реакции. Сейчас моя задача — прочесть, что написано между строк моего доклада, сумев выделить и то, что хотела сказать, и то, к чему хотелось отнестись. Мы провели со студентами, бакалаврами, магистрантами такое исследование. Мы опрашивали родителей, ответственных родителей (подчеркну, это важно), которые представляют собой разные профессии. Родителей мы разделили на три группы: преподаватели основного и дополнительного образования, преподаватели высшей школы и представители фирм, в которых дети наших базовых школ могут проходить практику. Что-то вроде продуктивного образования по Ольге Леонтьевой.

Мы опросили 637 родителей. Мнения о необходимости развития образовательной системы отличались полярно: от «не трогайте, всё хорошо, наше образование самое лучшее в мире» (как вы думаете, представители какой профессии так отвечали?)

Голоса:

Учителя.

Александрова Е.А.

Да, да, учителя. До «надо менять срочно, кардинально». Это в основном люди таких профессий, как экономисты, юристы. Они просили сделать образовательные организации привлекательными для обучающихся. Они предлагали, как это сделать: следует освободить субботу («не отнимайте ребёнка от родителей

по выходным»). Они просили сделать обучение интересным, они просили не в кабинетах держать детей, а водить на экскурсии, надо учить нужному, повесить КПД содержания обучения, максимально использовать воспитательные возможности (не учить наших детей надо, а воспитывать: покажите им, как надо себя вести, репетиторов мы наймём сами, создайте условия для развития ребёнка). Родителям нашим, ответственным городским родителям, нужны не учителя, им нужны такие воспитатели-развиватели.

Резник А.И.

Дядьки.

Александрова Е.А.

Да, дядьки из классических гимназий. Там, действительно, была такая должность — дядька, да, классный дядька. У него были другие функции, порой необычные. Например, ставили старинную переворачивающуюся доску, и в начале дня, когда гимназисты приходили в гимназию, на доске записывали великолепные афоризмы, и гимназисты могли записать понравившийся им афоризм на этой доске. Так вот дядька в конце дня должен был переписать эти афоризмы в тетради для каждого своего ученика. И в конце выпуска каждому на память дарился вот такой талмуд всех записанных афоризмов.

А наши родители просят воспитателей развивать. Они пишут так: учитель сейчас неплохой, просто появилось громадное количество источников, которые могут сообщить всё то же самое, что может сообщить учитель, и в более интересной форме.

То есть когда мы говорили о путях развития школы с нашими родителями, которые участвовали в обсуждениях со студентами, мы пришли к выводу, что школа может удержаться далее только за счёт воспитывающей, развивающей среды. Если держаться дальше за обучение, то лавина её уничтожит. А если смотреть на школу как на развивающую среду, здесь ещё можно удержаться. Почему? Потому что 70% респондентов у нас заявили, что образование можно и нужно получить в других местах, кроме школы. Вот она лавина — 70%. «Дайте возможность нашим детям учиться дома. Сейчас от школы надо ограждать». Примечание: именно от школы. Не от других учеников, а от школы.

«Школа нам нужна как место хранения ребёнка, пока мы на работе». Причём опыт уже есть: забирают деньги, которые выделены на финансирование образования одного ученика, нанимают репетиторов и по индивидуальной траектории обучают его дома. Респондентами демонстрировались различные установки по отношению к образовательной системе: и негативные, и колеблющегося характера. Вопрос: «А судьи кто?», который сегодня звучал по отношению к родителям, родители задают в адрес школы. Но есть и такие высказывания: «А куда нам от школы деваться? Не нами заведено, не нами уничтожится». Были высказывания конструктивно-преобразующего характера: «Надо менять. Мы должны сделать то-то и то-то».

Около 180 человек из 637 в разное время приняли участие в обсуждениях результатов опросов. Что получилось?

Первая тенденция: предлагают развивать образовательную систему дальше. «Нужны воспитатели-развиватели, надо вводить тьюторов и психологов, классный руководитель должен выполнять только организационные функции».

Второе. Родители заявили, что им нужен самостоятельный и довольный ребёнок. Помните, говорили сегодня о личностном благополучии. Так вот, они говорят, что необходимо работать над повышением индивидуальной ответственности ребёнка за своё личное благополучие. О чём это, собственно? Какие ему условия ни создавать, всё равно найдётся недовольный ребёнок. Из любого детского лагеря кто-нибудь позвонит маме и скажет: «Нам здесь плохо, нас здесь обижают». Как научить наших детей радоваться тому, что у них есть, мало того, понимать, что эту радость они могут создавать себе и сами?

Третье. Это о созидательности, о том, что надо детей научить выбору в сфере учения, об умениях самоопределения. Дальше родители говорили о том, что возрастает время их виртуального общения с ребёнком. Время прямого общения родителя с ребёнком в конце XX века было 20 минут в неделю. Общение не на уровне «как дела?», а глаза в глаза. Сейчас это время сократилось до 13 минут в неделю. Но возрастает виртуальное общение

в разных его формах: скайп, телефон и т.д. И родители просят нас задуматься о том, что современный ребёнок живёт в разновозрастном сообществе, что с увеличением возможностей Интернета он в Интернете общается не с равным возрастом. Под разными никами он может общаться с кем угодно, и поэтому запрос: научите наших детей понимать психологию и особенности поведения людей иных возрастов и с ними взаимодействовать. Вот почему им, родителям, нужны мы, но в других ролях. Да, как воспитатели-развиватели. Извините за этот термин.

Создаётся впечатление, что не специальность наша меняется — да, хотя уже нам показали атлас, где нет учителя, меняются наша роль, наша миссия. Мы остаемся в том же формате, но совершенно на иных методологических основаниях должна быть построена наша деятельность. Нам важна сейчас идея совместности психолога и педагога. Мы с психологами спорили: пересекаемся — не пересекаемся. Не пересекаемся, а совмещаемся. Вот моя позиция.

Эта роль не должна нам позволить выходить на классный час и вести его как урок. Должна меняться сама идеология проведения этих классных часов. Они должны перестать быть статичными, потому что ребёнок наш динамичен. И мы не успеваем за его темпами. Эта изменённая роль педагога нуждается, на мой взгляд, в динамичных психолого-педагогических условиях для развития. В чём сейчас громадная проблема школы? В том,

что происходит не только рассогласованность психологических оснований с педагогической деятельностью, но если мы говорим о воспитательной системе — у нас воспитательная система урочная. Нам нужно преодолеть классно-урочность воспитательной работы, которая построена на классно-урочных основаниях.

И о концепциях воспитательной работы в школе. Если мы берём концепции воспитательной работы, а все наверняка их держали в руках, обнаруживаем цели одни, задачи, списанные из другой концепции, методология списана из попавшейся под руку диссертации. Когда мы доходим до формы и методов работы, видим, что они не соответствуют тому, что было написано вначале. И если мы выстроим систему координат и посмотрим воспитательную систему на соответствие активности/пассивности ребёнка, индивидуальности и массовости. И зададим родителям вопрос: какого ребёнка вы хотите, чтобы мы помогли вам воспитать? Родители именно это говорят: «Мы хотим, чтобы он понимал свою индивидуальность, чтобы он был активен». А когда мы берём концепцию воспитательной работы школы, практически все формы и методы воспитательной работы, которыми пользуются классные руководители на классных часах, относятся к секторам пассивности и массовости.

Но как воспитать у студентов умение работать с активностью? Для этого надо в преподавании педагогики изменить направленность заданий, направленность

вопросов. Например: не «перечислите принципы воспитательной работы», а обоснуйте свой выбор принципов, когда вы будете справляться с такой или иной ситуацией. Студенты хотят активности, но не умеют быть активными. Они говорят: «Лучше диктуйте, нам так проще». То есть активности вы нам дайте, а как дело доходит до конкретной деятельности, то нет, не надо. Возникает достаточно важная, на мой взгляд, педагогическая проблема: как сподвигнуть наших школьников и студентов на то, чтобы они были реально активными.

Нате Борисовне Крыловой принадлежал великолепный термин «культурные пробы и практики». У нас в диссертационном совете защищалась Алина Шипова, директор Корчаковского московского лагеря. Она обосновала полезную классификацию этих культурных практик.

И ещё один аспект, на который я хотела бы обратить ваше внимание. Сейчас родители говорят, и дети это подтверждают, что образуется совершенно новое явление: родители при разговоре с детьми остаются у них «за кадром», как они это называют. То есть когда происходит общение ребёнка с родителями, а всё больше через скайп, смс-переписку, через телефон и т.д. Дети говорят (я приведу высказывание собственного ребёнка): «Вот, мам, интересно, когда я говорю с тобой лично, ты одна со мной, а когда я говорю с тобой по телефону, я понимаю, что это твой дух (как он сказал), но это не физическая

ты. И у меня иногда возникает раздвоение образа мамы». То есть мама реальная и мама виртуальная. И мы с ним провели опрос среди ребят и среди студентов. Действительно, у многих детей возникает ощущение наличия виртуального родителя и реального родителя, у которых, по мнению детей, оказываются совершенно разный тон разговора и разные требования к поведению ребёнка. Когда мы начали обсуждать это с родителями, они это у себя тоже отслеживали. Родители говорят: «Когда мы общаемся глаза в глаза — это одно, а когда по телефону, то происходит эффект «вагонного разговора».

Какие основные вопросы я для себя поставила? Буду рада получить обратную связь. Понять, как выжить школе в этой лавине новизны, как зоне развития ребёнка. Второе: как помочь детям повысить ответственность за своё благополучие. Как помочь нашим родителям понять новую идеологию школы. И как транслировать социальный заказ не только в школу, но и в вуз. Спасибо.

Шакурова М.В.

Коллеги, вопросы?

Митрофанов К.Г.

Первый уточняющий. Я правильно вас услышал: вы говорите на самом деле о том, что функция школы меняется?

Александрова Е.А.

Да.

Митрофанов К.Г.

Но вы говорите, что она перестаёт быть образовательным центром, потому что образование можно получить везде. И го-

ворите, что она воспитательная, но воспитание тоже можно получить не в школе.

Александрова Е.А.

Одним из направлений воспитания сейчас нужно сделать направление формирования желания и готовности учиться. И вот тогда школа как образовательная система встанет на своё место, потому что тогда в функции воспитания будет заложено побуждение ребёнка учиться.

Митрофанов К.Г.

Правильно ли я вас тогда слышу, что вы говорите не столько о том, что школа берёт на себя функцию воспитательного центра? Скорее, это управляющий центр, где предметом управления становится развитие.

Александрова Е.А.

Координирующий.

Митрофанов К.Г.

Хорошо, координирующий, но это и есть управление. Одна из функций управления — координация.

Александрова Е.А.

Здесь нужно по возрастам ребёнка смотреть.

Митрофанов К.Г.

Нет возраста у нас, у нас возрасты поплыли.

Александрова Е.А.

А если поплыли возрасты, мы вернёмся к той фразе, которую я сказала о разновозрастных сообществах. Если мы в школе будем работать не с возрастными, а с разновозрастными сообществами, это тоже важный предмет работы.

Митрофанов К.Г.

У нас не возрасты — у нас «леволы»... остались.

Поляков С.Д.

Кирилл Германович, переведите. Для меня это новое слово.

Митрофанов К.Г.

Уровни. Ну как в компьютерной игре: переход на новый уровень.

Резник А.И.

Екатерина Александровна, когда я слушал Вас в той части, где Вы рассказывали о запросах родителей, у меня сложилось впечатление, что те родители, которые давали Вам интервью (отвечали), буквально перекладывали с воспитательно-образовательной, я так её назову, функции семьи, то есть собственные обязанности на школу, на учителя. И делали это, скорее всего, в силу занятости, не имея возможности самим выполнять эти функции. Верно ли я понял Вас? Не фиксировали ли Вы у родителей их социально-демографические характеристики, в частности их профессии?

Александрова Е.А.

По профессии мы фиксировали. Делили их на три группы или даже на две, получается: преподаватели и прочие.

Резник А.И.

И кто же больше перекладывал свои функции на школу?

Александрова Е.А.

Преподаватели перекладывали больше. Вспомним совершенно прелестную байку. Вечером учителя дома, муж с женой. Подходит дочка и обращается к ним, а они говорят: «Девочка, девочка, иди». Помните, я сказала: не отнимайте детей у родителей в субботу. В субботу и воскресенье верните ребёнка в семью. Не занимайте его в это

время. Вот такая позиция тоже существует. Перекладывание не зависит от профессии. Это занятость.

Резник А.И.

Просто общий тренд занятости?

Александрова Е.А.

Я ещё раз подчёркиваю: опрос и обсуждения были с родителями городских детей, уважающих школу.

Шакурова М.В.

Наверное, вы знакомы с ситуацией, когда все в одной комнате, только папа в телевизоре, мама в компьютере и ребёнок тоже. От профессии точно не зависит.

Барбитова А.Д.

Екатерина Александровна, я присоединяюсь к Александру Ивановичу, к точке зрения на то, что школа возьмёт во всяких ситуациях на себя функцию сопровождающей скорую помощь: как помочь детям, родителям.

Резник А.И.

И ещё инкубаторскую.

Барбитова А.Д.

И тогда ответственность, о которой мечтает школа, как раз и уйдёт. Вот эта помощь должна быть по запросу и целесообразна. Один родитель скажет: «Отдайте мне ребёнка в субботу, но при этом я не буду заниматься его воспитанием». А другой родитель скажет: «Нет, я вам оставлю и на субботу этих детей». Это опять будет скорая помощь. От этого мы должны уйти. Школа — это не здравоохранение, школа — это образовательный институт, где должно быть определено, где должно быть знание, а где должно быть

умение применять эти знания на практике, в свободной среде. Вопрос такой: не появится ли новая функция у школы — скорой помощи?

Александрова Е.А.

Уже появилась эта функция, к сожалению. Родители всегда пытались переложить на школу свои функции. Это однозначно проявляется. Другой вопрос в том, что её можно сделать более системной, открыть консультативные пункты. Мы пробовали открыть консультативные пункты, но родители в них не ходили. Так что есть очень хороший способ для учителей облегчить свою жизнь. Если вас одолели родители со своими просьбами и вопросами, откройте консультативный центр — не придёт никто, освободится ваше время. Почему? Потому что в родительском сознании есть такая установка: если я иду на консультацию, значит, что-то со мной не в порядке, а если я поймал учителя в коридоре и просто его спрашиваю, то это в порядке вещей.

Шакурова М.В.

У меня два вопроса. Вопрос первый: было сказано об ориентирах на индивидуализацию и активность. Там ещё была массовость. Массовость, коллективность — это разное (это я уточняю) или одно?

Александрова Е.А.

Это об одном.

Шакурова М.В.

Тогда меня интересует второй вопрос. Он состоит из двух частей. Мы знаем, насколько разное у нас родительское сообщество, может ли вообще быть единое понятие: социальный заказ

родительства? Это раз. И в этой связи второе. Сегодня Кирилл Германович уже обращал на это внимание: есть кроме потребности родителей потребности производства, потребности власти. Вот если говорить о потребности власти и о потребности производства, то, судя по компетенциям, которые нам ФГОС 3+ нарисовал, основа — групповая, командная, коллективная жизнедеятельность. Тогда в этой связи появляется противоречие между запросами родителей и производства? Что с этим делать?

Александрова Е.А.

По первому вопросу, о запросе непосредственно родителей. Когда мы опрашивали родителей, то думали, что будут различные модели идеального ребёнка. Нет, все родители хотят одного и того же: чтобы здоровеньким был, умненьким и т.д. Перечислять можно долго.

Резник А.И.

«Сделайте нам красиво».

Александрова Е.А.

Инициативность и активность тоже звучали у всех. Когда мы начинаем работать с родителями, организуем встречи с ними, то обсуждаем эти запросы. Родительский запрос начинает корректироваться, в том числе, с учётом того, с какими реалиями ребёнку предстоит встретиться в жизни.

