

ТЕЗИСЫ

Предисловие научного редактора

Все представленные ниже тезисы написаны по заказу оргкомитета круглого стола. Не все авторы тезисов сумели принять участие в его работе, но все имели возможность познакомиться с текстами коллег в форме предварительной рассылки в процессе подготовки круглого стола.

Некоторым авторам оргкомитет предложил на основе тезисов подготовить доклады на круглый стол, материалы других были представлены ведущими в процессе круглого стола. Все тезисы участники научной встречи имели в форме раздаточного материала, и отклики на их содержание проявлялись в дискуссиях.

С.Д. Поляков,
доктор педагогических наук, Ульяновск

Социокультурные вызовы школе: опыт построения понятийной рамки

1. **Задача** данных тезисов — выстроить рабочий вариант понятийной рамки по проблематике круглого стола и разметить поле тем для обсуждения.

2. **Рабочие определения:**

— **общество** — форма и механизм существования человечества как феномена, отличающего его от природы;

— **социальное** — сложившиеся в обществе формы (институты) социальной жизни (экономические, политические, социальные — в узком смысле этого слова);

— **культурное** — ценности, нормы, традиции как механизмы порождения, удержания, измене-

ния социального. Культура проявляется как образ поведения (действия) и образ мысли (восприятия, понимания, трактовки жизненных явлений), присущих данной социокультурной общности на данном этапе её существования;

— **социокультурные вызовы** — социальные и культурные явления, создающие устойчивые напряжения в тех общностях, социальных институтах, к которым они «обращены». Эти явления с точки зрения данных институтов (в нашем случае школы) могут трактоваться как задачи, которые необходимо решать для реализации их (школы) социокультурных функций.

3. **Школа** в данном тексте трактуется как вся совокупность средних общеобразовательных

организаций в контексте других образовательных структур (дополнительного образования детей, дошкольного образования, среднего и высшего профессионального образования).

4. **Общая идея:** социокультурные вызовы всегда «опережают» массовую школьную практику. (Исключения — инновационные образовательные прецеденты, ориентирующиеся на конкретные социальные идеалы и опережающие культурные практики).

5. Основные **социальные вызовы:**

- значительное социальное расслоение;
- иерархический тип политической демократии;
- бюрократизация как управленческий стиль.

6. Основные **культурные вызовы** связаны с информационно-технической революцией.

Основные **следствия** этой революции в аспекте вызовов школе:

- изменения в практиках повседневного поведения;
- изменения в сфере массового искусства;
- изменения в коммуникативных практиках (феномен социальных сетей).

7. Социальные и культурные вызовы в значительной степени обуславливают друг друга.

8. **Устройство школьной действительности:**

- слой педагогически организуемой действительности;
- слой педагогически неорганизуемой действительности (в которой есть сфера известная для педагогов и сфера относи-

тельно невидимая для педагогов).

9. В первом слое в большей мере проявляются социальные вызовы школе (но и культурные вызовы тоже), во втором — в большей мере культурные вызовы (но и социальные также).

10. **Примеры агентов социальных вызовов** школе:

- способы и стили управления в сфере образования;
- реформы образования (в последнее время связанные с ФГОС и «стандартами педагога»);
- иерархические образцы школьного самоуправления.

11. **Примеры культурных вызовов:**

- использование информационно-технических средств в управлении школой как механизма бюрократизации;
- использование информационно-технических средств в организуемой деятельности педагогов и школьников;
- использование информационно-технических средств в сфере неорганизуемой школьной действительности;
- феномен школьных и квазишкольных интернет-сообществ (школьных сайтов, групп ВКонтакте и пр.);
- интернет-пространство как фактор дифференциации картин мира школьников (в частности, картин «школьных наук»).

12. **Гипотетические социокультурные последствия** действия этих вызовов:

- **в массовых формах поведения** (потребительское поведение, волонтерство и квазиволон-

тёрство, новые формы коммуникации и пр.);

— **в массовом искусстве** (образцы для школьных квази-художественных практик; мозаичность и усиливающаяся дифференцированность культурных предпочтений и знаний);

— **в повседневном языке** (отражение социальных и культурных вызовов в языке школьников и педагогов).

13. Особая тема — **изменения в гендерной повседневности и семейных практиках**, в аспекте влияния этих изменений на взаимодействие семьи со школой.

14. **Психологические последствия** социокультурных вызовов для школьников (конкурирующие гипотезы):

— гипотеза значительных, существенных изменений в психологии школьных возрастов;

— гипотеза частных несущественных изменений в психологии школьных возрастов.

15. **Сквозные научно-практические проблемы**, связанные с социокультурными вызовами школе:

— проблема фиксаций их существования и последствий;

— проблема интерпретации этих последствий;

— проблема принятия — неприятия этих последствий педагогами, родителями, обществом;

— проблема возможностей и необходимости влияния на эти последствия.

А.Г. Асмолов,
доктор психологических наук,
академик РАО, Москва

**Психология современности:
вызовы неопределённости,
сложности и разнообразия
(конспект статьи,
присланной на круглый стол)**

*«Мы живём, под собою не чуя
страны...»*

Осип Мандельштам

*« — Психоистория
способна предсказать крах
Империи... она же делает
вывод и о наступающих
тысячелетиях хаоса... Мы
не в силах предотвратить
падения Империи... Но
мы можем сократить
надвигающийся период
варварства...»*

Айзек Азимов

**Введение. Изменения как
дискурс современности**

Первый эпизод из профессионального детства — встреча с небольшой, выполненной в русле направления психологии познания по имени «New Look» экспериментальной работой Дж.Брунера и Л. Постмана «Восприятие несоответствия» (1949), в которой анализируются стратегии порождения образа у человека, сталкивающегося с необычными ситуациями. Анализ материалов этого исследования подтолкнул к выделению стратегии «страуса» при встрече со странностями зрительного мира («перцептивная защита») и стратегии бдительности («vigilance», особой сверхчувствительности к несоответствиям и изменениям) как разных индивидуальных стилей восприятия; постановке проблем

устойчивости поведения личности в неопределённых ситуациях и выдвижению гипотезы об установках как механизмах, обеспечивающих стабильность поведения в мобильном мире; а затем и к определению проблемного поля исследований личности как психологии изменяющейся личности в изменяющемся мире [Асмолов, 1979; 1990; 2002; 2007]. Именно тогда родилась прошедшая впоследствии через все мои разработки по неклассической культурно-исторической психологии развития человека ассоциация с девизом Жюль Верна «*mobilis in mobile*», выгравированном на знаменитой подводной лодке «Наутилус». Этот девиз в наши дни стал одной из формул описания современности [Урри, 2012].

