

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 обыденная, 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 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 типологию, 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, сущностного 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: благодарая 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 внедрились 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 современной 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 теряется 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 простраиваем 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 реализовывать 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 деятельностью тех 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 взроslеет 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 серьезнее. 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 сказать (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 напомню, 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 личности 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 преодо-

ления 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 — психологи 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 впоследствии 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 поедem на каток». Колясочники на катке. Невозможно! Это был такой прорыв в невоз-

можно 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 любимому 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, особенно, 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.

Представляюсь: 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 редела 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 наберёшься 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 внутренний 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 образование 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, порождающий 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 различные 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. Посмотрюсь 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 основной 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 построит.

Кстати, первая идентичность, которая формируется у ребёнка на уровне 3–5 лет, — это половая. Мы можем лишиться 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 разобраться... 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 ящичек, 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 послы, 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 современной 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 назвали 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.*