Чибисова М.Ю.

Екатерина Александровна, у меня такой вопрос. Мне было очень интересно посмотреть результаты исследования, тем более родителей, которые крайне негативно настроены к школе. Они говорят, что это ад. При-

чины у этого мнения могут быть разные. У меня такой вопрос: должна ли школа рассматривать в качестве своей задачи реакцию на этот негативный запрос? Должны ли мы как сотрудники системы образования, как психологи, как педагоги ставить перед собой задачу как-то помочь им увидеть что-то позитивное в школе, натренировать у них доверие к школе?

Александрова Е.А.

Спасибо. У нас разработан такой экспериментальный блок, он рассчитан на три года: «Как привлечь детей и родителей в школу?». И в процессе работы с родителями у нас уходит на это примерно три четверти. Мы настраиваем родителей на иное восприятие учительства как таковое и иное видение школы. Почему? Потому что учителя безумно скромный народ. О том, какие мы хорошие, знаем только мы, родители про это вообще не предполагают, они видят только двойку в дневнике. Вот поэтому есть работа: «Как помочь родителю увидеть школу хорошей?»

Шакурова М.В.

Маленькая реплика: а школа всё-таки хорошая. Марина Михайловна, пожалуйста.

Силакова М.М.

Екатерина Александровна, мне тоже были интересны ваши исследования. Я работаю с дошкольниками в основном в Ульяновске и могу сказать, что у родителей дошкольников в Ульяновске точно такие же настроения. Но меня в ваших исследованиях потряс ещё вот такой момент: все родители хотят,

чтобы в школе уроки были интересные, то есть учитель должен быть интересен, чтобы было счастливо, весело и т.д. А как же научить детей преодолевать трудности, переживать неуспехи и т.д.? Ситуацию успеха индивидуально создать можно, а вот в коллективе — где есть другой и иногда более успешный — создать достаточно сложно.

Александрова Е.А.

У нас с родителями были обсуждения этого же вопроса, и мы с ними пришли к такому выводу, что создавать ситуацию успеха мы будем. Но будем играть иногда в ситуацию неуспеха, чтобы у ребёнка вырабатывались адаптационные механизмы и понимание своего поведения в той или иной неуспешной ситуации.

Шакурова М.В.

Я дам возможность троим задать вопрос, только троим. Сергей Вячеславович, пожалуйста.

Данилов С.В.

Екатерина Александровна, скажите, пожалуйста, а как перевести в плоскость реальной работы вот те запросы родителей, которые Вы сейчас называли?

Когда клиент приходит к психологу и говорит: «Знаете, мне плохо или мне нужно вот это», то у психолога целая уйма времени и сил уходит на то, чтобы прояснить, в чём проблема, чего он хочет. Как что-то с этим делать? У меня есть гипотеза, что Вы и Ваша группа, которая работала в этом исследовании, занимались не только обобщением, но и интерпретацией, переводом ответов в то, как с этим работать

дальше. Мой вопрос: а есть ли такая идея, как это совместить?

Александрова Е.А.

Мы работаем с классными руководителями, они помогают каждому ребёнку выстроить для себя индивидуальную траекторию своего личностного развития так, чтобы затронуть каждую из сфер своей жизни. И вот так мы выкарабкиваемся.

Данилов С.В.

То есть родителям ничего не разъяснять?

Александрова Е.А.

Родителям разъясняем на родительских встречах.

Боровская Е.В.

У меня сложилось впечатление, что конкретно в Саратове работа с родителями очень хорошо поставлена, причём в рамках Закона об образовании как оказания услуг. Другая ситуация. Педсовет. Я пришла проводить занятие с педагогами, а директор настраивает педагогов: «Родители — это такой ужасный народ, нужно всё, что они говорят, записывать на диктофон, а то как бы чего ни случилось». Это другая крайность. Скажите, а существует ли в каких-то случаях системная работа по вовлечению, как в старой советской воспитательной системе, извините за архаизм, когда родители и педагоги совместно на детей работают, не друг на друга, а совместно?

Александрова Е.А.

Вот с теми классными руководителями, с которыми непосредственно работаем мы, такая система есть. Но это у нас четвёртый этап. Это совместное проектирование, совместное построение индивидуальных траек-

торий и т.д. Не знаю, как в других школах.

Кушнир А.М.

Екатерина Александровна, я слушаю Вас с удовольствием в который уж раз. Спектр всех тех вещей, которые надо исправить в школе и которые Вы озвучиваете, — огромная, неподъёмная работа. Но она вся в области косметики, косметологии, это косметический ремонт. У Вас персонально не возникает ощущения, что методология школы должна как-то слишком наверняка кардинально поменяться, чтобы перестать гоняться за красивой, за кистями, может, нужен фундамент другой.

Александрова Е.А.

Я ещё раз повторю фразу, которую сегодня уже говорила: «Можно создать модель процесса, а модель результата — бестолку».

Кушнир А.М.

Но ведь школа работает, а работу как-то измеряют. Как её, школу, измеряют, так она будет работать.

И Вы, Екатерина Александровна, при всей блистательной практике, которую описываете, к чему призываете? Давайте идти вслед за той идеологией, которую нам навязывают. Но у науки другое призвание, наука должна сказать что-то своё, которое вытекает не из конъюнктуры текущего момента, а из научного знания.

Александрова Е.А.

Вы имеете в виду — навязывают родители?

Кушнир А.М.

Навязывают государство, экономика, текущий момент, поли-

тика. Наука должна иметь своё видение этого процесса как такового.

Александрова Е.А.

Тогда я отвечу словами той статьи, которую Вы любезно опубликовали. Она называется «Миры и меры современного ребёнка», в которой я анализирую с позиции нужности — не нужности современный стандарт. Я там пишу о том, что это первый стандарт, который полностью соответствует хорошей идеологии. На самом деле документы неплохие, а вот как их на местах начинают внедрять, перефразировать — это другое дело.

Шакурова М.В.

Всё. Мы закрываем эту часть разговора. Екатерина Александровна в открытом доступе в культурных беседах. Кто ещё для себя что-то не прояснил, пожалуйста, обращайтесь.

Слово Николаю Михайловичу Борытко. Тема выступления «Образование как социокультурная инновация».

Борытко Н.М.

Коллеги, текст, от которого я буду идти, у вас представлен в виде тезисов. В нём три смысловые части. Первая часть отражена в первых двух тезисах. Это «Инновационная сущность образования». Вторая часть — с третьего по девятый тезисы — «Человек культуры не цель, а явь образования». Третья часть — «Толерантность как образовательная технология». Это с десятого по двенадцатый тезисы.

В самом начале отнесусь к тому, что заявил как задачу Сергей Данилович — построение понятийной рамки. На-

сколько мне известно, в науковедческих требованиях есть четыре пункта в определении понятия: к чему оно относится, чем выделяется, какие функции выполняет, из чего состоит. Как я понял из предыдущих выступлений, категория «вызовы», вероятно, относится к изменениям. Чем эта категория выделяется из других, чем отличается от других изменений? Тем, что раскрывает перспективы, возможности в образовании. Какие функции выполняет? Перспектива возможностей или вызов побуждает к поиску. Вот эта мотивирующая функция, на мой взгляд, выходит на первый план. Ну и из чего состоит? Состоят вызовы, скорее, из отношения к действительности. Поэтому самым подходящим является такой эпиграф: «Юноша пришёл к своему деду и попросил помочь советом в отношениях с подругами. Дедушка ответил ему: “В тот самый день, когда я перестал искать “ту самую девушку” и решил стать “тем самым парнем”, я познакомился с твоей бабушкой”».

На мой взгляд, разговор о вызовах должен быть не разговором о том, какими должны быть дети, какими должны быть родители, а разговором о том, каким должен стать педагог, который отвечал бы нынешним социальным реалиям. Именно об этом известное выражение: «Образование должно готовить не к прошлому, а к будущему». Получается, мы что-то хотим внести новое, но это и есть инновация. А инновации никогда не проходят без сопротивлений, никогда не проходят при едино-

душной поддержке, когда «кричали женщины “ура! “И в воздух чепчики...» (далее по тексту). Но тогда возникает вопрос: а как же проводить инновации, чтобы они давали максимальную пользу для развития и встречали минимальное сопротивление? Иначе говоря, как вот в этих реалиях строить образование? Если вы мне скажете, что этот вопрос в последнее время всегда звучал и всегда был, я с вами соглашусь. И вот тут будут уместны две цитаты: «Вы сами знаете, что всё новое, даже если оно хорошо и необходимо, наши люди без принуждения делать не будут». Это сказал Пётр I. И вторая цитата: «К сожалению, люди не понимают, что перемены необходимы для улучшения; без инициативы, новых взглядов, свежих подходов и идей мощный прорыв невозможен». Какой образ стоит за этими цитатами? Люди глупы, люди инертны, люди не хотят. Это, кстати, чётко прослеживается в наших педагогических концепциях по отношению к детям. У ребёнка элементарно на физиологическом уровне есть познавательные интересы: что, как там будет, но учительница знает, что ей нужно формировать познавательные интересы. Поэтому сначала звучит: «Ну-ка руки сложили. Теперь будем формировать этот самый интерес». Что получается? Получается, нововведения часто проводятся насильственно, без учёта интереса тех, кто их проводит, и даже без учёта тех, во имя кого они проводятся. Сегодня звучала тема культурологического подхода. На мой взгляд, если обратиться

к категории «культура», то можно вспомнить тысячу определений этого понятия. Этимологически культура — это возделывание, пестование.

Культура — это и сексуальная культура, и социальная культура, и профессиональная культура, и любая другая культура. Это выпестовать. Но выпестовать на чём? На основе определённых традиций. Культура — это что-то такое, специальным образом сделанная, искусственно созданная, неестественная. Чем дальше от природного, тем больше культурного. Хорошо ли это или плохо? Интересное определение я нашёл у Хофстеда: «Культура — это коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы от другой или одни типы людей от других». Это программирование — сущностная характеристика культуры.

Теперь самое главное, к чему я веду. Культура не бывает хорошей или плохой. Если мы привьем культуру, будет хорошо? Какую культуру? Одному это нравится, другой категорически не принимает. Яркий представитель какой-то культуры для одних будет абсолютно своим человеком, а для других он, возможно, будет непримиримым врагом.

Если рассматривать культуру с педагогических позиций, то можно выделить три основных её понимания. Первое понимание. Культура — это определённый исторический уровень развития, то, что достигнуто какой-то категорией людей, человечеством, профессионалами. Это понимание культуры выражается в мо-

ральных нормах, то есть в том, что принято. Тот, кто эти нормы принимает и соблюдает, считается нормальным, культурным. Тот, кто их не принимает и не соблюдает, считается ненормальным. Она проявляется, диагностируется, формируется через поведение. Ведь если я веду себя должным образом, соответственно, я соблюдаю нормы. Как регулируется человек в мире норм? Чувством стыда. Потому что стыдно мне всегда перед кем-то, перед окружением, перед референтной группой, перед теми, чью культуру я принимаю, и нестыдно мне перед людьми другой культуры. По Марксу, в этом проявляется личность как совокупность социальных отношений.

Вторая трактовка культуры. Культура — это общий агент творчества человека. Творчество, по сути дела, проявление индивидуальности. Здесь в культуре отмечаются нравственные смыслы. Если мораль — это внешняя норма, вернее, внешний регулятив, то нравственность — это внутренний регулятив. Проявляется в общении, регулируется таким чувством, как совесть. Совесть перед собой, а религиозному человеку — перед Богом.

Третья трактовка. Культура — это практическая реализация общих человеческих ценностей, проявляющихся в деятельности. Долгое время я не мог понять, каким чувством эта часть культуры регулируется. Мне помогла Ирина Афанасьевна Соловцова, человек достаточно известный в исследовании духовного

воспитания. Она подтолкнула к идее: регулятор этой части культуры — сострадание. Я вначале очень удивился до возмущения, но потом, когда прочитал, что такое «сострадание», всё понял. Оказалось, что это действительно подходит. В действительных ценностях проявляется субъектность человека. Вот они, три измерения человека: личность, индивидуальность и субъектность.

Но общий знаменатель культуры, причём любой культуры (культуры общества, человека, общности, профессии), — это традиции. Традиция — это то, что не создано самим человеком, а создано до него. Традиция является основным регулятором, культурным регулятором общественных отношений. И всякая инновация, в том числе и образование, именно как инновация, хотим мы этого или не хотим, нарушает традицию. Человек к чему-то привык, в его восприятии это так принято, это традиционно, а мы ему предлагаем нечто другое. А нарушение традиции — это всегда дискомфорт. Ни один нормальный человек не хочет дискомфорта. Мы, взрослые, особенно педагоги, конечно, в какой-то мере мазохисты. Почему-то мы считаем, что дети, которых мы обучаем и воспитываем, тоже маленькие взрослые, то есть маленькие мазохисты, а на самом деле, если они ещё психически здоровы, они не хотят страдать. И образование не может не встречать у них сопротивления. Тогда что? Тогда нужно найти опору инновации в существующей культуре.

Помочь найти смыслы инновации («а зачем тебе это надо?»).

Когда я, будучи директором гимназии, привёз детей в Германию в гимназию Сименсов (это был 1991 год), у нас в это время была разруха... жуть что. Но у советских есть собственная гордость, и нашим детям нужно чем-то похвастаться, а похвастаться-то нечем. И они уже на надрыве говорят: «Зато у нас учителя хорошие». Немецкие же дети отвечают: «А у нас тоже бывают хорошие учителя, потому что к некоторым из них можно обратиться с вопросом, а кое-кто даже готов задержаться на перерыве». Ничего себе, значит, у них идеальный учитель тот, кто готов задержаться на перерыве ненадолго. А наша бедная учительница скажет: «После 6 урока все останьтесь на консультацию, будем готовиться к контрольной работе». Причём она абсолютно ни копейки не получит. Она жертвует собой, а дети её ненавидят. Почему? А потому что она добро делает назло.

У нас же утопающих как спасают? Нужно по голове ударить, чтобы сознание потерял, вот тогда за волосы его можно и вытащить. И наше образование похоже на такое спасение утопающих. Но нельзя в этом обвинять учителей или преподавателей вузов, потому что идея насилия ради спасения вдалбливается обществом. Вспомните эмблему «Учителя года»: пеликан и три кровопийцы из него кровь пьют. Получается, педагог должен жертвовать собой, но жертва всегда требует ответной жертвы. А почему, собственно, дети должны

идти в школу для того, чтобы приносить жертву? Потому что, видите ли, храм науки? Это насилие, оно внедряется с помощью государственных и социальных механизмов. И что тогда получается? А получается, что запускаются механизмы самосохранения культуры. Какие это механизмы самосохранения культуры? Это в первую очередь ритуальность. И тогда дети соблюдают ритуал, приходят и делают вид, что они учатся. Учителя приходят и делают вид, что они учат. В результате все, в том числе чиновники от образования, довольны, причём довольны вдвойне, потому что всегда такого учителя можно уличить в том, что это он делает не достаточно хорошо, а то и вообще плохо.

Подвожу итоги. Самое главное, хотим мы этого или не хотим, нравится нам это или не нравится, всё равно образование носит инновационный характер, всё равно это внедрение чего-то того, чего не было до этого у обучаемого или воспитанника. А раз мы внедряем, раз мы туда вживляем этот чип, то нужно делать это с пониманием того, что воспринимающая система обладает механизмами самосохранения. То, что называют культурой. Тогда, соответственно, нужно действовать по Райкину: «Прикинься ветошью и не отсвечивай». Нужно прикинуться, что это не назло, а в помощь. Тогда, может быть, и про нас будут говорить (как немецкие ученики), что у нас есть хорошие учителя, которые готовы выслушать вопрос. Спасибо!