Второй эпизод — это знакомство с исследованием: «Какие вероятности «работают» в психологии?», написанной двумя авторами, один из которых, И.И. Гуревич, известный специалист в области квантовой физики, а другой — И.М. Фейгенберг, ученик создателя физиологии активности Н.А. Бернштейна, разработавший концепцию вероятностного прогнозирования в поведении целеустремлённых живых систем [Гуревич, Фейгенберг, 1977]. И.И. Гуревич и И.М. Фейгенберг попытались обосновать гипотезу, что в психологии, как и в неклассической физике, работает такое понятие, как «амплитуда вероятностей». Тем самым они поставили под сомнение саму идею об использовании дискретного аппарата математики, оправдавшего

себя при изучении мира классической физики И. Ньютона, в квантовой механике и психологии. Эти авторы также обратили внимание на необходимость обращения психологов к принципу дополнительности Нильса Бора и к принципу неопределённости Вернера Гейзенберга [Бор, 1970; Гейзенберг, 1987; Фейгенберг, 1986].

Третий эпизод. В 1970-х гг. вышла книга Д. Бом «Специальная теория относительности» [Бом, 1967]. В этой книге, посвящённой истокам возникновения релятивистского видения мира, Д. Бом, повествуя о ранних годах жизни Альберта Эйнштейна сквозь оптику исследований Ж. Пиаже, рождает следующий образ: мышление А. Эйнштейна не спешило войти в мир классической физики Исаака Ньютона и во многом благодаря этому оказалось открытым к релятивистскому восприятию мира. Описанная Д. Бомом ситуация рельефно показывает, как важно видеть реальность через разные оптики и прорываться поверх барьеров традиционного мышления в процессе познания стремительно меняющегося мира.

Все три описанных выше эпизода обусловили интерес к поиску методологии познания сложности, играм разума, направленным на рефлексии многомерности мира в разных системах координат. Именно трансдисциплинарная методология прививает культуру мифопоэтического мышления, как «*thinking in complexity*» [Майнцер, 2009], движущегося через парадоксы в форме лишь кажущихся

ся простыми вопросов в стиле уже упомянутого выше вопроса Курта Коффки: «Почему вещи выглядят такими, какими они выглядят?» Обратимся далее к анализу современности через призму разных оптик, приводящему к «переструктурированию» (К. Дункер) проблемных познавательных ситуаций в науках текущего столетия.

И, предваряя этот анализ уже не в далёком прошлом, а в самом что ни на есть настоящем, во-первых, обозначим смыслообразующий мотив, приведший к появлению амбициозного проекта «Психология современности: вызовы неопределённости, сложности, разнообразия», как мотив расширения границ познавательного поля психологической науки; во-вторых, особо обозначим авторский стиль передачи смыслов и идей данного проекта.

Целью проекта, предлагаемого вниманию методологов, психологов, а также исследователей, работающих на границах разных наук, является разработка трансдисциплинарной программы исследований познания психологии современности, которая, как нить Ариадны, позволит собрать в «ствол» науки о развитии человека в природе и обществе и, тем самым, сделать шаг на пути превращения психологии не только «в действительную, но и действенную науку» (А.Н. Леонтьев). Иными словами, цель создаваемой программы — предложить методологические рамки для изучения того, как трансформируются ментальные картины мира людей в условиях «изме-

нения изменений», нарастания неопределённости, сложности и разнообразия и того, как люди реагируют на эти проявления современности: от адаптации к сложности — до архаичных практик упрощения и изоляции; от адаптации к среде — до адаптации среды [Моисеев, 1998].

А теперь о стиле повествования. В связи с тем, что сама современность подаётся в проекте как плод общественного договора, особо изобретаемая реальность, то и стиль повествования в ней по духу близок к стилю мифопоэтического мышления, т.е. мышления — диалога, несущего собеседнику скорее смыслы, чем значения.

От полифонии современности к полифонии форм жизни

В последнее время методологи, философы, психологи, социологи и историки включились в необъявленный конкурс рефлексий современности, в котором и разворачиваются самые разные проекты и исследовательские программы. Уже стало традицией при описании изменяющегося мира ссылаться на работы И.Р. Пригожина «Порядок из хаоса» [Пригожин, Стенгерс, 1986], «Философия нестабильности» [Пригожин, 1991], «Конец определённости» [Пригожин, 2001], «Определено ли будущее» [Пригожин, 2005], Р. Харре «Правила беспорядка» [Harre, Marsh, Rosser, 1978], З. Баумана «Текучая современность» [Бауман, 2008], Э. Гидденса «Ускользающий мир» [Гидденс, 2004] и «Последствия современности» [Гидденс, 2011], У. Бека «Общество

риска: на пути к другому модерну» [Бек, 2001. Совсем недавно этот список пополнился книгами Э. Морена «Метод. Природа Природы» [Морен, 2013] и «Неопределённость как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика» [Вульф, Савчук, 2013], Н.Н. Талеба «Антихрупкость: Как извлечь выгоду из хаоса» [Талеб, 2013] и «Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости» [Талеб, 2015].

Ж.Ф. Лиотар показывает, что сам дискурс современности является конвенциональным проектом. И в современности как в проекте появляются свои оси координат в виде сложности/простоты, разнообразия/однообразия, неопределённости/определённости. Сходные идеи о современности как особом проекте в контексте социологии и политологии высказывает Энтони Гидденс [Гидденс, 2011].

Картина современности, как правило, оказывается травмированной историей, историческим прошлым человечества, Освенцимом и ГУЛАГом [Анкерсмит, 2007; Арендт, 1996]; наступлением «футуршока» (Э. Тоффлер), а также болезненным переживанием ещё до её наступления эпохи сингулярности (Р. Курцвейл). Рефлексия сложности современности позволяет констатировать, что происходит не только каскадное изменение темпов технического прогресса. Происходит нечто большее: изменение самих изменений.

