

ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ. «ФИЛОСОФИЯ ПОМОЖЕТ»

Поляков С.Д.

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

Александрова Е.А.

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

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

Калинина Н.В.

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

И всё-таки, что же можем?

Обществу мы поможем вызовы осознать.

Цель — по мишеням стрелять.

Вскрыли мы страшную правду — мы не растим капитал!

Срочно нужна программа, школьник к станку чтобы встал.

Пусть он приносит пользу и эффективность растит.

Отказ от модернизации школа стране никак не простит.

Школа берётся исправить, что в государстве не так,

Новых людей воспитаем, и прекратится бардак.

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

Александрова Е.А.

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

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

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

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

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

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

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

Калинина Н.В.

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

Мальцева А.П.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ления доверия и даже какие-то техники.

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

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

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

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

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

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

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

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

Александрова Е.А.

Уважаемые коллеги, мы задаём вопросы.

Данилов С.В.

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

Мальцева А.П.

Да, восстанавливать можно. Восстановление, выздоровление

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

Железнякова О.М.

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

Мальцева А.П.

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

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

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

Железнякова О.М.

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

Мальцева А.П.

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

Поляков С.Д.

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

Мальцева А.П.

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

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

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

Борытко Н.М.

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

Мальцева А.П.

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

Борытко Н.М.

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

Лукьянова М.И.

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

Мальцева А.П.

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

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

Мирошкина М.Р.

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

Мальцева А.П.

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

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

Лебедева Л.Д.

У меня вопрос о безопасности доверия. Оно опасно?

Мальцева А.П.

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

Силакова М.М.

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

Мальцева А.П.

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

Калинина Н.В.

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

Гусаковский М.А.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Поляков С.Д.

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

Гусаковский М.А.

Конечно.

Поляков С.Д.

В чём она заключается?

Гусаковский М.А.

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

Поляков С.Д.

Это что?

Гусаковский М.А.

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

Борытко Н.М.

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

Гусаковский М.А.

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

Ромм Т.А.

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

Гусаковский М.А.

Да, они коррелируют.

Ромм Т.А.

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

Гусаковский М.А.

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

при этом имеется в виду и как возникает это высказывание.

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

Барбитова А.Д.

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

Гусаковский М.А.

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

Данилов С.В.

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

Гусаковский М.А.

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

Данилов С.В.

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

Гусаковский М.А.

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

Данилов С.В.

Но всё в пределах границ педагога.

Гусаковский М.А.

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

Данилов С.В.

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

Гусаковский М.А.

Конечно, у него возможностей больше, вариантов этих путей,

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

Данилов С.В.

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

Гусаковский М.А.

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

Новичкова Н.М.

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

Гусаковский М.А.

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

Калинина Н.В.

Мы оставили пять минут на реплики. Пожалуйста, коллеги.

Поляков С.Д.

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

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

Гусаковский М.А.

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

Поляков С.Д.

А какой термин тогда?

Гусаковский М.А.

А термин другой может быть. Это мысль, которая может со- держаться в этом материале.

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

Барбитова А.Д.

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

Гусаковский М.А.

И ещё один фокус — контролировать границы.

Борытко Н.М.

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

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

Митрофанов К.Г.

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

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

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

Калинина Н.В.

Три жирные точки.

Митрофанов К.Г.

Да.

Калинина Н.В.

Дальше выступает Ольга Михайловна Железнякова. Пожалуйста, Ольга Михайловна.

Железнякова О.М.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

есть противоречие, дополнение, гармония.

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

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

Кушнер А.М.

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

Железнякова О.М.

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

Поляков С.Д.

Закономерность философская?

Железнякова О.М.

В том числе и философская.

Силакова М.М.

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

Железнякова О.М.

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

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

Кушнир А.М.

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

Новичкова Н.М.

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

Железнякова О.М.

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

Лебедева Л.Д.

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

Поляков С.Д.

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

здесь — это то третье, через которое всё соединяется.

Александрова Е.А.

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

Борытко Н.М.

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

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

Новичкова Н.М.

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

Александрова Е.А.

И наконец, последний доклад. Слово Кириллу Германовичу Митрофанову.

Митрофанов К.Г.

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

Четыре тезиса и преамбула.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Митрошкина М.Р.

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

Митрофанов К.Г.

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

Барбитова А.Д.

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

Митрофанов К.Г.

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

объяснениями специалиста, который умеет работать с такими детьми.

Силакова М.М.

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

Митрофанов К.Г.

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

Силакова М.М.

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

Митрофанов К.Г.

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

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

Новичкова Н.М.

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

Митрофанов К.Г.

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

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

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

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

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

Поляков С.Д.

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

Митрофанов К.Г.

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

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

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

Барбитова А.Д.

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

Митрофанов К.Г.

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

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

Александрова Е.А.

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

Митрофанов К.Г.

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

Окончание читайте в № 4.