Поляков С.Д.

Спасибо, Николай Михайлович! Вы столько «веточек» построили! Сейчас будут вопросы. Но сначала реплика-дополнение. Мы с Мариной Викторовной вспомнили ещё два мнения учеников про хороших учителей. В 80-е годы, когда я в школе работал, спрашивал у учеников: «А как вы различаете, какой хороший для тебя учитель, а какой плохой?» Спрашивал, потому что никак не мог понять, почему некоторых учителей, которых я считал хорошими, они оценивали как нехороших. И ученики мне сказали фактически фразу немецких школьников: «К хорошему учителю можно подойти и что-то ему сказать». А Марина Викторовна вспомнила ещё более шикарную фразу.

Шакурова М.В.

«Вот с этим учителем можно пошутить, а с этим нет».

Поляков

Итак, вопросы к Николаю Михайловичу. Кирилл Германович, пожалуйста.

Митрофанов К.Г.

Скажите, пожалуйста, вот вы говорите, что у нас как бы патерналистский тип образования, то есть все техники, которые применяются, в основном, и концентрируются под идеи патернализма. Что является антонимом? Если рассматривать как модели, что является антонимом к патерналистскому типу?

Борытко Н.М.

Мне не нравится дихотомический подход. Мне ближе тричность. Я выделяю три стратегии педагогической помощи. Первая — это патерналистское

педагогическое руководство. Вторая — педагогическая поддержка. Третья — педагогическое сопровождение. В последнем случае речь идёт о ценностных вещах. Поэтому антоним не подберу. По практической специальности я учитель физики и математики. Я знаю, что три точки — это устойчивость.

Скворцов А.А.

Это принимается. Я напомним, что Гегель, например, мыслил не дихотомиями, а треугольниками.

Битянова М.Р.

Если я правильно поняла, Вы ставите знак равенства между культурой и традицией?

Борытко Н.М.

Нет, я сказал, что в основе культуры лежит традиция, но есть и другие вещи в культуре.

Битянова М.Р.

Есть ещё что-то. Но есть традиция как часть культуры, да?

Борытко Н.М.

Три части культуры: это нормы, ценности и смыслы.

Битянова М.Р.

А традиция?

Борытко Н.М.

Традиция — это нормы.

Битянова М.Р.

Традиция — это нормы. А тогда, если можно, отнеситесь к делению культур на традиционную культуру и модернизационную.

Борытко Н.М.

Я не культуролог, а педагог. Я смотрю, что мне как педагогу даёт понимание культуры. Это в качестве эпиграфа. А если по существу, то вообще говоря, всякая традиционная культура,

если она до сих пор сохранилась, подвигает к творчеству.

Битянова М.Р.

Деление культур на традиционную и модернизационную снимает проблемы, которые вы ставите. Если есть модернизационная культура, люди в её рамках не относятся негативно к инновациям.

Борытко Н.М.

Вспомните совсем недавнее прошлое нашей школы. План по инновациям! Вот вам модернизационная культура, которая давит.

Поляков С.Д.

Здесь проблема другая: что мы называем модернизационной культурой?

Битянова М.Р.

Мы говорим, что если общество выстроено на модернизационной культуре, то в этой культуре не возникает проблем с принятием инноваций. А если мы всегда ставим знак равенства между культурой и традицией, то тогда для нас всегда существует эта проблема.

Борытко Н.М.

Это ответ на то, что я сформулировал как проблему.

Битянова М.Р.

Мы сейчас про инновации?

Борытко Н.М.

В инновации для меня важен и результат: что будет в результате инноваций? Но меня больше интересует другое. Какую роль в этом играет человек? Его используют как средство для инновации или он в ней участвует как человек?

Битянова М.Р.

Я услышала. Спасибо большое!

Поляков С.Д.

Мы продолжим диалог с Николаем Михайловичем дальше. Но сначала вставка. Только что звонила Вера Петровна Бедерханова, которая напомнила о том, что сегодня день рождения Экзюпери. Ему 115 лет. А ведь это он сказал, что высшая ценность — общение и мы ответственны за тех, кого приручили. На этом мы завершаем работу сегодняшнего дня.

ВТОРАЯ ЧАСТЬ. «НОВЫЙ РЕБЁНОК?»

Поляков С.Д.

Итак, начинаем нашу работу второго дня. Наша рабочая группа хочет показать, какие мы были вчера.

(Рабочая группа показывает презентацию по итогам первого дня работы круглого стола).

Поляков С.Д.

Сегодня до обеда нами управляют Битянова Марина Ростиславовна, кандидат психологических наук (Москва) и Вачков Игорь Викторович, доктор психологических наук (Москва). Передаю власть. *(Передаётся символ круглого стола — Дракоша).*

Вачков И.В.

Спасибо, Сергей Данилович. Уважаемые коллеги, мы продолжаем работу нашего круглого стола. И начнём мы с краткого обобщения того, что происходило вчера и к чему происходит переход сегодня. Поскольку мы с Мариной Ростиславовной не только ведущие, но и эксперты (выполняли вчера экспертную функцию с Сергеем Вячеславовичем), то наша задача сейчас перебросить логический мостик между событиями вчерашнего дня и тем, что будет сегодня.

Я полагаю, что нет смысла напоминать, о чём шла речь вчера,

кто выступал и какие были подняты темы. Важно только обозначить, что произошла некая попытка обобщения тех социальных и культурных вызовов, которые предъявляются современной школе. Мы рассмотрели, как мне кажется, очень важные контексты возникновения этих вызовов. Речь идёт о понятийной рамке этих вызовов, тех ограничениях, которые эти вызовы дают, и о тех возможностях и перспективах, которые на самом деле возникают благодаря этим вызовам.

Вчера мне показалась очень важной тема воспитательной работы. Она красной нитью прошла сквозь наши обсуждения, и мне думается, что и сегодня будет продолжение этой темы, потому что тема воспитания сохраняется как чрезвычайно значимая для всего нашего образования. Сегодня мы, продолжая эту тему, через призму тех событий, которые мы организовываем в рамках воспитательной работы, взглянем на наших учеников, постараемся понять и осознать, какие они нынче, что изменилось в них. И вчерашний разговор нам поможет ответить на эти вопросы. Эта проблема связана со здоровьем. Вчера она недостаточно освещалась, но мне

думается, эта тема чрезвычайно важна для нас сегодня. Спасибо. Передаю слово другим экспертам. Сергей Вячеславович, пожалуйста.

Данилов С.В.

Спасибо, Игорь Викторович. Уважаемые коллеги, доброе утро. Мне хотелось бы сакцентировать внимание на четырёх моментах. Первый момент: мы попытались сформулировать предмет нашего разговора, и было несколько предложений, как этот предмет обозначить: революция, контрреволюция, вызовы, неопределённость. Мы этим самым задели когнитивное поле нашей темы.

Второй важный момент: мы попробовали определить объекты и субъектов, которые с вызовами сталкиваются, которые эти вызовы задают, которые призваны на них отвечать. Причём в качестве объектов назывались и дети, и учителя, и образовательные организации, а вот в качестве субъектов... Я повторю мысль Михаила Антоновича: кто воспримет вызовы, кто будет с ними работать, тот и субъект.

Третий момент, о котором достаточно развёрнуто шёл разговор, — это определение позиций по отношению к вызовам, субъектам и объектам. И профессиональная позиция звучала, и быденная, и управленческая, и исследовательская. Это ещё один пласт разговора, пласт смыслов.

Ну и четвёртый момент. Много говорили о контекстах, в которых эти вызовы звучат, в которых живут субъекты, в которых эти позиции реализуются: исторический, культурный, цивилизационный,

техногенный, наносферный, рыночный, государственный, общественное устройство и многое-многое другое.

Таковы, на мой взгляд, четыре момента, которые можно было бы подчеркнуть и которые относятся к рамке школы. Сегодня же логично перейти к рамке ученика. Спасибо, я передаю слово Марине Ростиславовне Битяновой.

Битянова М.Р.

Доброе утро, коллеги. Трудно не повториться, самое важное уже прозвучало, поэтому несколько новых акцентов постараюсь просто добавить. Действительно, лично для меня и, мне кажется, для всех в нашей дискуссии вчера было очень важным определение: всё-таки чьи это вызовы, и чрезвычайно важный вывод — что вызов существует только для того, кто его воспринял, только для того, кто его как-то рассмотрел, то есть вызов — это не объективная реальность, это отношение к реальности. Это мне кажется одним из очень важных выводов вчерашнего дня.

Мне показалась очень важной вчерашняя (надеюсь, никого не обижу) попытка систематизации. Понятно, это сложная задача, и сами заходы на типологизацию, сами заходы на то, чтобы выстроить какую-то систему вызовов, заслуживают уважения и очень внимательного рассмотрения.

Хотелось бы сформулировать несколько «НО...», может быть, как пожелания к сегодняшнему дню. Мне показалось, что, когда мы говорили о вызовах, существовала некоторая сумятица, мы

в одну кучку складываем и вызовы сиюминутные, о которых можно сказать: «А это нам мешает работать», и вызовы цивилизационного, поколенческого, объективного, глубокого, существенного характера... Понятно, что отвечать на вызовы сиюминутные и отвечать на вызовы поколенческие надо по-разному, и здесь наука к чему-то имеет серьёзное отношение, к чему-то и нет. Как люди — да, как практики — да, но как учёные, может быть, нет. Это первый момент.

Второй момент. Для меня вчера звучала негативная нота в отношении к вызовам, и, мне кажется, только к концу дня мы стали от неё уходить. Мне кажется, в каком-то смысле многоуважаемый Анатолий Викторович Мудрик задал такой тон, заговорив про революцию, назвав последние 25 лет нашей с вами жизни смутой в своих тезисах. И дальше пошёл такой лёгкий оттенок, что вызов... ох, проблема! Ох, вызов! Между тем, мне кажется, что, опять же, если мы здесь поддерживаем научную дискуссию, то должны придерживаться объективного, может быть, даже позитивного отношения к вызовам, потому что вызов — это прогресс, это развитие, это возможность нам как профессионалам кое-что понять в реальности.

Ещё для меня была очень важной реплика Алексея Кушнира про косметику, про то, что большинство ответов, которые мы сегодня предлагаем на вызовы, носят, скорее, косметический характер. Да, это, может быть, очень современная кле-

точная косметика, но, действительно, на сегодняшний день наши ответы на вызовы находятся в рамках уже существующих ответов, которые мы просто с вами придумываем, как лакировать, как почистить... И это я констатирую.

Возможно, наше благородное собрание и не придумает сегодня инновационного, принципиально нового подхода к построению мирового образования, но мне кажется, констатировать факт, где, в каком пространстве находятся наши ответы на вызовы, тоже очень важно, для того чтобы быть честными самими с собой.

И завершающая фраза: благодаря вчерашнему дню для меня сложилось такое определение вызова. Вызов — это объективный запрос нового поколения на образование, соответствующее его задачам развития. Мне кажется, что если так это рассматривать, по крайней мере, и так это рассматривать, то добавятся важные нотки, акценты в наше обсуждение. Спасибо.

Вачков И.В.

Итак, дорогие коллеги, начинаем доклады второго дня. Я с удовольствием предоставляю слово Марине Ростиславовне Битяновой.

Битянова М.Р.

Вчера, когда мы представлялись друг другу, я сказала, что я Марина Ростиславовна Битянова из Москвы, шире не стала представляться. Сейчас я хотела бы задать свой сегодняшний статус подробнее. Я директор автономной некоммерческой организации, которая называется «Центр психологического сопро-

вождения образования "ТОЧКА ПСИ"», главный редактор журнала «Классное руководство и воспитание школьников», кандидат психологических наук.

И если задавать свой статус в контексте сегодняшней нашей встречи, то я обозначила бы себя как представителя несистемной науки.

Есть несистемная политическая оппозиция, а есть тоже очень редкое явление для нашей страны — несистемная наука, то есть наука, которая развивается почти уникальным извилистым путём вне системных институтов, существующих для того, чтобы наука развивалась. Естественно, это явление значительно менее широкое и значимое, чем официальная, академическая наука, но тем не менее она представляет, на мой взгляд, несомненный интерес тем, что такая несистемная психолого-педагогическая наука развивается только от практики, только от запросов, более того, от запроса, часто не осознаваемого практиками. И перед ней стоит задача этот запрос выявить, осмыслить, вернуть практикам в виде того, что им надо, и получить от практиков запрос на разработку тех или иных проблем. Несистемная наука очень близка к реальным запросам. Она прямо с ними срощена. И это её плюс и минус.

Вторая особенность такого научного взгляда и такого пути развития науки заключается в том, что у нас никогда нет возможности просто поразмышлять и создать научную модель. Мы всегда должны либо выбрать, либо разработать такую научную

модель, которая могла бы превратиться сначала в проект, а потом в реальную, действующую систему. То есть наша работа может быть остановлена только тогда, когда мы внедрили некоторые проекты, только на этапе стартапа. И это тоже и плюс, и минус. Всё, что мы доводим до этапа внедрения, несомненно, является определённым небольшим, но научным движением, потому что это реально работающие вещи, но при этом, конечно, мы ограничены в возможностях разрабатывать теоретические модели, которые сегодня в практику внедрены быть не могут.

Одиннадцать лет мы развиваемся на поле несистемной науки, и одна из самых серьёзных проблем, с которыми мы сталкиваемся, заключается в том, что, когда мы выбираем теоретический подход или самостоятельно разрабатываем теоретический подход под тот запрос, который есть у современного практика, мы почти всегда сталкиваемся с тем, что эти подходы устарели. Устарели с точки зрения современного ребёнка. И ещё 5–6 лет назад мы были вынуждены заполнять эти лакуны диагностическими методиками, которые в последний раз адаптировались в 1971 году, теориями, которые блестяще зарекомендовали себя в 60-е годы и описывали и объясняли те или иные закономерности развития подростков нашей школы, потому что в мире не было (практически не было) серьёзных популяционных исследований о современных подростках. Они стали появляться только в начале 2000-х годов,

а набрали свою силу где-то уже после 2010–2012 годов.

И на сегодняшний день в мировой науке (к сожалению, практически всё это не у нас, потому что у нас деньги на популяционные исследования детства не выделялись с 70-х годов) накоплены, во-первых, исследовательские серьёзные статистические данные, во-вторых, опыт обобщения этих данных серьёзными людьми, которые широко раскрытыми глазами смотрят на новое поколение, которые обобщают, осмысливают его особенности.

И я хотела бы представить вам этот опыт. В нём на 70% результаты исследований и на 30% умозаключения либо мои, либо не мои, но сделаны не просто так, а в результате различных фокус-групп, научных дискуссий, обобщений. Но, несмотря на это всё, мой материал, скорее, проблематизирующий, чем прямо отвечающий на вопросы. Я хочу сказать честно: я рада, что есть возможность их представлять в последнее время, я их широко представляю, потому что, мне кажется, наконец-то у нас появилась возможность в наших разговорах о том, что дети стали какие-то не такие, опереться на ответ на вопрос: а что же с ними объективно происходит?

Итак, какой он, современный ребёнок, по результатам исследований (я остановлюсь сначала на результатах биологических и психофизиологических исследований, потом больше на социальных, психологических и социокультурных исследованиях).