Для понимания динамики текучести и устойчивости современности представляется весьма заманчивым осознать эволюционный смысл роли религии

и искусства в историко-эволюционном процессе развития человечества: искусство выступает как овладение и расширение человечеством границ современности и как наращивание культурных практик освоения неопределённости; а религия, упаковывающая хаос в «закрытые структуры», — как особая, испытанная веками культурная практика психотерапии неопределённости, ценностная герметизация инвариантных моделей мира, духовное производство нравственных установок и традиций как стабилизаторов социального поведения человека в разных культурах [Асмолов, 2012]. В этом смысле весьма эвристична идея Ю.М. Лотмана, что саморазвитие культуры осуществляется через различные механизмы выработки неопределённости [Лотман, 2010]. Поэтому не случайно картина современности, принципиальная недосказанность современности досказывается, приручается и изобретается посредством мифов, метафор, таких парадоксальных произведений, как: поэтические зарисовки Д. Хармса; невозможные миры М. Эшера; сюрреалистические полотна С. Дали; графика и живопись М. Шагала; философская поэтика И. Бродского. Современность то и дело заселяется различными фантомами, напоминающими намного опередившими представления о виртуальной реальности явления «призраков» в романе С. Лема «Солярис».

Ко всем этим произведениям как открытым структурам вполне приложима характеристика

восприятия искусства, предложенная У. Эко: «...произведение искусства, предстающее как форма, завершённая и замкнутая в своём строго выверенном совершенстве, также является открытым, предоставляя возможность толковать себя на тысячи ладов и не утрачивая при этом своего неповторимого своеобразия. Таким образом, всякое художественное восприятие произведения является его истолкованием исполнением, так как во всяком таком восприятии оно оживает в своей неповторимой перспективе» [Эко 2004, с. 28]. Замечу, что современность не столько воспринимают, сколько чувствуют, интерпретируют и толкуют. Поэтому для её постижения необходимы герменевтические методы исследования в стиле «толкование современности». Прообразом подобного интеллектуального стиля постижения современности является классическая работа З. Фрейда «Толкование сновидений».

К эффектам современности, позволяющим совладать с вызовами сложности, неопределённости и разнообразия, относятся, на мой взгляд, и такие преадаптивные формы жизни, как смеховые и карнавальные действия (М.М. Бахтин), «игра ради игры» (А.Н. Леонтьев), «риск ради риска» (В.А. Петровский). Со всеми этими формами жизни субъекта и социума в контексте современности происходят перевертыши, как в известных двоящихся изображениях Эдгара Рубина: то, что в историко-эволюционном процессе было фо-

ном, становится фигурой; то, что было фигурой, становится фоном. Так преадаптивные процессы, на важность которых в эволюции разных систем указывали А.Н. Северцев и Н.И. Вавилов, приобретают всё более главенствующую роль в процессе соперничества между стабильностью и изменчивостью. Процессы же адаптации, выживания, достижения гомеостаза утрачивают своё господство на арене текущей современности (Асмолов, Шехтер, Черноризов). Например, риск как форма жизни, который ранее в историко-эволюционном процессе был редкой экзотикой, становится глобальной и универсальной характеристикой форм жизни в современности и возводится в принцип поведения ряда организаций [Гидденс, 2011, Штомпка, 1996].

В дискурсе современности также заслуживает особого внимания высказанная Лиотаром гипотеза о том, что человечество в ответ на рост неопределённости, сложности и разнообразия всё более дифференцируется на людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности. [Лиотар, 1994]. Тогда цивилизованность может трактоваться как освоение сложности и неопределённости современности, а архаика — как тенденция социальных систем к адаптации, равновесию и избеганию неопределённости, к жизни в более простом мире.

Итак, ценностная апперцепция осей современности позволяет связать, на первый взгляд, несвязуемое: абстрактные методологические схемы познания

сложности, неопределённости и разнообразия с адаптацией и преадаптацией различных видов в историко-эволюционном процессе; увидеть преадаптацию индивида как цену за развитие разнообразия вида; рассмотреть прогресс и регресс как эволюцию и инволюцию разнообразия систем; обосновать неизбежность трендов к интеграции культурной антропологии и нейрокогнитивной науки; раскрыть связь феноменологии множественности идентичности и полифонии сознания с такими зарождающимися направлениями психологии XXI века, как психология неопределённости, психология сложности и психология разнообразия.

Продолжая эту логику с опорой на оптику историко-эволюционного подхода к развитию человека и человечества в биогенезе, антропогенезе, этногенезе, социогенезе и персоногенезе, ещё раз подчеркну то, что мы начинаем исследовать общность столь разнородных явлений, как полиморфизм — в генетике; полиэтничность и поликультурность — в антропологии и социологии; полифония сознания и множественность идентичностей — в гуманитарных науках и в психологии.

В своём анализе мы устанавливаем мосты между методологией и практикой, между гуманитарными и естественными науками, расширяя познавательные поля психологии и смежных наук. Благодаря этой оптике современности рождаются направления трансдисциплинарных исследований, связывающие простоту — с примитивизацией,

варварством, архаикой, фанатизмом и тоталитарным сознанием; элиминацию разнообразия — с ксенофобией и этнофобией; страх перед неопределённостью — с бегством от свободы, утратой Я [Соколова, 2015] и авторитарным характером личности [Адорно, 2001; Фромм, 1990]; поддержку разнообразия — с толерантностью; сложность — с множественностью интеллекта, латеральным мышлением как эффективным способом решения нестандартных задач, взрывом одарённости и креативности (М. Гарднер, Э. де Боно, Р. Стернберг, Е.Л. Григоренко); неопределённость — с преадаптивностью и неадаптивностью (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский), выходом за рамки гомеостаза, взаимопомощью и кооперацией как факторами эволюции и общественного прогресса (А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов).

Для операционализации разных практик и исследовательских процедур диагностики неопределённости и сложности современности в психологической науке уже наработаны такие приёмы, как диагностика толерантности/интолерантности к неопределённости [Корнилова и др., 2010], диагностика когнитивной сложности [Келли, 2000], психосемантика многомерного сознания [Петренко, 2009].

Иногда новое выступает как хорошо забытое старое. Если на границе XIX и XX вв. уникальное чутьё к современности, её текучести проявилось в представлениях В. Джеймса о «потоке сознания» и «многообразии религиозного опыта», то на гра-

нице XX и XXI вв. подобное чутьё приводит к выделению такого направления психологии, как «психология потока».

При анализе выделенного выше «синдрома современника» и различных форм жизни, являющихся ответами на вызовы современности, важно увидеть ценностные основания разных измерений и понять указанные выше направления психологии как различные «смешанные линии эволюции» (Н.П. Вагнер, Л.С. Выготский) в ходе развития психологии современности и смежных наук.

Ещё раз перефразируем вопрос К. Коффки и спросим: почему современность изобретается такой, какой она изобретается? Как переживается современность? Посредством каких форм жизни — социальных действий (М. Вебер, Т. Парсонс), коммуникативных действий (Ю. Хабермас), личностных действий (А.Н. Леонтьев) — конструируются социальные и жизненные миры (А. Шюц)? Все эти вопросы связаны с горизонтами познания современности, и было бы дерзостью считать, что на них уже найдены ответы. Когда имеешь дело с вызовами неопределённости, сложности и разнообразия, самому следует стараться избегать решений, примитивизирующих современность, механически извлекая из интеллектуального багажа истории такие культурные орудия познания, как принцип неопределённости и принцип дополнительности.

Надеюсь, что проект «Психология современности: вызовы неопределённости, сложности

и разнообразия» учтёт предостережения В.А. Лефевра и сумеет избежать наведения мнимых мостов над пустотами. В своё время О. Мандельштам метко заметил, что литературные школы развиваются не столько новыми идеями, сколько новыми вкусами. Именно благодаря новым взглядам и вкусам в науку приходят неизвестные ранее имена. И точно так же, как во многом благодаря культурно-исторической школе Л.С. Выготского в культурное пространство психологии пришли социологи (Э. Дюркгейм, Дж.Мид), этнографы и антропологи (Л. Леви-Брюль, Ф. Боас), лингвисты (А.А. Потебня, Ф. де Сосюр, Р.О. Якобсон), так и благодаря проекту «Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия» в пространство психологии со временем, быть может, придут новые имена мастеров познания сложности современности, в том числе и упомянутые в этой статье.

Кроме того, то, что не связывалось, начнёт связываться в общую интеллектуальную сеть. То, что казалось десятилетиями недозволенным грехом исследователя, станет нормой интеллектуального труда. Так, если ранее обвинения в эклектике носило характер упрёка, а порой и обличения, сегодня имеет шанс обрести статус позитивно-санкционированного интеллектуальным сообществом методологического стиля, приобретая имя «конструктивной эклектики» [Олпорт, 2002]. В чести могут оказаться и «профессиональный

дилетантизм», и жанры научно-популярной публицистики, «публицистики без границ» в стиле, например: «этюдов оптимизма» И. Мечникова, «жизни животных» А.Э. Брэма, «неизбежности странного мира» Д. Данина, книга Н. Копосова «Хватит убивать кошек» [Копосов, 2005], М. Эпштейна «Знак пробела: о будущем гуманитарных наук» (2004), А. Маркова «Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы» [Марков, 2010] и др. В цене вновь окажутся и дерзкие популярные журналы, такие как появившийся в 2014 г. журнал «Кот Шредингера» с его рубрикой «Диктатура будущего», приручающей наше сознание к обыденности перемен. «Конструктивный эклектизм» и «профессиональный дилетантизм» станут мыслительными техниками трансдисциплинарности.

Метафора о развитии науки не только «в куст», но и «в ствол» поможет осознать стремительную гибридизацию разных линий мышления: неклассической физики Нильса Бора с физиологией активности Николая Бернштейна; «уликовой» парадигмы историков (К. Гинзбург) с распознаванием «по оговоркам» глубинных мотивов поведения личности в психоанализе; культурно-исторической психологии с когнитивной нейронаукой [Harre, Rom, Moghaddam, 2012].

А.И. Резник,
кандидат психологических наук,
Ульяновск

Между Сциллой и Харибдой: социальная дифференциация и бюрократизация образования

Среди многочисленных вызовов, с которыми столкнулась современная школа, два явления оказывают особенно деформирующее влияние. Оба они имеют внешнюю по отношению к школе природу, оба непосредственно отражаются на позиции учителя, и при этом оба оказывают прямо противоположное, взаимоисключающее влияние на его позицию, порождая тем самым серьёзный внутренний (а иногда и внешне выраженный) конфликт.

Первым из этих вызовов является **социальная дифференциация** населения. Не секрет, что многие родители в условиях рыночной экономики рассматривают своего ребёнка как своего рода инвестиционный объект. Соответственно, они заинтересованы в том, чтобы их ребёнок получил действительно качественное образование, позволяющее ему стать конкурентоспособным членом общества. Стандартная современная школа, претерпевшая серьёзный «отток мозгов» в «лихие девяностые» и сбита с толку вариативностью программ начала двухтысячных, не всегда способна удовлетворить эти требования.

С другой стороны, разрушение прежних, некогда универсальных социальных ценностей и рост социальной толерантности порождают стремление части родителей обеспечить своему ребёнку специфическое, соответствующее их убеждениям воспитание.

Наиболее наглядным примером этой тенденции является требование разрешить ношение в школе хиджабов, но она имеет и множество других проявлений: внесение в школьную программу дополнительных дисциплин (например, урока Закона Божьего), раздельное обучение мальчиков и девочек, преподавание на родном языке и пр. Ясно, что современная российская школа, формируемая по территориальному признаку, не имеет возможности удовлетворить всё многообразие этих запросов.

Следствием этого становятся две одинаково нежелательные тенденции. Часть родителей, наиболее скептически оценивающая возможности современной массовой школы, обращается к услугам частных учебных заведений. В краткосрочной перспективе это не имеет серьёзных негативных последствий. Однако, если данная тенденция усилится, социальное расслоение общества приобретёт катастрофические масштабы: кто-то научится писать на арабском, кто-то — на старославянском, а кто-то — вообще не научится, потому что письмо — это орудие дьявола.

Та же часть родителей, которая не до конца разочаровалась в возможностях современной школы либо не имеет возможности оплачивать частные образовательные услуги, начинает всё настойчивее возвышать свой голос, требуя от школы отреагировать на их запросы. Этому способствуют, с одной стороны, возрастающее осознание населением своих прав и свобод,

а с другой — падение авторитета школы и социального статуса учителя в глазах родителей. Следствием этого становится увеличение числа конфликтов между учителями и родителями, вплоть до полного игнорирования последними школьных требований.