Левши, правши и амбидекстры. Все мы знаем, что люди бывают левополушарные, правополушарные и есть такие уникальные люди, которые на нашем обыденном уровне хорошо владеют примерно одинаково обеими руками. На самом деле у них хорошо развито такое место в мозге, которое называется мозолистое тело, орган, связывающий два полушария, у них очень быстро осуществляется нейронная связь левого и правого полушарий. То, что мир создан правшами, мир заточен под правшей, всем известно. Известно, что первые в мире ножницы для левшей появились пять или шесть лет назад. Это был первый ответ цивилизации левшам. Собственно, только лет пятнадцать назад в мире закончился антропологический геноцид по отношению к левшам, их перестали переучивать. И сразу выяснилось много подробностей. Например, левши живут дольше правшей. Выяснилось, что количество левшей в популяции каждые десять лет увеличивается примерно на один процент. Сегодня среди людей, живущих на свете, каждый седьмой левша. Если бы левши создавали нашу цивилизацию, она была бы совсем другой, потому что существуют психологические закономерности, особенности, отличающие построение деятельности, стили мышления, стили выстраивания коммуникации у левшей и у правшей. Что очень важно: сегодняшняя система обучения полностью заточена под правшей, вся книжная продукция, практически вся

книжная продукция: научная, научно-популярная, образовательная — заточена под правшей. Что это означает? Она выстроена на основе причинно-следственных связей. Классическое устройство научного текста: первый тезис, потом пошли, первое логическое коленце, второе логическое коленце. Исходя из этого, можно сделать промежуточный вывод. Левша теряет на втором коленце, если у него перед глазами нет полного зрительного образа всего, что будет изложено. И дальше, опираясь на этот образ, достраивая этот образ, левша удерживает целую картинку. Если мы посмотрим на наши учебники, на наши рабочие тетради, на то, как устроены образовательные методики, мы увидим, что все они построены по этому принципу логической развертки мысли. Мы крайне редко предлагаем нашим детям ориентиры для целостного восприятия. Например, такие, которые придумывает Бершацкий, — так называемые ментальные карты. Сегодня мы теряем одну седьмую часть поколения в образовательном процессе, потому что не пристраиваем его с точки зрения стратегии восприятия информации и выстраивания мыслительного процесса. Хотя среди них есть много людей, которых не стоило бы терять нашей культуре и нашей цивилизации.

Вторая важная особенность, которая сегодня зафиксирована, связана с ростом уровня интеллекта: каждые 5 лет на 1 балл. Средний уровень интеллекта растёт. Но это не значит, что все

дети становятся более образованными. Они становятся более умными... В смысле способными более свободно мыслить, выстраивать более сложные системы связи внутри тех понятий, которые они усваивают. Но это не всё. Доказано, что чем выше уровень интеллекта, тем в большей степени интеллектуальной свободы нуждается человек, тем в большей степени социальной свободы нуждается человек. Чем выше уровень интеллекта, тем меньше человек терпит иерархическую структуру, себя в ней, тем больше ему нужно пространства для выбора и реализации себя. Это не значит, что он эгоцентрист, что он эгоист и нехороший человек, но он требует гораздо больше свободы во всех смыслах для того, чтобы чувствовать себя самореализующимся.

Ещё одна особенность людей с высоким интеллектом: им больше нравится учиться, чем работать, им больше нравится постигать новое, чем реализовать то, что они уже знают. И соответственно, если мы, как тенденцию, понимаем, что количество детей с высоким уровнем интеллекта с каждым поколением будет возрастать, главное, что надо делать, — создавать этим людям другие условия для самореализации. И если говорить о том, что требуется этим детям на уровне организации образовательного процесса, то, конечно, прежде всего они запрашивают технологии научного поиска. Их сегодня много. Это и технология междисциплинарного обучения Шумаковой (говорят, что она западная, но

она адаптирована в московской школе «Созвездие»), это и технология критического мышления, которая пришла к нам благодаря стараниям Сергея Заир-Бека; это и технология французской мастерской, которая придумана в 30-е годы во Франции Френе и была забыта надолго; и проектная технология; и технология диалога культур, идущая от Лотмана и от его школы; и технология метапредметного обучения, которую разрабатывает Юрий Громыко в недрах своих умных институтов и лабораторий, и т.д. Всё это разного типа образовательные технологии учебного поиска, которые очень сильно отличаются от классической организации того, что мы называем учебным процессом, и они отвечают чаяниям современных детей.

Третье. Эволюция тела. Когда я была маленькой, по-моему, в пятом классе, впервые попала в Исторический музей в Москве, а до этого много читала про викингов. И в моей картинке мира викинги были такими огромными рыцарями. Когда я пришла в музей и увидела латы викингов... вот такие... они были практически с меня, с пятиклассницу, было страшное разочарование. Но это были реально высокие люди своей эпохи. Человечество постоянно идёт то вверх, то вниз. Многие из нас как профессионалы проработали в школе в эпоху акселерации, и мы помним этих мужчин и женщин пятнадцатилетних, которые в конце 70-х ходили по школе, и в головах у многих из них была нормальная мысль: окончить школу,

жениться и пойти работать, потому что все потребности взрослого организма уже были практически созревшими. В голове было немножко не то, чего бы хотелось педагогам, но в остальных частях тела всё было уже вполне себе. Вот это была одна эпоха.

Сейчас наступает эпоха, которая называется юнивелизацией, то есть люди снова становятся меньше, но самое интересное не это. Происходит удлинение биологического детства. По мнению биологов, например Марьяны Михайловны Безруких, у ближайших двух поколений детство биологически продлится до двадцати пяти лет. То есть растянется период созревания. Но ребёнок, который в шестнадцать лет уже созрел и сидит за партой, и ребёнок, которому ещё десять лет зреть, и он сидит за партой, по-разному будут относиться к нашим словам типа: «Что ж ты не учишься? Тебе же жить? Тебе же семью строить». Да это ж когда! Это психологически ещё очень нескоро, и биологически он ещё совершенно к этому не готов. Этот процесс будет менять и взгляд ребёнка на его самостоятельность, и его готовность брать эту самостоятельность. Мы уже сейчас видим детей, видим юношей, девушек, которым уже по 22–23, но они биологически дети.

Ещё очень интересная вещь связана не только с юнивелизацией, не только с биологическим удлинением детства. Психологи фиксируют то, что уже давно появилось в моде, то, что получило название «унисекс».

Снижается (ну опять же это связано с продлением детства) уровень сексуальности подростков, снижаются различия даже на уровне первичных половых признаков, сглаживаются различия между мальчиками и девочками, но это происходит и на психологическом уровне. Эта энергия сексуальности, которая очень много чего определяла в подростковой и старшей школе, будет, возможно, потихоньку уходить — и на что мы её заменим, вопрос.

Четвёртое. Совы — жаворонки. Человечество уходит в ночь. Всё больше людей, у которых биологическая активность (и чем моложе, тем больше таких людей) ночная. У кого-то она выученная, но уже появляются в большом количестве люди, которым гораздо удобнее учиться, думать, работать, общаться ночью, чем днём. Это говорит о том, что надо думать о различных индивидуальных режимах и форматах, об индивидуализации образовательных условий. У нас в стране есть эксперимент, когда старшеклассники несколько дней в неделю учатся практически ночью, поздно вечером, и учатся очень хорошо. Педагогам сложно, а они учатся очень хорошо, потому что утром отоспались, днём сделали уроки и вечером пришли нормально учиться. Это естественные форматы учения, и есть замечательные техники тайм-менеджмента, которые психологически грамотно отработаны. У меня и многих моих коллег есть глубокое убеждение: происходит кардинальная смена механизма

волевой саморегуляции. С механизма, который обозначается словом «надо» (для большинства из здесь сидящих людей слово «надо» имеет огромное количество смыслов, приводящих к саморегуляции: надо так надо, о чём вы говорите, раз надо? и т.д.), на другое — на «зачем?», на понимание цели, как минимум, и смысла, желательно. И уже появляются такие дети, которые не желают вступить с нами в подростковый спор, со спором мы умеем работать. Когда им говорят: «Петечка, надо сделать», абсолютно искренне и естественно он спрашивает: «Зачем?» И выясняется, что у нас практически не разработана объяснительная педагогика. У нас разработаны побуждающая педагогика, мотивирующая педагогика, преодолевающая педагогика... А объясняющая? Педагог срывается и говорит: «Ну я же тебе сказал "надо"! или ты двойку хочешь? или хочешь, чтобы я на тебя обиделась?» — «Нет, не хочу».

Но мы с вами понимаем, что это не объяснение, это дисциплинарное воздействие или некоторая преграда. Это одно из самых серьёзных, с моей точки зрения, изменений, которые происходят в нашем взаимодействии с детьми. Следствие: требуется, чтобы образовательный процесс перестроился по принципу: проблема — цели — результат. Это связано с деятельностными технологиями, это связано с изучением индивидуальных мотиваций детей. Детей с познавательной мотивацией совсем мало осталось и будет

ещё меньше и меньше, больше детей с другими типами мотиваций, которые можно задействовать в образовании, но мы их сегодня почти не задействуем.

Пятое. Ещё одно очень важное, идущее от развития цивилизации, от развития культуры требование. Меняется тип сознания, сознание из анализирующего становится синтетическим. Ребёнку, человеку, для того чтобы удержать цель и ценность своего существования, приходится складывать огромное количество информации. Мир становится фасеточным, как глаз у стрекозы, и его надо каждый раз складывать в целое, чтобы оставаться человеком, личностью, держать свою цель и ценность. Сегодня в образовании задействовано не так много механизмов, которые помогают ребёнку из этого фасеточного мира складывать целое. Что же есть? Это то, что связано с проектной и творческой деятельностью, с помощью в обобщении и систематизации, всё, что связано с развитием целеполагания и рефлексии, то, что может помочь человеку синтезировать очень сложный фасеточный мир в единое целое для себя.

Шестое, последнее, на чём хочу остановиться... Особенности современных детей. Их зафиксировано в исследованиях много. Я выбрала только то, что мне кажется очень важным для психолого-педагогического разговора. К этому можно относиться по-разному, но с этим уже ничего нельзя сделать в ближайшее время. Сегодняшний человек растёт в условиях

экзистенциального вакуума, потому что ему предлагается столько смыслов одновременно, столько ответов на вопрос: «Ради чего стоит жить, умирать, быть честным или там... что-то делать?», — что он не сможет это переработать. Это вакуум, там не расставлены вешки, что, действительно, хорошо — и эти вешки не расставлены с раннего детства. Перед человеком, на мой взгляд, впервые за много поколений встаёт личная задача выработки этих вешек — нравственных ориентиров, о выделении из этого моря сигналов, личных сигналов. Все эти наши разговоры, наши любимые беседы про «смотрите, как надо жить, как правильно жить», уже не работают, потому что не будет ребёнок выбирать то, что мы хотим, ему надо помочь научиться выбирать. И здесь я вижу две очень важные педагогические задачи: помочь ребёнку увидеть ценности за вещным миром, потому что он живёт в вещном мире. Для того чтобы вещи обрели ценность, должен быть рядом взрослый, который поможет ему эти ценности увидеть. И второе — помочь ему научиться устремляться к ценностям, устремляться к реализации тех ценностей, которые он увидел и которые для него лично оказались значимыми. И это не то, чтобы новая задача, но задача, которая решается не методами, любимыми нами сегодня, а методами, работающими именно на эту задачу.

Я заканчиваю. Могу только сказать последнее: мы с вами живём, по мнению целого ряда

современных философов, в интересное время, когда впервые за сто лет снова меняется отношение к детству. Человечество сто с лишним лет пестовало детство. Оно его сначала придумало культурно, оно его закрепило, оно создало для ребёнка детскую комнату, детские игрушки, детский образ жизни, изолировало детство, полюбило его, стало его холить и лелеять. «Апофигей» этой эпохи — 80–90-е годы, когда половина бизнеса мира была заточена на поддержку детского мира. Про это педагогика, про это психология, про это всё. И вдруг оказалось, что мир снова меняется, и отношения между взрослым и детским миром меняются, они сближаются, и в общем-то ценность детства снижается, потому что, с одной стороны, игроизируется мир взрослых (игра становится частью образа жизни взрослых), а с другой стороны, мир детей интегрируется во взрослый мир. Уже в детском саду детям рассказывают, как избежать терроризма, что такое терроризм, где носят бомбы, как выглядит человек, который может нести бомбу. Появилось огромное количество опасностей, относительно которых мы уже не можем держать детей в неведении. Мы им можем не рассказывать, как рождаются дети, но мы им не можем не рассказывать про терроризм. И мы это делаем. Это новая реальность, реальность, где меняется ценность, образ детства, назначение детства. На мой взгляд, это ещё один серьёзный перспективный вызов, который не могут не отмечать современ-

ная психология развития и педагогика.

Вачков И.В.

Итак, друзья, у нас есть возможность задать Марине Ростиславовне вопросы. Я попрошу действовать именно в такой последовательности: сначала вопросы и только потом реплики. Пожалуйста.

Миновская О.В.

Марина Ростиславовна, такой вопрос: поскольку Вы упоминали, что многие исследования связаны не с российской реальностью, а если приблизиться к российской реальности. Костромская область — сельская местность, большое количество детей живёт не в городе. Насколько тенденции, о которых Вы говорили, будут характерны не для городских жителей, а для жителей малых городов, для сельской местности? Как Вы думаете?

Битянова М.Р.

Они будут характерны. Совершенно точно. Не хочу в какую-то эзотерику впадать, но поколение — это штука значительно более серьёзная, чем проживание на большой или малой территории. У поколения есть черты. И так было всегда. Это фиксировано в социологии, культурологии, психологии.

Новичкова Н.М.

Марина Ростиславовна, очень интересно было бы услышать Ваше мнение по такому вопросу: каково соотношение, может быть, понятий природы детства и модели детства?

Битянова М.Р.

Можно уточнить, что такое природа детства?

Новичкова Н.М.

Мне хотелось бы услышать Ваше мнение, Вы же как психолог говорите о природе детства, о моделях детства.

Битянова М.Р.

Детство преимущественно — это явление культурное, а не природное. Конечно, есть закономерности становления тела, психических процессов, которые биологически обусловлены и развиваются независимо от нас, хотя и их, как выяснилось в ходе успешных педагогических практик, можно двигать очень основательно. Поэтому у детства человеческая, антропологическая природа, и, на мой взгляд, создавая модели, мы во многом эту природу меняем. В своё время я прочитала у Зимней очень понравившуюся мне фразу о том, что XXI век — это век большого дизайна. Человечество стало не столько изучать мир, сколько в нём устраиваться, и создавать образы этого мира и потом с помощью своих технических и прочих средств воплощать их и говорить: «А мир вот такой, потому что мы так придумали и сделали, собственно говоря». Наверное, через модели можно менять природу детства.

Новичкова Н.М.

Спасибо.

Скворцов А.А.

Марина Ростиславовна, меня заинтересовал феномен несистемной науки. Значит ли это, что сегодня, для того чтобы отвечать на запросы практики, нужно выходить из поля официальной, институционализированной науки?

Битянова М.Р.

Нет. Я думаю, не нужно, а можно. Я бы сказала так: это возможно и это продуктивно. И обязательно нужны и системные науки, и несистемные науки. Меня, скорее, огорчает отсутствие диалога между системной наукой и несистемной. Как, знаете, в академической психологии до сих пор не совсем признали психологическую практику, называя её шаманством и т.д. Не хотелось бы, чтобы в психолого-педагогической сфере, в педагогике тоже это произошло, потому что, идя от запросов, мы, конечно же, действительно не обладаем ресурсами официальной науки, но мы обладаем другими уникальными возможностями.

Скворцов А.А.

Большой свободой?

Битянова М.В.

Несомненно.

Демакова И.Д.

У меня такой вопрос... об изменении биологического детства. Как Вам кажется, связано ли это с инфантилизмом, с которым сталкиваются семья и школа? Как они вообще соотносятся и что с этим вообще делать?

Битянова М.В.