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

Отдельные представители общества, в том числе и родители, не могут выступать для школы в роли заказчиков по трём причинам. Во-первых, в силу разнородности требований у различных социальных категорий. Во-вторых, в силу отсутствия специальных знаний, позволяющих сформулировать эти требования и определить процессы, влияющие на их реализацию. В-третьих, в силу своей неорганизованности, не позволяющей

реализовать эти требования. Поэтому во всех цивилизованных обществах эта функция делегируется государству. И с этой стороны современная школа получает второй, не менее грозный вызов.

В структуре государства образование выполняет системную функцию: доведение образованности большинства граждан до определённого, востребованного обществом стандарта. Не могу поручиться за мотивы, но те шаги, которые в последнее время предпринимаются в системе образования, свидетельствуют об определённой обеспокоенности государства как раз-таки чрезмерной дестандартизацией образованности. Говоря о «шагах», я имею ввиду не только спускаемые в школы образовательные стандарты, но и систему ЕГЭ, призванную унифицировать оценивание учащихся, и повсеместно внедряемую систему отчётности учителя, и неявные, но всё более настойчивые попытки регламентировать воспитательный процесс. На первый взгляд, это даёт школе серьёзную платформу для противостояния первому вызову. Беда, однако, в том, что всякая регламентация тесно связана с **бюрократизацией**, а уж в нашей стране эти два понятия почти тождественны. Вот и получается, что школа и в первую очередь учитель вынуждены прокладывать свой путь между Сциллой и Харибдой: с одной стороны, они не могут не реагировать на разнородные запросы родителей, а с другой — находятся под жёстким прессингом бюрократизированных стандартов.

Задача, достойная Одиссея! Не случится ли решить её за этим круглым столом?

Е.А. Александрова,
доктор педагогических наук,
Саратов

Изучение потребностей интересов и установок субъектов образования, влияющих на развитие образовательной системы

В этом году нами было организовано и проведено исследование, направленное на изучение потребностей, интересов и установок субъектов образования, влияющих на развитие образовательной системы, в т.ч. различных категорий представителей образовательных учреждений различного типа и представителей фирм и учреждений города, причастных к осуществлению образовательного процесса.

Ниже приведём мнение городских жителей, представителей разных профессий, так или иначе влияющих на развитие образовательных систем: педагоги учреждений основного и дополнительного образования, преподаватели учреждений высшего профессионального образования, представители фирм, предоставляющих студентам и школьникам свою базу для создания проектов. Объединяет их тот факт, что они являются родителями, причём родителями ответственными, посещающими дни открытых дверей в вузах, родительские собрания в школе и активно продуцирующие идеи

по повышению качества жизни в образовательной организации.

Результаты ожидаемы, очевидны и, тем самым, интересны.

Мнения о необходимости развития образовательных систем отличались от «не трогайте, всё было хорошо и наше образование было лучшее в мире» до «надо менять срочно, кардинально».

Респонденты, заявляя о своих потребностях и чаяниях относительно развития образовательных систем, в основном делали акцент на том, как сделать образовательные организации привлекательными для обучающихся («следует освободить субботу», «сделать обучение интересным», «не в кабинетах держать, а водить на экскурсии» и проч.), не бесполезными («надо учить нужному», «повысить КПД содержания обучения» и проч.), максимально использовать их воспитательные возможности («не учить их надо, а воспитывать», «покажите им, как надо себя вести», «репетиторов мы наймём сами, создайте условия для развития» и т.д.).

Значительная доля респондентов так или иначе заявляла о том, что кроме образовательной организации образование человек может и должен получать в иных местах, причём, что важно, сопряжённых между собой: «дайте возможность учиться дома», «учёбу может обеспечить весь город», «сейчас от школы надо ограждать (примечание: именно от школы, а не от других учеников)», «школа нужна только как место хранения ребёнка», «в каком вузе ни учись, всё рав-

но потом никто по специальности не работает» и т.д.

При этом респондентами демонстрировались различные установки по отношению к образовательной системе, как негативного и «колеблющегося» характера: «это ад», «а судьи кто?», «а куда нам деваться?», «не нами заведено, не нами и уничтожится» и т.п., так и конструктивного, преобразующего: «надо менять», «мы должны сделать то-то и то-то...», «следует обратиться к администрации» и проч.

При этом **основополагающими идеями конкретного содержания рекомендаций администрации образовательных организаций, направленных на развитие образовательной системы**, были такие, как:

— введение должностей тьюторов и психологов образования и предоставление им больших, по сравнению с традиционными, возможностей и прав, с помощью которых будут созданы условия для развития обучающихся;

— повышение качества жизни обучающихся посредством стимулирования их на активное созидание окружающей их среды с учётом их потребностей и интересов;

— предоставление обучающимся возможности вариативного осуществления культурных проб и практик.

Приведённые **тенденции развития образовательных систем** кратко обозначим как:

— индивидуализация встречи растущего человека и его индивидуального консультанта по развитию (тьютора, психолога

образования, классного воспитателя);

— повышение индивидуальной ответственности субъекта образовательной системы за своё благополучие;

— повышение личностной активности субъекта образования за счёт осознанного выбора сферы учения и деятельности в результате вариативных культурных проб и практик.

Каждая из приведённых тенденций достаточно широко дискутируется в научной педагогической литературе. Её анализ, а также личный опыт и наблюдения за профессиональной деятельностью коллег позволяют высказать некоторые соображения.

По первой тенденции основное число научных дискуссий посвящено тому, в чём состоит пространство пересечения таких субъектов образовательных систем, как психологи образования и, собственно, педагоги. Наша позиция по данному вопросу такова.

Психологи и педагоги не **пересекаются** в образовательной системе. Пересечение сфер практических интересов всегда порождает конфликт, пусть и завуалированный. Психологи и педагоги **совмещаются**. Именно идеология совместности их деятельности при обязательном наличии для каждого индивидуального профессионального пространства и собственных предметов приложения профессионально значимых компетенций, думаем, наиболее продуктивна для культуры современного образования.

Однако, наряду с этим, в многовековой практике образования существует некая педагогическая роль, сочетающая в себе «черты профессионального характера» и педагога, и психолога. Это классный руководитель, классный воспитатель, куратор, тьютор — профессиональные воспитатели и «поддерживатели» ребёнка.

По отношению к данной должности становится неуместным спор о том, чем является педагогика — наукой или искусством. Та совокупность образов, в которых должен выступать «поддерживатель» по отношению к обучающему (термин, весьма быстро становящийся неуместным по отношению к растущему современному человеку. Полагаем, он должен быть заменён на «учащийся») и исходя из его запроса, доступна только актёру высокого класса. Но это мастерство — следствие овладения педагогической и психологической науками. Педагогическая психология и теория воспитания — основы деятельности «поддерживателя». Сегодня всё чаще необходимы ему ещё и знания по социологии и культурологии, знания Детства как особой социокультурной реальности и специфики социокультурной реальности Взрослого человека.

Современный растущий человек воспринимает реальность в динамике, а не в статике. Он привык к быстрым изменениям и вариациям всего его окружения: видеоряда, аудиоинформации, событий, темпа речи, звучащей с экранов телевидения, и проч. То, что предлагаем ему

мы, педагоги (а, значит, профессионалы!) в подавляющем большинстве случаев — статика. Статичные формы лекций, классных часов. Знаки, символы, традиции. Информирование о статичных объектах. Статичные планы воспитательной работы.

Образовательные системы построены в культуре «выросших людей», а не «растущих». Базовые потребности людей растущих не удовлетворяются. Ведь, например, дети приходят в школу, в большинстве своём, за общением, за поиском способов решения проблем личностного плана. Лучше обстоит дело в учреждениях дополнительного образования, но такова их специфика. И если классный руководитель не в силах повлиять на узаконенный статичный ЕГЭ и иже с ним, то вполне в его силах организовать работу в пространстве прецедентов, проблемных встреч, воспитывающих ситуаций для разрешения ребёнком Я-проблем и преодоления Я-препятствий и проч., создав тем самым динамичные психолого-педагогические условия для развития ребёнка.

Но в практике куратор студенческой группы и классный руководитель встречаются с колоссальной дилеммой: как, воспитывая класс в целом, создать условия для развития каждого в отдельности?

Куратор и классный руководитель как организаторы, несомненно, нужны. У растущих людей существует потребность в порядке — недаром они придумывают, подчас весьма сложные и строгие, правила своих игр, недаром

они создают систему традиций и ритуалов в своих общностях и группах. Но им нужен и взрослый в другой роли — даже не Друга, как это принято писать, но эксперта, консультанта, реже — советчика.

Поясним свою позицию. Если ребёнок делает запрос на экспертизу результата своего поступка, то классный руководитель может говорить только о качестве результата, об эффекте его последствий. Такая позиция ближе к профессиональному поведению учителя-предметника или же таких стратегий классного воспитателя, как «наставник», «партнёр». Если ребёнок просит провести экспертизу процесса получения результата, то классный воспитатель является консультантом по выбору пути. Последняя позиция в ситуации активизации педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий на начальном этапе внедрения подобной практики более востребована. И наконец от ребёнка может поступить запрос и на консультирование процесса и на экспертизу результата. В этом случае классный воспитатель реализует своё истинное предназначение как педагога, сопровождающего развитие ребёнка. **Классный воспитатель становится для ребёнка нужным и значимым тогда, когда «попадает» своей ролью в его запрос.**

Учитывая разнообразие поддерживаемых им людей, классный руководитель обязан быть вариативным, разным по отноше-

нию к ним. Мы говорим не о дискриминации, а о разных тактиках педагогического сопровождения развития взрослеющего человека. Каждый раз при встрече с растущим человеком мы выбираем тактику работы с ним. И в зависимости от «багажа» освоенных воспитателем тактик мы можем причислить его в той или иной специализации общей педагогической профессии «Значимый взрослый». **Воспитатель как Значимый взрослый в образовательном учреждении может выступать классным руководителем, классным воспитателем и тьютором.** Заметим — вне зависимости от записи в его трудовой книжке, а по феноменологическим основаниям профессиональной деятельности в той или иной её ипостаси. В перечне функциональных обязанностей данной должности, как ни в одной другой из перечня должностей педагогов и психологов, сочетаются на практике психологическая и педагогическая составляющие.

Их сочетание (в разной степени долевого участия) порождает вариативность тактик деятельности классного руководителя.

Так, для первого блока педагогических тактик — «опека» и «забота», второго — «защита», «помощь», третьего — «наставничество», «партнёрство» характерно проявление педагогом в большей степени педагогических компетенций (за некоторым исключением, пожалуй, последней из перечисленных тактик — партнёрства). Данный перечень включает инвариантные тактики работы педагога,

выполняющего воспитывающие функции и для их осуществления достаточно классного руководителя, получившего соответствующее образование. Однако для практики четвёртого блока тактик — «помощь», «поддержка», «педагогическое сопровождение» — необходим классный воспитатель, в идеале — тьютор. Эти тактики составляют вариативную часть профессиональной деятельности и становятся эффективными далеко не у всех педагогов-профессионалов. Совокупность тактик работы классного воспитателя, их последовательность и направленность на тот или иной тип индивидуальной образовательной траектории порождают у него формирование профессиональной педагогической стратегии воспитания и развития ребёнка.

Говоря об индивидуальных траекториях образования ребёнка, нельзя обойти вниманием тот факт, что все современные разработки касаются не решения вопроса об индивидуальных траекториях образования, а лишь об индивидуальных траекториях обучения, причём придерживаясь исключительно «знаниевого» подхода. На практике всё чаще совершаются попытки разработать индивидуальные траектории обучения на узкопредметном уровне, реже — на уровне вариативного компонента учебного плана, и практические единичны случаи, когда для реализации индивидуальной траектории обучения привлекается образовательная среда всего образовательного учреждения. Однако, как говорил К.Н. Вентцель, «...вос-

питание заботится не об учебном плане, а о плане жизни учащихся». Возникает вопрос: если мы и на теоретическом, и на методологическом уровнях разрешаем нашим детям учиться своим индивидуальным стилем, в индивидуальном темпе, подбирая средства обучения, которые максимально соответствуют его психологическим особенностям и учебным предпочтениям, то почему они не вправе также поступить в отношении своего личностного и социального становления?