Инфантилизм, как я это понимаю, — это когда уже по всем нормам возрастного развития он может взять на себя ответственность, но не хочет её взять на себя. А задержка биологического развития будет означать, что он естественным образом не может брать на себя ответственность, потому что не созрел. Если у нас не будет способов работы с ребёнком, который взрослеет медленнее, то у нас

ещё больше шансов его инфантилизировать. Мы уже сейчас, к сожалению, научились делать это очень хорошо. Наверное, такие опасности возрастают.

Данилов С.В.

Марина Ростиславовна, вопрос такой: меняются ориентиры, но меняется ли система? И спрошу по-другому. Периодизации психического развития, которые в настоящий момент считаются как бы признанными (тот же Пиаже, тот же Эльконин, тот же Эриксон). Можно ли их считать действующими или их надо пересматривать? Или надо подождать, всё вернётся и шаблон будет опять нормально работать?

Битянова М.Р.

Спасибо большое, я тоже много об этом думаю. На мой взгляд, всё зависит от того, что периодизировано. Если периодизированы вещи, развивающиеся по механизму становления, то есть связаны с созреванием мозговых структур, связаны с общей физиологией, скажем, по Пиаже, то у меня как практика не возникает вопросов. Эта периодизация работает. А если взять, например, Эриксона, то стопроцентно надо пересматривать, потому что у него культуросообразная периодизация привязана к восприятию тех или иных этапов развития. Соответственно, время наступления этапа, а, может быть, какие-то этапы могут меняться. Там, где периодизация касается культуросообразных, культурозависимых вещей с точки зрения формирования мира, то она устарела.

Данилов С.В.

То есть если на биогенной концепции стоит, то она работает, если на социогенной, то нет.

Битянова М.Р.

Если мы действительно знаем, что она биогенная, то да, можно опираться, если нет, то это не пройдёт. Но это просто моё мнение.

Лебедева Л.Д.

У меня вопрос относительно тенденции игроизации. Можно ли сказать, как давно появилась эта тенденция и является ли она новой?

Битянова М.Р.

Феномен игроизации был описан ещё в Древней Греции, это понятно. Игроизация как массовое явление, как не то, на что взрослые люди выделяли время после работы. (Я поработаю взрослым человеком, повоспитаю ребёнка, а потом тихонько машинку покатаю или там в картишки с друзьями перекинусь, или там в боулинг съезжу). Разведение — это работа, это серьёзные взрослые вещи, а это мы просто играем — новое явление. Игроизация связана с тем, что в труд, любовь, жизнь, смерть взрослые люди вносят элемент игры как необходимую составляющую этих вещей. И этому феномену уже лет 20–25.

Лебедева Л.Д.

Тогда продолжение вопроса. Как Вы думаете, можно ли этот феномен рассматривать как некую компенсацию недоигравших детей?

Битянова М.Р.

Думаю, что нет. Думаю, как-то всё серьёзнее. Потому что если

это компенсации, то это психологический механизм, с которым понятно, как работать. Это не игроизация, а более серьёзные вещи, связанные с развитием культуры.

Лебедева Л.Д.

Просто если дети теряют игру, то во взрослом состоянии они её восполняют.

Битянова М.Р.

Мне кажется, нет. Потому что с таким же удовольствием играют наигравшиеся взрослые, вполне себе уже по-настоящему взрослые.

Вачков И.В.

Переходим к репликам и выступлениям. Алексей Михайлович Кушнир.

Кушнир А.М.

Я хочу коснуться первой части сюжета, связанного с лево-, правополушарностью, с левшами. И для себя лично нахожу его предельно важным, поскольку вижу в этом сюжете такой серьёзный поворот в сторону природосообразности, в сторону, скажем так, почитания принципа природосообразности, который в советской педагогике ещё в 60-х (в начале) был вычеркнут из арсенала научной педагогики. В соответствующем словаре 66-го года вы можете найти это. Там написано, что принцип природосообразности считается устаревшим и не используется в научной педагогике. И он не использовался там и тогда, потому что вошёл в противоречие с теорией классовой борьбы, которая лежала в основе педагогики.

Реплика моя заключается в том, что в общем-то утилизировать надо не только право-,

левополушарность в педагогическом процессе, надо утилизировать абсолютно всё, что открыла психология, физиология, психофизиология, нейропсихология, анатомия и любая наука о человеке в человеческой природе, в природе ребёнка. То есть не только феномен лево- правополушарности, но и ещё тысяча других феноменов просто обязаны быть применены, использованы и не в контексте учёта каких-то там индивидуальных или психологических, подчёркиваю, особенностей, а в контексте твёрдой основы знаний о природе человека, открываемых, исследуемых и проверяемых всеми человековедческими науками. Для меня это предельно важная методологическая позиция. Никакую теорию классовой борьбы не класть в основание педагогики как методологическое основание (а мы всё ещё этого не делаем, коллеги). Если стоять твёрдо на этой позиции, то надо не методы искать для работы с левшами и правшами, отдельные, разные, а надо чётко понимать, что природа ребёнка двухполушарная и все дети (левополушарные и правополушарные — и те и другие) нуждаются в работе с обоими полушариями одновременно. Но если природа ребёнка двухполушарная и это сто процентов детей, однозначно все наши методы, которые мы используем, должны быть двухполушарными.

Сергей Данилович уже много лет разрабатывает психопедагогику так, как он её видит и понимает. А почему он это делает? Он чувствует дефицит психоло-

гического содержания в педагогике, но не в смысле учёта этих каких-то особенностей, он чувствует, что сама педагогика должна стоять твёрдо на основании закономерностей, которые в психологии открывают. Но как только вы положите в основание педагогики принцип природосообразности, то никакой необходимости в специальной науке с отдельным предметом психопедагогики нет и не нужно. Она не нужна, потому что нормальная научная педагогика строит свою работу, свои организационные формы, свои технологические формы с ребёнком, не учитывая индивидуальные особенности или психологические особенности, а целостно понимая их, применяя их и не распыляясь ни на какие другие ориентиры — потому что природа человека, о которой мы любим сказывать (особенно любили в советское время), что она изменчива, мол, меняется по сравнению с политикой, идеологией, экономикой, технологиями настолько медленно... и культура меняется настолько быстрее, чем меняется природа человека, что ни в коем случае нельзя принцип культуросообразности ставить в основание и плясать от него. Высший принцип воспитания — это принцип природосообразности. И культуросообразность — это следующее, это то, что идёт в след. И это также важно, но это второе. Вот я для себя и для вас констатирую, что психопедагогика не нужна. Поляков нужен, принцип природосообразности нужен.

Вачков И.В.

Спасибо, Алексей Михайлович. Я так понимаю, что Сергей Данилович молчать не сможет.

Поляков С.Д.

У меня были реплики по докладу Марины Ростиславовны. Но сначала по мотивам выступления Алексея Михайловича. У каждого исследователя есть некие убеждения. Убеждения — это вера, это не рациональная позиция. Моя вера, моё убеждение, что объяснить человеческое развитие можно прежде всего исходя из культуросообразности, а не природосообразности. Здесь мне ближе Слободчиков и Эльконин-младший.

И к Марине Ростиславовне. Всё же от Ваших построений... у меня ощущение, что они... хотя и опираются на исследования, но несколько абстрактны в понимании нового ребёнка. Всё-таки, условно говоря, китайский, башкирский, калмыцкий ребёнок ставит проблему соотношения изменений цивилизационных и изменений, связанных с традицией и культурой. Как проблема. Для меня это очень важный момент. Мне кажется, после этого можно что-то объяснить и не объяснить.

И второй момент. Это как бы общее. Я нахожусь под впечатлением ряда книг, связанных с новыми футуристическими вещами. Судя по всему, грядут ещё в ближайшее время несколько крупнейших поворотов на уровне обыденной жизни. Многие говорят, что один из этих поворотов связан с 3D-принтерами. Когда человек дома что хочет, то и делает. Ребёнок в десять лет дома

что хочет, то и делает на этой машинке — на 3D-принтере. Это другой мир.

Барбитова А.Д.

По поводу выступления Марины Ростиславовны об индивидуализации образовательных условий. Мне приходится работать в течение последних четырёх лет с детьми с особыми образовательными потребностями. Школа не готова к созданию особых индивидуальных образовательных условий. Рядом с такими детьми учатся нормотипичные дети, которые тоже требуют определённых условий. Как соединить создание этих разных условий? Это будет одна из важных задач в образовательном пространстве.

И второе. Создавать новые индивидуальные условия — это не значит заниматься с ребёнком индивидуально. Это значит уделить ребёнку внимание и в группе. И определённый режим, требуемый ребёнку (например, детям с аутизмом требуются особые режимные моменты). К этому пока школа не готова. Наверное, надо думать, как решить эти проблемы.

Вачков И.В.

Спасибо. Уважаемые коллеги, прежде чем мы перейдём к следующему докладу, я напомним, что у нас была договорённость. Некоторые из опубликованных тезисов тех авторов, которые не смогли приехать, будут прокомментированы и изложены. Для того чтобы прокомментировать некоторые из этих тезисов, я даю слово Сергею Даниловичу.

Поляков С.Д.

Пару слов о тезисах Татьяны Станиславовны Крамаренко, доктора психологических наук. Она анализирует психологию подростков, связанную с Интернетом. Её позиция несколько неожиданная. Во-первых, многие с этим, наверное, согласятся, для современных школьников виртуальный мир — обыденность. А разве по-другому раньше было? Да. Ещё десять лет назад это было новым в жизни подростков, теперь — обыденность. Она опирается на идею Асмолова о росте значимости информационной социализации.

Теперь дальше. Стыковка с Мариной Ростиславовной, как я понимаю. Информационные сети — это не столько вызов в отношении детей, сколько особенность современных детей, особенность, состоящая в том, что у среднего нормального подростка (не крайнего, а среднего нормального подростка) — это расширение коммуникации, расширение границ своего «я», расширение возможностей для самоосуществления в новых условиях. Получается, что Интернет — вещь позитивная. Она сторонник того, что Интернет — это позитивные условия для большинства подростков.

Вачков И.В.

Спасибо. Я думаю, что мы учтём содержание этих тезисов в дальнейших обсуждениях. А сейчас в логике понимания новых реалий в природе современного школьника и в особенностях современных детей есть смысл поговорить о детях с ограничен-

ными возможностями здоровья. Слово — Наталье Валентиновне Калининой с докладом о детях с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.

Калинина Н.В.

В моём докладе речь пойдёт о детях в инклюзивной школе, и не только о детях с ограниченными возможностями здоровья, но и об их условно здоровых сверстниках, которые сегодня оказались в не менее трудной ситуации.

Открыв свои двери для детей с ограниченными возможностями здоровья, школа озаботилась созданием инклюзивной образовательной среды. Сегодня у нас расширена материально-техническая база, создаётся специальное образовательное пространство, разрабатываются особые образовательные программы. Не умаляя значимости этой работы, я глубоко убеждена, что при стратегии, ориентированной на спецификацию пространственно-предметного и дидактического компонентов образовательной среды, мы не решим проблему построения по-настоящему инклюзивной школы. Мне сегодня хотелось бы заострить внимание на социальном компоненте образовательной среды, на выстраиваемой в инклюзивной школе системе отношений. Придя в школу, дети с ограниченными возможностями здоровья встраиваются в систему отношений. Какая она сегодня? Что дети там получают и что они могут или должны получить со стороны тех, кто их принял? К сожалению, сегодня в системе отношений акцент сделан на «опеке». Ребёнок

с ограниченными возможностями здоровья выступает в роли слабого, неспособного самостоятельно адаптироваться. И эта слабость создаёт проблему превалирования субъект-объектного взаимодействия с этим ребёнком со стороны как педагога, так и соучеников.

Это подтверждает проведённое нами исследование с участием 118 педагогов начальной школы, слушателей курсов повышения квалификации, которые принимают участие в реализации инклюзивного образования. Наряду с ними в исследовании приняли участие 82 ученика инклюзивных школ, участвующих в программе «Доступная среда». Сущность помощи детям с ограниченными возможностями здоровья большинство педагогов определяют как ограждение ребёнка от трудностей, снижение напряжённости образовательной среды. Их мнение полностью разделяют условно здоровые ученики. В ряду способов помощи одноклассникам они чаще выбирают: «выполнять задание за соученика», «брать его везде с собой», «не отвлекать, не шуметь», «помогать ему, не переутомлять», «не перегружать», «присуждать победу уже за то, что принял участие», и т.д. Взрослые стараются акцентировать внимание на особенности ребёнка, на его трудностях, и это создаёт очень большие риски для возникновения той самой эмоциональной симбиотической привязанности, которая так подробно описана во всех исследованиях детей с инвалидностью и трудностями в адаптации. Сначала

«сильными» для детей с особенностями развития выступают родители, и они держат силу в своих руках, затем их место занимают педагоги, психологи, чуть позже такими сильными выступают и соученики, так называемые условно здоровые дети. Получается, что возможности быть сильным у ребёнка с ОВЗ нет.

Альтернативный вариант, который предлагают учёные, — поддержка и сопровождение. Их суть заключается в следующем: нужно не опекать ребёнка, а опереться на его внутренний потенциал, на возможность самостоятельно действовать, отвечать на действия других людей, на его свободный выбор из предлагаемых альтернатив. В этом случае возникает вопрос: способен ли в принципе ребёнок с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельному выбору и тем более к ответственности за этот выбор, даже при поддержке взрослого? И если да, способен, то как технологизировать этот процесс? Дело в том, что адаптация — это активный процесс взаимодействия человека со средой. Адаптация возникает там, где напряжена среда. Только в ситуации напряжения развиваются адаптационные механизмы человека, его адаптационные личностные ресурсы. Получается, мы должны создать эту напряжённую среду, причём напряжение должно быть в зоне ближайшего развития этого ребёнка. Не менее важно создать эту напряжённо-образовательную среду для условно здоровых учеников, которые тоже должны научиться способам преодоле-

ния трудностей в условиях взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Как же выйти из этой ситуации? Я хочу акцентировать ваше внимание на исследованиях экопсихологической лаборатории Виктора Ивановича Панова. Он предлагает построение нового типа взаимодействия — «субъект-порождающего» (термин Панова). Субъект-порождающее взаимодействие организуется тогда, когда ребёнок способен осознать трудности, с которыми он сталкивается, осознать процесс возникновения этих трудностей, предположить некие последствия преодоления этих трудностей и посмотреть на себя: что я делаю? как я делаю? зачем я делаю? И — ещё очень важный момент — исходя из чего я смогу преодолеть эту трудность?

Но здесь возникает новый вопрос: как обеспечить детям с ограниченными возможностями здоровья рефлексивную позицию в образовательной среде? Один из ответов на этот вопрос предлагает Виктор Кириллович Зарецкий. Это рефлексивно-деятельностный подход в работе с такими детьми. Он в какой-то мере технологизирован.

Мы считаем, что есть ещё один вариант ответа. Это построение системы поддерживающего взаимодействия, суть которого составляет поддержка в осознании и преодолении трудных ситуаций, включая специально организованное обучение детей конструктивным способам преодоления трудных ситуаций.

Нами была предпринята попытка разработки и реализации экспериментальной модели поддерживающего взаимодействия в одной из образовательных организаций, включённых в программу по реализации инклюзивного образования. Основная идея модели — предоставление возможности встречи учащихся, имеющих трудности адаптации, со специальным «пространством» образовательной среды, где организуется поддерживающее взаимодействие в совместных исследованиях взрослых и детей. В качестве такого пространства выступает исследовательская психологическая лаборатория, в которой изучаются трудные ситуации и способы их преодоления у детей и взрослых. Базовой формой организации познавательной деятельности детей в психологической лаборатории является совместно-распределённая деятельность в системах «ребёнок — взрослый» и «ребёнок — сверстник». Для этого организуются «временные исследовательские группы» для решения конкретной проблемы, проведения конкретного исследования. В лаборатории выполняются исследовательские проекты по различным, интересным для детей темам: «Почему учиться трудно?», «Как я общаюсь?», «Можно ли научиться запоминать?», «Как быть внимательным?», «Кто и как просит о помощи?» и др. Участники лаборатории — психолог школы, представители родителей, учащиеся разрабатывают анкеты для выявления трудностей, изучают и типологизируют

трудности, с которыми сталкиваются дети и взрослые в школе, выдвигают гипотезы об их причинах, ищут способы преодоления, участвуют в занятиях по апробации и сравнивают различные варианты преодоления, делают отчёты о результатах исследований, представляют их на заседаниях детско-взрослого сообщества. Ключевым механизмом, который лежит в основе этой работы, — механизм интериоризации. Ребёнок сам не вырабатывает способы преодоления трудностей, он может только присвоить их извне, обогатиться ими от взрослых или соучеников, а потом на этой основе сможет выработать какие-то самостоятельные способы адаптации.