И мы, в свою очередь, выделяем индивидуальные траектории обучения (знаниево-, практико-, творчески- ориентированные) и индивидуальные траектории воспитания/развития (личностно- и социально- ориентированные). Причём, в случае разработки и реализации индивидуальных траекторий развития ребёнка речь однозначно должна идти именно о педагогическом сопровождении его культурного и личностного самоопределения. И именно здесь — пространство профессиональной деятельности куратора и классного воспитателя в современной образовательной системе.

Есть ещё одна грань этой проблемы. В вузах сегодня утеряна не только культура профессиональной подготовки, о которой говорилось выше, но и культура воспитательной работы со студентами. Отсюда — не сформирована воспитывающая образовательная среда современного педагогического вуза, не проживают студенты разнообразные варианты воспитывающих ситу-

аций. И, как следствие, не воспитываются, не формируются у студентов культура воспитания детей, потребность в такой профессиональной деятельности.

По второй тенденции. Нами с Е.А. Богачевой доказано, что сегодня открывается новая страница рассмотрения категории «качество жизни» в гуманитарных науках. Эта категория, оценочная по сути, обобщённо характеризует процесс и результат психолого-педагогического сопровождения растущего человека, направленного активизацию его личных усилий по удовлетворению базовых потребностей во всех сферах жизнедеятельности, в т.ч. и в образовательной. Как результат, у него формируется субъективная удовлетворённость условиями жизнедеятельности в образовательном учреждении, что, как было нами доказано, влияет на развитие образовательной системы в целом.

Наблюдение за тем, что именно ищет подрастающее поколение в образовательных системах подводит нас к осознанию того факта, что образовательная организация становится для них местом удовлетворения некоторых их базовых потребностей, как общего плана, так и ведущих в тот или иной период их взросления.

Причём обучающиеся занимают в этом вопросе не пассивную, как ранее, несмотря на попытки предоставить им «дни самоуправления» (коэффициент их полезного действия оставим за скобками...) позицию, а достаточно активную, но потребительски-активную позицию. Качество

своей жизни они ставят во главу угла, однако их ожидания в этом связаны исключительно со взрослыми — преподавателями, родителями...

Сразу приведём пример. Мы проводили дискуссию со старшеклассниками по поводу того, насколько востребованы ими методы преподавания, которые сами педагоги считают инновационными. Были упомянуты и игровые технологии, и виртуально/реальные экскурсии, и прочие — предметы нашей педагогической гордости. Ребята радостно кивали головами, соглашаясь, что — да, всё это здорово, надо-надо-надо. Но вот в конце разговора, с надеждой, мы им задали вопрос: правильно ли мы понимаем, на занятиях стоит больше предоставлять вам возможность самим добывать знания, а не писать под диктовку учителя содержание уроков-лекций? На это ребята, не менее дружно, возопили — нет-нет-нет! Диктуйте! Нам так проще!

Возникает достаточно важная педагогическая проблема: как сподвигнуть наших школьников и студентов на то, чтобы они сами стремились создавать условия для удовлетворения личных потребностей во всех сферах жизнедеятельности, как развить у них способность и готовность жить, учиться, работать, общаться в гармонии с собой и окружающими людьми? Чтобы они сами могли решить вопрос о вариантах и способах повышения качества своей жизни в образовательной организации?

Ответы на этот вопрос разрабатываются в диссертациях и фиксируются в научных трактатах. При этом мало кто из респондентов обращался к тому, что происходит сейчас с самими обучающимися. Д.И. Фельдштейн уже не раз поднимал достаточно насущный вопрос о необходимости тщательно изучить психологические особенности современных детей.

Актуальной проблемой гуманитарной науки является изучение специфики включения индивида в систему современной культуры, процессов личностного самоопределения и формирования индивидуальной картины мира в эпоху формирования информационного общества.

По третьей тенденции. Проблематика, связанная с исследованием процессов глобализации и их влиянием на личностные характеристики, достаточно широко представлена в современных исследованиях. Но если работы по изучению социокультурных аспектов влияния глобализации на процессы самоопределения и самоидентификации молодёжи и взрослых представлены достаточно широко, то вопросы формирования картины мира ребёнка в этих условиях рассматриваются довольно редко и преимущественно в рамках педагогической науки, социальных и культурных проб и практик (термин Н.Б. Крыловой).

В последние десятилетия во всей системе культуры и, в частности, в таком аспекте, как специфика понимания и принятия своей социокультурной идентичности, происходят кардинальные

изменения. Безграничное расширение информационного пространства, совершенствование коммуникативных технологий радикально изменяют соотношение между реальным и виртуальным взаимодействием между взрослым и ребёнком.

В этих условиях возникают не существовавшие ранее формы и механизмы формирования картины мира и социокультурного самоопределения детей вне зависимости от их непосредственного социального окружения, местожительства, социального статуса. Исследование этих системных изменений должно стать не только важным вкладом в фундаментальную науку, но и во многом приоритетным для становления новых тактик и стратегий педагогической деятельности.

Вопросы, связанные с различными аспектами самоопределения ребёнка и формирования его картины мира, часто затрагиваются исследователями. Однако, как показывает анализ публикаций, авторы рассматривают механизмы их решения преимущественно в рамках компетенции детских образовательных учреждений, а не социального пространства в целом. Научное сообщество продолжает обсуждать мезофакторы культурного самоопределения подрастающего поколения — традиционные формы и методы взаимодействия взрослых с детьми, делая порой удачные попытки их модернизировать.

Социокультурные мегафакторы и психологические микрофакторы самоопределения, несмо-

тря на колоссальный развивающий потенциал, не достаточно учитываются сегодня на практике при выборе содержания, форм и методов формирования картины мира ребёнка. В стороне от сферы внимания педагогов подчас остаются такие реалии постиндустриального общества, как мобильные информационные потоки, порождающие для детей возможность участвовать в разнообразных культурных практиках, формировать собственное видение мира, выстраивая индивидуальные траектории развития.

Однако раннее физиологическое и интеллектуальное взросление детей, размытость границ возрастных периодов благодаря распространению информационно-коммуникационных технологий, упрочение понимания сообществом Детства как социокультурной реальности, рост мобильности и доступности информации диктуют необходимость системной разработки концепции педагогического сопровождения ребёнка в процессе его личностного самоопределения и формирования у него индивидуальной картины мира в условиях информационного (постиндустриального) общества.