Но и здесь есть достаточно трудный момент: для того чтобы ребёнок научился преодолевать трудности и стал активным субъектом, надо не только признать его право быть не таким, как все, надо ещё ему помочь находить в себе силы строить отношения с другими, оставаясь самим собой. Именно позиция «оставаясь самим собой» достаточно трудна для педагогов, для понимания, для технологизации, для реализации в каком-то конкретном замысле. Мы знаем, что взрослый должен научить ребёнка помощи, должен научить совместной работе, должен научить распределять обязанности. Однако пока даже не у каждого педагога есть такие навыки.

Вот и существует сегодня проблема типов взаимодействия с ребёнком в инклюзивной школе, которую во многом определяет недостаточная готов-

ность взрослых к поддерживающему взаимодействию. Сегодня именно взрослых, в первую очередь, надо учить не бросаться выполнять что-то за ребёнка, а разбирать ситуацию, наращивать ресурсы, доверять слабому ребёнку, выделяя сильные звенья в его психике и опираясь на них.

Инклюзивное образование, на мой взгляд, бросает серьёзный вызов всем участникам: как перестать возвращать психологию инвалида, которая в результате неизбежно приводит человека к жестокому переживанию одиночества, как создать условия, чтобы адаптационные ресурсы развивались и у детей с ограниченными возможностями здоровья, и у условно здоровых школьников? Спасибо.

Ромм Т.А.

Уточняющий вопрос. Скажите, пожалуйста, предполагается, что ситуации напряжённости создаются или возникают?

Калинина Н.В.

Они возникают и в то же время создаются также в зоне ближайшего развития ребёнка.

Ромм Т.А.

Например?

Калинина Н.В.

Например, учитель начинает урок с того, что говорит детям: «Ребята, кто мне скажет, зачем вы сегодня пришли в школу? Вот ты, Сашенька, зачем? Ты сам справишься с заданием или тебе нужна помощь?» Это ситуация напряжённости, рефлексивной напряжённости для ребёнка.

Барбитова А.Д.

Наталья Валентиновна, можете ли Вы уточнить такие поня-

тия, как «инклюзивная школа» и «инклюзивная среда»? Что Вы под ними понимаете?

Калинина Н.В.

Инклюзивная школа — это школа, которая создала инклюзивную образовательную среду, где есть возможности совместного обучения, развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья и другими учениками. Там, где созданы условия для этих детей. Инклюзивная среда — это система условий и возможностей, которые предоставляет образовательная организация для вхождения любого ребёнка в образовательно-воспитательный процесс. Любого ребёнка!

Алехина Е.В.

Скажите, пожалуйста, а разделяете ли Вы понятия «инклюзивная школа» и «школа, реализующая инклюзивный подход»?

Калинина Н.В.

Я их разделяю, но я не хочу их разделять, потому что мы сегодня в соответствии с нашими документами, Законом об образовании обязаны создать инклюзивную школу, а не школу, реализующую подход. Как у нас сегодня реализуется подход? Есть замечательные образовательные организации, которые инклюзивны сами по себе: пандусы, на дверях желтые картинки и т.д., и т.п., но дети находятся на индивидуальном обучении, учатся дома и лишь иногда приходят в школу на праздники. Получается, инклюзивные школы есть, а школы, реализующей инклюзивный подход, нет.

Алехина Е.В.

Ещё один вопрос. Скажите, пожалуйста, в той школе, о которой Вы говорите, тьюторство есть?

Калинина Н.В.

Хороший вопрос... Тьюторство и есть, и нет. Оно осуществляется за счёт родителей, через родительский комитет, благотворительную помощь, через договоры, через заключённые образовательные отношения. Школа нанимает на работу тьюторов, привлекая спонсорскую помощь для оплаты труда. И тьютора как такового в штатном расписании школы нет. Есть педагог-психолог, на которого всё это положено, и он работает в том числе и тьютором. Он на деле несёт этот крест.

Миновская О.В.

Наталья Валентиновна, у меня вопрос уточняющий. Я услышала о сфере учебной (познания), о сфере общения детей друг с другом. Есть ли другие какие-то сферы, виды деятельности, в которых дети соучаствуют, вместе что-то делают?

Калинина Н.В.

Конечно, внеурочная, если Вы это имеете в виду, есть. Внеурочная деятельность является одним из значимых компонентов организации вот этой самой инклюзивной образовательной среды.

Миновская О.В.

Что в неё входит? Это творчество? Это самообслуживание?

Калинина Н.В.

Основные направления внеурочной деятельности: творческое, оздоровительное направления, направление интеллек-

туального развития детей (даже потому что многие из инклюзивных детей имеют задержки в психическом развитии)...

Казакова Л.А.

Наталья Валентиновна, у меня два небольших вопроса. Во-первых, разводите ли Вы понятия «инклюзивное образование» и «интеграция»? Что шире, а что уже для Вас? И во-вторых, как Вы относитесь к такой позиции, чтобы в инклюзивной школе, в инклюзивном классе работал бы не только педагог массовой школы, но и педагог-дефектолог, который до этого работал в специализированной коррекционной школе?

Калинина Н.В.

Для меня инклюзивное образование — понятие более широкое, чем интеграция детей. Потому что интеграция — это одна из сторон инклюзивного образования. Что касается дефектолога, то я только «за». Вообще-то в нынешней ситуации я сторонница сетевого взаимодействия, где СКОО (специальная коррекционная образовательная организация) даёт возможность детям с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья получать и консультации, и специализированную помощь именно таких специалистов, потому что очень хотелось бы, чтобы в каждой школе были психологи и другие специалисты, но пока... увы.

Битянова М.Р.

Если вопросы завершились, есть ли желающие высказаться?

Барбитова А.Д.

О тьюторстве. В Законе об образовании есть сочетание слов «ассистент-помощник», но слова «тьютор» нет. Это слово есть в квалификационном справочнике должностей. И в этом — расхождение. Когда ПМПК пишет, что ребёнку нужен ассистент, мы подразумеваем тьютора. Однако когда приходит ассистент, мы понимаем: это не тьютор, это нечто другое. Это техническая поддержка. А тьюторство предполагает включение в образовательный процесс. Школа говорит: «Мы стараемся это сделать, но за чей счёт?» Управление говорит: «У нас нет денег. Готовы родители платить? Платите». Для некоторых детей тьюторство — это просто необходимое условие, включающее их в образовательное пространство. Тьюторство — это вызов, который необходимо решать.

Сейчас прошла конференция в Москве по инклюзивному образованию, где было чётко сказано, что необходимо в закон или в дополнительные документы внести поправки, чтобы названного расхождения в документах не было.

И второе. Мы сейчас говорим с вами об организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, хотя инклюзивное образование — это нечто шире. У нас в области сделали узкую рамочку: инклюзивное образование для детей-инвалидов с ограниченными возможностями здоровья. Но есть и другие дети с ограниченными возможностями здоровья, те же аутисты. Мы не можем разделять: сегодня инклюзив для одной группы, за-

втра — для другой, а послезавтра — для третьей. Необходимо развивать культуру инклюзивного образования в целом. Если такая культура не будет развиваться в целом, то про инклюзивную школу, инклюзивную среду, инклюзивный класс, инклюзивное образовательное учреждение можно пока не говорить. Давайте мы будем говорить про интеграцию как переходный период к инклюзивному образованию, про частичную инклюзию. О полноценном инклюзивном образовании в Ульяновской области (это моё частное мнение) говорить ещё рано.

Битянова М.Р.

Спасибо.

Мирошкина М.Р.

В течение семи лет у меня был клуб колясочников, ребят с ограниченными возможностями, но не только их. Он назывался «Шанс». Это удивительное сообщество, где были крепкие, сильные мужики, вот буквально не мужчины — мужики, занимающиеся бизнесом и желающие вкладывать ресурс не в карманы непонятно кому, а на конкретное дело. Были энтузиасты-родители, которые не хотели, чтобы их дети были средством общественной заботы. И были сами дети совершенно разные. Клуб просуществовал семь лет и как нормальный клуб, завершив цикл своей жизни, прекратил существование. Для меня самым сильным, ярким событием в этом клубе был поход на каток. Пришли взрослые ребята и сказали: «Давайте поедем на каток». Колясочники на катке. Невозможно! Это был такой прорыв в невоз-

можное для детей! Я запомнила девочку, которая на огромной скорости ехала по льду, раскинула руки, и у неё на лице было ощущение полёта. Её мать говорила мне: «Вы не представляете, что Вы сделали (что все мы сделали)! Ольга всю жизнь бредит фигурным катанием, у неё не было вариантов выйти на лёд. И вот сейчас она реализовала свою мечту».

С моей точки зрения, весь разговор об инклюзии — это разговор формальный. Пока мы будем разговаривать об условиях, о том, как это организовать, как это должно выглядеть, оно будет существовать исключительно в рамках системы, которая делает этих людей потребителями. С моей точки зрения, необходимо реализовывать эти вещи вне государственной сферы, потому что негосударственная сфера хоть с иностранными агентами, с кем угодно, но она реализует потребности людей, а не потребности системы.

Битянова М.Р.

Спасибо большое.

Логинов Д.А.

Если вернуться к разговору о тьюторах в инклюзивном образовании, то, как мне кажется, не всегда правильно говорить о том, что тьютор в истинном виде нужен именно в инклюзивной школе. Если мы говорим об инклюзии, то ребёнку с ОВЗ очень важно адаптироваться к социальной среде, и, по сути, здесь мы говорим об индивидуальном подходе. То есть общее пространство, общее содержание образования адаптируем под конкретного ребёнка. И вот

как раз позиция ассистента-помощника в данном случае более адекватна. А в тот вариант, когда мы говорим о том, что по отношению к ребёнку, к любому ребёнку, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, мы выводим позицию тьютора, то тогда мы ему предлагаем: «Итак, ты самоопределился, а теперь по какому пути ты хочешь в этой среде, в этом пространстве пойти?» Если мы сразу вводим понятие тьютора в содержательном понимании как помогающего самоопределиться в среде, то тогда ребёнку с ОВЗ будет сложно адаптироваться в среде. Он к ней ещё вроде бы как не привык, а мы говорим: давай самоопределяйся, по какому пути ты в ней пойдёшь. Если же вводить тьюторство так: ассистент-помощник (в скобочках — тьютор), то мы обесцениваем данную педагогическую позицию.

Ромм Т.А.

Если мы говорим о том, что педагогика — это наука, то должны вспомнить, что есть три базовых фактора развития личности: природа, среда (или культура), воспитание. Мне кажется, я это услышала у Марины Ростиславовны, потом у Натальи Валентиновны и у Александра Михайловича. В этих выступлениях сделан акцент не столько на том, что ребёнок изменился, сколько на другое. На самом деле в природе ребёнка есть свои разные инаковости, есть свои закономерности, но есть и учёт этих закономерностей в педагогическом пространстве. И это главное. И тогда вопрос в том, как сегодня мы можем интерпретировать эту

инаковость: как ущербность (это будет одна методология и одна воспитательная методика) или как норму существования. Помоему, как раз это прозвучало в выступлениях. Я очень благодарна Алексею Михайловичу за то, что он акцентировал внимание на идее природосообразности. Но важно, очень важно не противопоставлять природу и культуру. Не что важнее: природа, среда или культура, а и то и другое. А воспитание мостик, который способен эти подходы соединить.

Силакова М.М.

Я бы хотела обратить внимание на другой аспект выступления Натальи Валентиновны. Она говорила о детях, которые учатся с детьми с особыми потребностями, о том, как они воспринимают своё обучение и как учитель воспринимает эту ситуацию. Мой взгляд — взгляд практического психолога. Ко мне иногда приходят родители, которые возмущены тем, что у них в группе детского сада есть ребёнок с особыми потребностями. Возмущены тем, что он не умеет общаться с другими детьми и что воспитатель не уделяет должного внимания именно их детям, а уделяет больше внимания тому, особенному, ребёнку.

Поэтому полем деятельности психолога должна быть не только работа с детьми с особыми потребностями, но и работа с другими детьми, которые вместе с этим ребёнком учатся, живут, существуют, чтобы они его могли принимать и по-особому как-то с ним взаимодействовать. Этот аспект я как раз хотела под-

черкнуть в выступлении Натальи Валентиновны, потому что мне кажется, есть над чем дальше думать и работать. И особенно практическим психологам.

Битянова М.Р.

Спасибо огромное.

Алехина Е.В.

Представлюсь: Алехина Екатерина Валентиновна, Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет. У нас в области достаточно большой опыт реализации инклюзивного образования. В декабре 2013 года у нас завершилось масштабное исследование, которое было посвящено изучению готовности системы образования Воронежа и Воронежской области к принятию и введению инклюзии. Что получилось: и учителя, и дети, и администрация выражали, в общем-то, готовность к тому, что инклюзия должна быть. Здесь у меня переключки с Мариной Михайловной. Единственные, кто выступал категорически против, — это родители детей без ОВЗ. Они не понимают, они не хотят принимать этих детей в школе, где учатся нормальные дети.

Родители детей с особыми образовательными потребностями — это тоже сложная категория. Они ведь иногда доходят до родительского экстремизма. Родитель ребёнка с ОВЗ, который приводит его в общеобразовательную школу, требует к себе не только специфического отношения, он требует вообще всей перестройки образования в этой школе под своего ребёнка...

И что ещё хотелось бы сказать. Если мы будем исходить

из медицинской модели представления об инвалидности, то как раз в данном случае не надо создавать условий, потому что ребёнок должен быть погружен в систему, он должен, соответственно, в этой системе сам бороться, сам пытаться выбраться, сам адаптироваться и т.д. Если мы рассматриваем инвалидность с точки зрения социальной модели, то тогда общество должно повернуться лицом к человеку, создать для него соответствующие условия. И школа — одно из условий.

Битянова М.Р.

Спасибо большое. Алексей Михайлович, пожалуйста.

Кушнир А.М.

Многие об этом уже сказали, я хочу просто заострить внимание. Тот самый фактор, когда домашнее обучение, тьюторство или репетиторство вытаскивают, возвращают детей-инвалидов обратно домой — мы как раз теряем все смыслы инклюзива. Самая главная проблема — это культура совместной жизни этих и других детей, а также взаимодействия их родителей. Это проблемное поле несколько человек обозначили. Но это ключевой вопрос: ситуация, когда возникает поле агрессивных родителей так называемых нормальных детей по отношению к ситуации инклюзива, социально опасна. Они считают, что их дети будут полноценнее, будут лучше развиваться, учиться, если мы уберём инвалидов из сообщества. Это страшный синдром, это социальная деградация, это ценностная девальвация. Поэтому надо как-то и нормативно-правовым

способом, и технологически, и организационно находить специальные коды, как сделать эту ситуацию, ситуацию агрессии родителей, невозможной.

Битянова М.Р.

Это уже сделано. Каждый родитель имеет право отвести ребёнка...

Кушнир А.М.

Имеет право, но этого недостаточно.

Демакова И.Д.

Во-первых, у нас тоже есть большой опыт работы с детьми-инвалидами, неважно, как их называют. «У нас» — это российское общество Януша Корчака. Уже в течение 23 лет существует интеграционный лагерь, где собираются под одной крышей и дети здоровые, и дети с различными особенностями здоровья (глухие, слабовидящие и др.), а также домашние дети, дети детдомовские и прочие, то есть самые разные дети. Я хочу сказать о пути педагога в такой работе. Я прошла весь этот путь (я не дефектолог, а просто начала работать с этими ребятами), от острой жалости, от того, что я вообще не могла ничего делать. Я чуть ли не ревели с утра до вечера. Потом мои ребята студенты-корчаковцы начали уже говорить: «Ирина Дмитриевна, или мы работаем, или мы... что?» И начали работать — я и мои студенты.

Через лагерь прошло 2500 детей, из них примерно 25% детей с проблемами здоровья и социальными проблемами. Что я могу сказать... Не наберётся дефектологов, хотя они очень нужны. Нам нужно самим полу-

чать какие-то дефектологические знания или хотя бы понимание этих проблем. И когда мне задают вопрос: «Как Вы с ними работаете — дети больные и дети здоровые?» Я такой придумала ответ: «Я работаю с больными детьми как с совершенно здоровыми, а со здоровыми — как с тяжелобольными».

Битянова М.Р.

Спасибо. Уважаемые коллеги, у нас следующий доклад. Слово Марине Викторовне Шакуровой.

Шакурова М.В.

Сергей Данилович поставил передо мной задачу остаться в проблематике школьника. На самом деле разговор об идентичности для современной системы образования требует более широкого контекста. И этот контекст затрагивает и проблему вызова, и проблему педагога, и проблему вообще системы образования.

Но сначала мне всё-таки хотелось бы откликнуться на некоторые высказанные позиции, на разговор о вызове, тем более что в названии моего сообщения это слово присутствует. Воспользуюсь я примитивной схемой, которую рисую студентам. Она примитивизирована специально, чтобы была понятна студенту, поэтому если будут какие-то допущения, пропуски, уж извините.

Магистральный процесс в образовании — процесс развития (развития человека, развития личности). Второе: у нас всегда есть социум, причём социум, который развивается по собственным законам. Развитие и социум — это единство и целостность. Со временем соотно-

шение «социум — развитие» породило прослойки. Первая прослойка — социальные институты как устоявшаяся система отношений. На определённом этапе у нас появляется и более жёсткая прослойка — государство как орган управления социальными институтами. Государство порождает ещё одну прослойку, очень близкую ребёнку, — систем образования.

Вызовы могут быть разными: есть естественные вызовы ребёнка к среде и среды к ребёнку. Но есть слово «вызов», слово «задача» и есть слово «заказ». Сергей Вячеславович говорил, что в вызове присутствует момент напряжения. Кто-то (что-то) задаёт это напряжение? Отношение ребёнка со средой? Они более природосообразны, чем нам кажется. Напряжение, на мой взгляд, возникает между запросами развития и прессом социума, то есть в прослойках. Но есть, однако, вызов социального института системе образования, вызов государства системе образования. Есть и вызов образования социальному институту и государству. И это интересно мне — есть вызов внутренней самой системы образования себе, когда образование рассматривает себя как объект собственного изменения. Проблематика идентичности, на мой взгляд, позволяет кое-что понять именно здесь.

Ну а теперь непосредственно к теме доклада. В образовании пришёл термин «идентичность», с одной стороны, из психологии. Но он есть и в философии. Я сошлюсь на Марию Заковоротную,

которая показывает на очень интересном анализе историко-культурных изменений, как меняются позиции человека в обществе, как умножается количество социальных ролей (как биография), как изменяется и становится непредчерпанной социальная мобильность. В результате ребёнок сегодня стоит перед необходимостью писать свою биографию, выбирать образцы для жизни, ориентироваться в многообразии культуры. Наверное, это и позволяет постмодернистам говорить, что личность убивают, человек умер, что, собственно, идентичности быть не может. Изменилось всё в отношениях социальных институтов и ребёнка. Как реагируем мы? Сошлюсь на Александра Архангельского, который сказал: «Школа не институт, порождает смыслы, школа — институт, транслирующий смыслы». Смысл привносится. Кто привносит эти смыслы в образование? Смыслы привносят социальные институты и государство прежде всего, поскольку система образования у нас государственная. Мы с вами знаем, что есть государственно-нормативный подход — ФГОС, есть фундаментальное ядро содержания образования, где в разделе результатов идентичность рассматривается как личностный результат. Там названы конкретные виды идентичности: российская и гражданская идентичность. Где появляются различные проблемы, вызовы, драматизация напряжения? На мой взгляд, первое напряжение рождается между социальным институтом науки

и системой образования как таковой. Дело в том, что у науки на сегодняшний день, а может, и всегда, нет единых подходов и определений относительно идентичности. Подходы таковы, что они иногда дают нам абсолютно разное чтение этого феномена. Очень важно понимать, что идентичность, которая звучит с трибуны как позиция нашего руководства, — это идентичность в контексте политологии, в контексте социологии, это идентичность массы, это идентичность больших социальных общностей. Наша же педагогическая задача — это формирование идентичности личности.

То, что макросоциальность и микросоциальность развиваются по разным законам, мы с вами прекрасно знаем. И переносить напрямую законы макро на законы микро не стоит... Нас может спасти то, что идентичность — термин универсальный. В традиционном словарном понимании идентичность — это тождество. Но мы знаем, что есть и более поздняя трактовка: сходство невозможно без понимания различия. И вот это попытка определить идентичность через сочетание «сходства и различия» более востребовано. Но всё-таки на представление об идентичности как о тождестве так или иначе можно опереться (оно же встречается в математике и физике). Поскольку перед системой образования поставлена задача формировать разные виды идентичности ребёнка, то возникает закономерный вопрос: а педагог к этому готов? Он что про это знает? Вы знаете, что

доля психолого-педагогической подготовки в системе образования педагогов сегодня занимает от силы 20–25%. Практически педагог хорошо знает предмет как средство образования и не знает ребёнка, не владеет процессами, технологиями сопровождения его развития.

Как студенты спецкурса трактуют идентичность (они рисовали образы идентичности). Какие черты идентичности в их ответах проявляются? Человек и его образцы. Идентичность как тождество и различие. Идентичность как зеркальное отображение. Это очень важный ход, на мой взгляд, для педагогического осмысления. Не увидев себя в другом, я не скажу, кто я. Идентичность — мне нужны другие, мне нужны чужие, для того чтобы я прояснил, кто есть я. Посмотрю на себя только через чьё-то отражение. Кто-то должен дать мне мой образ. И здесь я опять отсылаю вас к тому, о чём говорила Марина Ростиславовна, — к выбору. То, о чём вчера говорили: наши современные дети выбирать не умеют, выбор сегодня затруднён количеством образцов. Выбрать сложно, но без выбора, собственно, идентичность не формируется. Я продемонстрировала обыденное понимание идентичности.

Но это обыденное понимание можно настроить через использование определённых методик. Мы используем методику Тома Макпартленда. Мы используем методику Николаевой. И там была часть вопросов (в ней есть вопросы-задания на ассоциации). Был и прямой вопрос:

«Как можно настроить идентичность?». Ни один наш студент ответить на это не смог. А я напоминаю, что перед системой образования стоит задача создания условий, которые должны обеспечивать её формирование. К чему я речь веду. Я поддерживаю приход понятия «идентичность» в образование. Он нужен. Он уменьшает недостаточность психологизации педагогической деятельности, но необходим поиск адекватных педагогических технологий формирования идентичности. С точки зрения педагогики, мы должны пытаться найти механизмы, с помощью которых можно на её становление влиять. Есть естественные механизмы, которые мы должны знать и которые должны дать практикам. Например, самым действенным, самым быстрым, результативным механизмом является механизм сравнения и соревнования. Но стоит только поставить оппозицию (именно так ведёт себя государство, когда оно формирует национальную идентичность, — нужно придумать врага, на основе консолидации по отношению к врагу мы определимся в том, кто есть мы). Но механизм оппозиции, хотя и быстрый механизм, но порождает очень неустойчивые вещи, он порождает зависимость от образа врага. Надо всё время находить другого, чужого, отличного. Приведу пример. На Всероссийском конкурсе «Воспитать человека» я возглавляла секцию, которая как раз касалась российской (гражданской) идентичности. Два педагога на этом конкурсе продемонстрировали один и тот же

приём. Наверное, они где-то его вычитали. Приём следующий. Они предлагали сравнивать малую и большую родину в форме взвешивания. На одной чаше большая Родина, а на другой — малая родина. Что для тебя перевешивает? Понимаете педагогический ход? Ещё один момент. И я смею утверждать, что проблема с образами как основой идентичности начинается не в школе, а в социуме.

Одна из характеристик идентичности, на которую ещё Эрикссон обращал внимание, — это реалистичность. То есть идентичность всегда реалистична. У нас есть власть, производство и у нас есть общество. Какого человека запрашивают общество, производство, власть? Какой это человек? Совпадают ли эти заказы? Я не буду отвечать на эти вопросы, пусть каждый сам себе эту линию простроит.

Кстати, первая идентичность, которая формируется у ребёнка на уровне 3–5 лет, — это половая. Мы можем лишить ребёнка игрушек, образцов, и он у нас будет унисекс. Половая идентичность станет размытой. И дальше в развитии идентичности много нюансов. Я могу сказать только одно, самое последнее и самое важное: для системы образования самое страшное испытание идентичности, вызов идентичности — это требование референтности, значимости её источников. Значимой должна быть либо воспитательная система учреждения образования (мне хорошо в школе), либо учитель, либо одноклассник. Сегодня по показателю значимо-

сти педагогов ситуация совершенно чудовищна. По методике Николаевой «Я и другие» педагога называют в 4–5% случаев. Всё.

Вачков И.В.

Уважаемые коллеги, Марина Викторовна ждёт ваших вопросов.

Митрофанов К.Г.

Марина Викторовна, правильно ли я понял, что проблематика идентичности — это проблематика границ и фронта. Но тогда, если это границы и фронт — они требуют другого хода, нежели рисуночные метафоричные вещи.

Шакурова М.В.

Мой ответ такой. Задача нашего исследования была конкретной. Надо было увидеть обыденный уровень, с которого можно стартовать. И я его продемонстрировала для того, чтобы прояснить часть смыслов, а не вдаваться в научное определение идентичности, потому что тогда мне понадобилось бы в два раза больше времени.

Митрофанов К.Г.

Я как раз не про научные, а про практические вещи. Ведь вопрос определения границ — это определения ответственности, функций, возможных мест инициатив собственных. И это всё и есть вопрос границы. Если мы обсуждаем вопрос пограничья, то это на самом деле конфликтологическая область, если смотреть традиционно, а не чисто психологическая в качестве определения себя, образа, самочувствия и т.д. Это, скорее, вопрос деятельностный, позиционный.

Шакурова М.В.

На сегодня есть теоретические конструкции в социальных науках и есть осмысление существующих теоретических конструкций в педагогике. Педагогика на сегодняшний день до уровня такой проблематизации, которую Вы предлагаете, не доходит. Приведу пример моей переписки. Переписка с одним из редакторов одного ведущего журнала по поводу гражданственности. Он мне говорит: «Дайте мне, пожалуйста, пример, как формирует школа гражданскую идентичность». Я ему говорю: «Извините, таких примеров нет. Я могу Вам прислать материал, который у меня есть. Посмотрите, может, что-то там найдёте». Я присылаю ему материал, он мне на это отвечает: «Зачем Вы вводите это все? Это же то же самое, что гражданственность». Я ему пишу в ответ: «До тех пор пока наши специалисты будут ставить знак равенства между гражданственностью и гражданской идентичностью, собственно делать нечего».

Для педагогики сейчас очень важно уяснить проблематику идентичности, увидеть ограничение, которое она составляет, и увидеть то минное поле, которое под школу она подводит. Сначала в сути надо разобратся... по сути, сначала онтология, а потом уже деятельностная, пограничная, коммуникативная интерпретация. Сейчас для нас актуально перевести психологические вещи, социально-философские вещи на язык педагогический. Да, это междисциплинарное знание, но

работать-то мы должны со своего горизонта. Иначе всё становится просто декларацией.

Митрофанов К.Г.

Я стал к Вам приставать, потому что Вы сказали очень значимую для меня вещь, что идентичность формируется в ситуации значимости и событийности. И это, на мой взгляд, прямой ход к образовательным, технологическим вещам, и более того, отсюда идёт вопрос о границе — границе значимости и незначимости.

Шакурова М.В.

Да, но опять сначала суть: а что это и как это сейчас может обеспечить, если институт образования незначим, если люди в своих личностных и профессиональных вещах в основном незначимы?

Митрофанов К.Г.

И ещё два частных замечания. Вот Вы говорите о том, что предметная подготовка нашего педагога избыточна...

Шакурова М.В.

Я бы сказала, не сбалансирована.

Митрофанов К.Г.

Не сбалансирована. Но одновременно с этим во всех исследованиях, связанных с молодыми педагогами, сказано, что именно предметная подготовка является для них проблемным полем. Это совсем свежие опросы.

Шакурова М.В.

Вы, наверное, в курсе о том, что было проведено масштабное исследование по поводу молодых педагогов, проблемных зон. Проводилось оно в 2 этапа: 1-й этап — анкетирование, причём интернет-анкетирование;

2-й этап — фокус-группы. Если результаты читать последовательно и не сопоставлять, то всё понятно: они называют проблемные поля, которые в том числе выводят и на содержательную часть, и на предметность. Если мы прочитаем фокус-группы, то там совершенно другие ответы. Мне сказали, что это проблема модератора. Это модератор так развернул, но на стольких территориях разные модераторы не могли одинаково всех вывести. У меня оценка какая появилась: когда мы пишем анкету, то дети у нас уже приучены, молодые педагоги в том числе, писать, скорее, то, что от нас ждут, чем то, что есть на самом деле. А вот когда идёт живая беседа, все мы с вами работали в фокус-группах и знаем, что это такое, там начинается элемент заражения, и всякие другие социально-психологические вещи получают. И вот там они начинают прояснять те смыслы, которые в анкете постеснялись сказать. И там на первое место выходит коммуникация, на первое место выходят отношения с родителями, на первое место выходит воспитание.

Мирошкина М.Р.

Ну, наверное, это будет плавным переходом к моему выступлению. Марина Викторовна, у Вас была фраза, что наши дети не умеют выбирать. Я хотела бы уточнить: они не умеют выбирать или они не выбирают то, что выбираем мы?

Шакурова М.В.

Вы знаете, есть чуть-чуть правды в первом и есть чуть-чуть правды во втором. С одной сто-

роны, они не выбирают то, что мы хотим, чтобы они выбрали. Я слышала Марину Руслановну на юбилее центра Н.Ю. Синягиной, поэтому у меня есть такие вещи, до которых я специально не дошла в своём докладе. Есть очень интересные вещи, о которых Марина Руслановна, наверное, сейчас сама скажет. Марина Руслановна, наверное, будет утверждать, что вертикаль старшие школьники плохо видят или не видят вообще, они будут видеть только горизонталь. Соответственно, и референции будут только горизонтальными. Я, может быть, неправильно интерпретирую. А нам надо, чтобы они из вертикали брали, чтобы они у нас брали. Это первое.

С другой стороны, мы с вами знаем, чтобы человек выбирал, у него должны быть основания к выбору. Эти основания могут быть разные. Первое основание — яркость, частота использования. Моя практика говорит о том, что есть ещё тип выбирающего «прагматика», потребителя... То есть а зачем мне это нужно не с точки зрения смысла, а с точки зрения приспособления, потому что мне было проще, удобнее. Поэтому выбор идёт из наиболее ярких, из часто звучащих... Почему СМИ нас, педагогов, обгоняют как источники референции? Потому что это там есть: романтика, приключения, неожиданность. А мы даём банальную истину, прописную. Мы не умеем ярко подать. Поэтому, с одной стороны, есть правда в том, что они не берут, что есть у нас, в силу ряда особенностей, и есть правда в том, что

мы не можем это дело организовать, и есть правда в том, что и основания выбора, которые являются для них естественными, на самом деле не совсем то, что надо.

Вачков И.В.

Большое спасибо, Марина Викторовна, за Ваш доклад и за Ваши содержательные ответы. Ну а мы идём дальше. Слово Марине Руслановне Мирошкиной.

Мирошкина М.Р.

Как эпиграф к моему выступлению, прочитаю отрывок из диссертации по социальной философии В.С. Веселковой: «Ситуация в современной России для многих кажется сегодня неопределённой. Но это состояние неопределённости носит устойчивый характер уже очень давно. Сегодня это осознают многие. И человек-наблюдатель, человек, анализирующий своё место, роль и состояние этой социально-экономической системы, в которую он помещён, всё чаще и острее чувствует своё неопределённое положение, тревогу и страх перед этой неопределённостью. Этот факт подтверждает актуальность и необходимость поиска путей преодоления субъективной неопределённости в определённости и способов комфортного существования в условиях объективной неопределённости, в том числе и при помощи нахождения её позитивного влияния на процессы в обществе».¹

Формально наша неопределённость началась в ночь после Беловежской пуши, когда в «Комсомольской правде» вышла статья с удивительным заголовком (а «Комсомолка» вообще отличалась тогда яркими заголовками), который я запомнила его на всю жизнь: «Я проснулся: здрасьте, нет советской власти». И с тех пор наше поколение, поколение советских людей, родившихся до 1970-х годов, осталось без страны. Те, кто идёт за нами, — наши дети, но уже не советские. И это основная характеристика существования взрослых и детей. И неважно, какие взрослые и какие дети. Мы советские, а они нет. Они не антисоветские, они другие, они российские. Проблема быть понятыми ими, несоветскими, — это наша проблема, а не их. Это наша задача, задача «отцов» — передать им, нашим «детям», представление о нашем культурном коде, системе ценностей, системе координат. Это наша проблема. И об этом пойдёт речь.

Получается, что сегодняшняя педагогика — это другая, не советская педагогика, это педагогика в условиях неопределённости и риска. Для того чтобы понять параметры этой педагогики, надо прежде всего для самих себя определиться с тем, что же такое определённость и неопределённость, и что такое риск. Я их определяю таким образом: определённость — это итог перехода возможности в реальность, когда ты понимаешь, можешь зафиксировать результат. А неопределённость — это итог перехода из возможности

¹ Веселкова В.С. Определенность и неопределенность в социальном сознании: дис... канд. филос. наук/ В.С. Веселкова.— Саранск, 2006, 165 стр., стр. 52-54

в реальность, когда ты не можешь зафиксировать результат, ты не знаешь, что будет. Но переход происходит. А риск — это ответственность за деятельность в условиях неопределённости, когда, предполагая некоторый результат, ты не можешь гарантировать его достижение, но всё-таки действуешь.

Так сегодня живём все мы. Бизнес живёт в этих условиях, образование живёт в этих условиях — все мы живём в этих условиях, каждый раз с удивлением обнаруживая, что «я проснулся: здравствуйте...», но не советской власти нет, а чего-то ещё. Что что-то поменялось, какие-то события произошли. Вдруг Крым стал наш, вдруг мы стали врагами со всеми бывшими «партнёрами», вдруг возвращается система ценностей, из которой мы вышли 25 лет назад, и т.д. И тогда проблема взаимодействия поколений становится очень важной.

Для меня интересно определение поколения как группы лиц, которые рождены и выросли в определённый временной период. И именно события, которые пережиты людьми в этот временной период, определяют их восприятие жизни, поступки и деятельность на всю оставшуюся жизнь. Примеры. Люди, пережившие Блокаду, до сих пор не могут не доесть хлеб. Это невозможно, потому что был голод. Ещё пример. Люди старшего возраста при всём обилии пластиковых пакетов их стирают до сих пор и складывают в ящик, потому что у них осталось от молодости, что пластиковые

пакеты — это дефицит. Я уже говорила, что мы работаем сегодня с поколениями несоветских людей.

И первое несоветское поколение в ряде научных теорий называется поколением игрек (Y). Поколение Y — это поколение, родившееся с середины 80-х годов и до 2003 года. Чем оно характеризуется, какими событиями, пережитыми в детстве и юности? Развал Советского Союза, нестабильность 90-х годов и стабильность 2000-х — это три параметра, которые определили характеристики сегодняшних молодых. Чем они отличаются от нас? Прежде всего они не строят длительных планов. Почему? Из детства. Вспомните 90-е годы. Мы жили в условиях тотальной неопределённости. У нас случались теракты, у нас случались проблемы в экономике, мы не знали, что будет завтра. И вот эта сформированная в детстве неопределённость заставляет сегодняшних жить в краткосрочной перспективе.

Они сформированы социальными сетями, не Интернетом, а социальными сетями — так точнее. А что такое социальная сеть? Это два параметра. Первый — лайк. Самое главное в сети что? Получить одобрение. Лайк. И они эти лайки собирают в огромном количестве. А что они собирают в школе в огромном количестве? Нелайки!

Они сформированы в этой сети системой горизонтальных отношений. Для них не существует верха, низа, иерархии — в сети все равны. Можно общаться с любым человеком

любой точки земного шара на равных. В сети существуют пространство, действие, обсуждение и какой-то совместный результат. Представители этого поколения в год прочитывают в лучшем случае 12 книг. При этом пишут 2300 смс-сообщений. Их язык — язык эсэмэсок. Одна и та же фраза с каким-то символом позади может обозначать и плюс, и минус, и вообще всю бурю эмоций. Коротко и лаконично. Мы-то, выросшие на полустраничных предложениях Толстого, ощущаем это как деградацию нации. Это не значит, что надо переходить на язык эсэмэсок, это значит, что этот язык надо иметь в виду.

Пример переписки в рабочей тетради по русскому языку учителя и ученика. Учитель пишет: «Обрати внимание на почерк». Ребёнок отвечает учителю: «А я буду врачом». Ребёнок переписывается с учителем в горизонтальной системе: ты мне написал, я тебе ответил. Поколение игрек за полгода пишет всего 42 страницы текста, при этом отправляет 500 электронных писем. А следующее поколение (Z) уже и письма не пишет, почтой не пользуется. Они в сидят Твиттере. А там всего 160 символов. Вот уложи, выложи мысль, выложи отношения в 160 символах! Им удаётся.

Очень интересное исследование провёл телеканал MTV в семи странах Европы. В нём участвовали 7000 молодых людей. Задание: сформулируйте сегодня десять заповедей по аналогии с заповедями Ветхого Завета. Посмотрите,

что получилось: 1. Верь в себя. 2. Уважай родителей. 3. Будь честен. 4. Ты отвечаешь за собственную жизнь. 5. Жить надо полно и с чувством. 6. Выполняй обещания. 7. Трудись, дабы преуспеть, но не в ущерб другим. 8. Относись терпимо к тому, что люди разные. 9. Будь счастлив и оптимистичен даже во время невзгод. 10. Создавай, а не уничтожай. Обратите внимание на посыл, знак этих утверждений. Как сформулированы Заповеди в Декалоге? С «не»! Не убий, не укради... Запреты! А здесь ориентация на позитив. Делай! Будь! Плюс!

А следом идёт поколение ещё интереснее. Это поколение, которое вообще не знает, что можно жить без сети. Они, как только рождаются, входят в Интернет и работают с компьютером как с естественным условием своего существования.

Многие учителя говорят: «Я в сети не могу!» Так это наша проблема, ребята, а не их. И вот это новое поколение имеет две очень серьёзные базовые характеристики, которые с нашими не совпадают.

Первое. Они способны к многозадачности. Нас это вышибает напрочь, а они могут одновременно листать Интернет, корректировать фотографии, слушать музыку, смотреть кино и делать уроки. Для нас это невозможно, а для них это естественно. Мы говорим: «Ты ничего не запомнишь!» А они запоминают.

Второе. Это принципиально. Они понимают, что получить доступ к знаниям важнее, чем запомнить. А для нас самое

главное, чтобы запомнил. Вот сегодня по программе должен ребёнок знать, в какое море впадает Волга — мы его будем заставлять это знать. А ему не нужно. Но когда будет нужно (это к вопросу «а зачем?»), он найдёт информацию и расскажет не только, в какое море впадает Волга, но и откуда она вытекает, какова её длина, какова скорость течения, сколько кубометров воды протекает за одно и то же время через одну и ту же площадь. Если ему это станет нужно! Информации слишком много сейчас для того, чтобы всю её освоить. И поэтому самое главное, важнейшие компетенции современного ребёнка — это суметь найти информацию и суметь её использовать.

А вот моя любимая тема... Мы, взрослые, выросшие в Советском Союзе, живём абсолютно точно в ситуации вертикали: установка — исполнение. Мы так выросли и пытаемся воспроизвести это нашим детям. Они, дети сетей, выросли в сети, и поэтому они живут в горизонтальной системе отношений, не в вертикали. Поэтому они друг к другу спокойно относятся, к нам спокойно относятся, а мы хотим их построить по линейке.

Вывод. Основное противоречие и основной вызов сегодняшней педагогике: мы, советские люди, живём в той системе ценностей, в которой мы выросли в своём детстве, и стараемся в системе обучения и воспитания воспроизвести в детях нашу систему ценностей и поэтому работаем на своё прошлое. А они (поколения Y, Z) хотят выстро-

ить своё будущее в сегодняшней системе координат и в сегодняшней системе ценностей. Основная наша педагогическая проблема и наш педагогический выбор состоят в том, что мы работаем назад, а не вперёд.

Как выйти из этой ситуации? Какой основной механизм может сработать? Это механизм самоорганизации, самоорганизации именно в контексте выхода из неопределённости. Организовать себя, для того чтобы перевести неопределённость внешнюю во внутреннюю определённость и найти себя.

Как это сделать? Основной принцип — педагогический подход, который был заложен в 80-х годах Давыдовым Василием Васильевичем, развит в 90-х годах — Цукерман Галиной Анатольевной, а сейчас и мы на этот подход вышли.

Как они решают проблему? Очень чёткий принцип: самоорганизация может возникнуть в условиях недоопределённости задач и отношений! Оставьте поле свободы. И они организуются сами. Наша задача, взрослых, создать пространство свободы возможностей, пространство, в котором реализуются права, пространство, где созданы условия для выбора и созданы варианты, для того чтобы ребёнок научился за этот выбор нести ответственность.

Право, выбор, ответственность — это педагогическая триада, на которую, с нашей точки зрения, и следует опираться.

Вачков И.В.

Спасибо большое, Марина Руслановна. Вопросы.

Кушнир А.М.

О Вашем тезисе о неопределённости, который в начале рефреном звучал... Вы начинали с ним работать, а потом достаточно точными своими выкладками и статистикой его опровергнули. У меня вопрос или гипотеза как вопрос. Я живу и работаю в редакции, куда народ шлёт, так сказать, разное... Что бросается в глаза за эти 20 лет? Культура эксперименталистики, культура измерения ушли из педагогики. Люди шлют свою болтовню. Люди свои мнения, понимания, слова, слова про слова присылают и думают: это наука. И они очень удивляются, когда им отказываешь в публикации или говоришь: слушайте, ну дайте хоть одну цифру, хоть одно подтверждение, поставьте небольшой эксперимент. Ну измерьте хоть что-нибудь! Нет, они тархтят про свои чувства. Так вот у меня вопрос: не является ли методологический кризис в педагогике причиной того ощущения, что мы в неопределённости? Для меня, например, полная ясность: я завтра начну измерять, и у меня исчезает неопределённость.

Мирошкина М.Р.

Что мы будем измерять? Вот сейчас стратегию развития воспитания приняли, там будут измерять воспитанность.

Поляков С.Д.

Не будут.

Мирошкина М.Р.

В Ульяновске не будут, а в каком-нибудь Ухрюпинске будут!

Кушнир А.М.

Вы знаете, меня это не пугает. Меня пугает другое: каким бессмысленным является изме-

рение знаний, потому что знания не коррелируются успехом жизни, таким же бессмысленным окажется измерение воспитанности, потому что воспитанность измеренная окажется ни о чём не говорящей, то есть вопрос валидности методов. Это опять вопрос определённости. Если метод валиден, измеряй, но докажи его валидность.

Мирошкина М.Р.

Вы говорите о результате исследования. А для того чтобы мы дошли до результата, мы должны понять сначала систему координат, в которой мы действуем, определиться в ней и пройти от неё до методики. А это пока не сделано.

Кушнир А.М.

Так это нормально! Вы называли все пункты нормальной научной постановки, научного исследования. Так давайте вернёмся на позицию здоровой науки, перестанем выдумывать особую педагогику, в которой нет этих строгих пунктов, и уйдём от словесной, болтологической науки в сторону математически точной, измеряющей.

Митрофанов К.Г.

Марина Руслановна, критический вопрос. Не кажется ли Вам, что Вы смешиваете поколенческие и возрастные характеристики? В вашем российско-китайском исследовании явное смешение возрастных и поколенческих характеристик. Ваш образ или Ваше определение, что есть поколения Блокады, можно продолжить, известные исторические литературные поколения шестидесятников, поколения... Но это не возрастная характери-

стика, это социальная характеристика некоторой группы. И это означает, что на самом деле не каждая возрастная группа может стать поколением. И вот здесь возникает вопрос: нет ли в Вашем тексте смешения этих понятий?

Мирошкина М.Р.

Может быть, надо подумать.

Поляков С.Д.

У меня вопрос не столько к Марине Руслановне, сколько к целому ряду данных, которые приходится читать. Гипотеза: а если взять все эти вопросы и провести исследование 10 лет назад, 20 лет назад, 30 лет назад, будут абсолютно эти же данные.

Мирошкина М.Р.

Гипотеза проверяется практикой. Вернёмся на 20 лет назад и проверим. Мы скоро вернёмся на 20 лет назад, так что у нас всё впереди!

Битянова М.Р.

Мне хотелось бы отнестись к тому, что Вы сказали в самом начале про то, что это наша проблема... «Мы советское поколение, а они уже не советское поколение, и это наша проблема — до них достучаться».

Я, с одной стороны, согласна, потому что сама в пафосе достаточно часто это восклицаю. Но с другой стороны, услышав

из Ваших уст, поняла, что нет, не в этом дело, потому что это и его, нового поколения, задача тоже. Для нормального развития человеку важно установить диалог между поколениями. И они, конечно, хотят нас услышать, очень хотят нас услышать. Для них это одна из суперважных задач в их развитии. Но мне кажется, мы здесь делаем вот какую очень серьёзную ошибку: мы, когда ловим это их желание нас слушать, начинаем с ними говорить, как с теми, кто стоит с нами на одном берегу. А они нас слышат с другого берега. Им трудно прислушиваться: тут шумы, ветра, какие-то свои тарелки летают космические. Поэтому они говорят: «А? Чего?» А мы привыкли, что они тут рядом, им понятен наш язык. Важно понять, что они хотят нас услышать, но мы должны понимать, что мы разговариваем через реку.

Мирошкина М.Р.

У меня на семинаре был удивительный разговор на эту тему. Я говорю: «Понимаете, нам столько есть, что вам сказать!». А ребята отвечают: «Да, только вы передаёте на УКВ, а мы принимаем на ФМ».

*Продолжение читайте
в №№ 3,4.*