С.В. Данилов,
кандидат психологических наук,
Ульяновск

Пространство вызовов — современному образованию

Во втором десятилетии XXI века словосочетание «вызовы времени» стало весьма распро-

странённым и применимым в отношении практически всех сфер социальной жизнедеятельности и культурной практики. Система образования не стала исключением, и от неё также требуют ответов на эти вызовы. Причина вполне понятна, поскольку миссия образования состоит в подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, а, значит, и в том, чтобы научить сегодняшних детей и подростков самостоятельно реагировать на вызовы современности.

Если обратиться к содержанию самого понятия «вызов», то нетрудно обнаружить его стрессогенный характер: это требование явиться куда-либо; призыв к борьбе или состязанию; поступок, оцениваемый как объявление борьбы или оскорбление общепринятых норм (словари Ушакова и Ожегова).

Объединяя понимание «стресса» в терминах Ганса Селье и задачу «ответить на вызовы времени» системы образования, мы понимаем, что последняя должна продемонстрировать реакцию нападения, но не бегства, должна справиться, но не обойти.

С другой стороны, характер этих вызовов создаёт условия, формирующие пространство возможностей системы образования реагировать на них.

Первый вызов — рыночное регулирование образования.

Образование стремительно и в подавляющем большинстве случаев, без подготовки, стало полноправным участником рынка. Практически все образовательные организации в настоящий момент организуют свою

деятельность в рыночных условиях, требующих конкурентоспособности в количестве и качестве услуг, предоставляемых условий, привлечённых средств, кадрах и т.д. Реальная цена за низкие конкурентные преимущества — оптимизация, присоединение, ликвидация.

Вполне понятно, что включение в рынок сопровождается разнообразными проблемами. Назовём несколько из них.

1. Принципиальный характер носит проблема **изменения системы ценностей**, поскольку ценности педагогической (преподавательской) деятельности исторически (и до сих пор) связаны с содержанием образования (предмета, если обучение, личности, если воспитание), но не зарабатыванием денег и получением прибыли.

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

2. Ещё одна проблема состоит в **определении, точнее, в опредмечивании результата деятельности работника образования**. Ранее эта проблема не была настолько острой, поскольку образование рассматривалось во многом как служение, направленное на формирование всесторонне и гармонично развитой личности, человека-творца. В условиях рыночных отношений образование предоставляет два продукта:

– образовательные услуги (любопытно, что дефениция

этого понятия нормативно нигде не определена, но само оно активно используется. В частности, в Законе об образовании применяется понятие «платные образовательные услуги») — нематериальный продукт, не позволяющий объективно оценить процесс, результат и качество образования;

— обеспечение образовательных услуг — научно-методическое, организационное, нормативное и т.д. — зависит от субъективного фактора — человека, который будет его использовать на практике.

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

3. В результате мы получаем третью проблему, связанную с рыночным регулированием образования, — **смещения деятельности образовательных организаций с качества на количество предлагаемой продукции**. Вспоминая законы диалектики, можно быть уверенным, что количество рано или поздно перейдёт в качество. В настоящий момент те образовательные организации, которые стараются ответить на вызовы рынка, преимущественно вынуждены идти экстенсивным путём развития.

Второй вызов — государственное регулирование образования.

Наряду с активным проникновением рыночных реалий в образование государство также нара-

щивает своё присутствие в этой системе.

Примеров этому предостаточно:

- нормативное (подушевое) финансирование в общем образовании и бюджетные места в вузах;

- возросший объём нормативных документов и их интенсивное обновление;

- количество инициированных со стороны органов власти преобразований (Так, с момента создания Министерства просвещения, то есть с 1803 года, по 1992 год в России было проведено 26 реформ образования, что в среднем составляет одну реформу на каждые 8 лет¹. В нынешнем столетии количество приоритетов в системе образования, достижение которых призвано ответить на вызовы времени, значительно увеличилось);

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

На последнем примере остановимся чуть подробнее, так как со стандартизацией образования связаны как минимум две проблемы, важные в контексте настоящей статьи.

1. Одна из них может быть связана с определённым, **неявным противоречием между практико-ориентированностью стандартов (направлены на развитие компетентно-**

¹ Новиков А.М. Нет веры к вымыслам чудесным / Интернет-ресурс «Сайт академика А.М. Новикова»: <http://www.anovikov.ru/artikle/nv.htm>.

стей) и высокой сложностью их практического воплощения. При этом, сложно разработать как обеспечение стандарта на уровне учителя (преподавателя) и тем более образовательной организации, так и реализовать его требования в практической деятельности педагога.

2. Кроме того, **предполагаемая скорость смены стандартов** (один раз в десять лет) **слабо сопоставима с объёмом трудозатрат**, необходимых учителю для овладения профессиональной деятельностью в соответствии со стандартом. Тревожность, которая возникает у педагогов при обсуждении этой темы, свидетельствует, скорее о сопротивлении введению новых стандартов, желании избежать сопутствующих изменений или минимизации своих усилий, ограничиваясь формальными действиями, чем реально соответствовать данному вызову.

Регулирование — рыночное и государственное — задаёт первый параметр, с помощью которого может быть обозначено пространство вызовов современному образованию.

Третий вызов — видение перспектив образования.

Стремление спрогнозировать будущее и наметить планы его воплощения в действительность — вполне естественное желание человека, группы людей или организации.

В образовании перспектив было и продолжает оставаться довольно много, причём весьма серьёзных: качество и доступность образования, информатизация и профилизация образо-

вания, развитие дистанционного, инклюзивного образования и т.д.

Проблемы здесь:

1. Большое количество сложных намеченных целей и поставленных задач.

2. Значительные трудности в их достижении.

3. Наличие не вполне понятных перспектив.

Примером последних может являться Атлас новых профессий на период до 2035 года, разработанный Агентством стратегических инициатив² в рамках «форсайт-флота», как элемент реализации национальной технологической инициативы³.

Так, в Атласе отсутствуют профессии учителя и воспитателя, а профессия преподавателя отнесена к «профессиям — пенсионерам». Это фактически относит к несостоятельным имеющиеся в настоящее время профессии практически всех педагогических работников.

Кроме того, очевидно, что часть профессий, заявленных в Атласе, будет пересмотрена и окажется не востребованной заказчиками, т.е. произойдёт обновление (уточнение) перечня «новых профессий», поскольку:

- ряд из них носит весьма сомнительные названия (например, «экопроповедник») или функционал (например, «разработчик инструментов обучения состояниям сознания», «модератор»);

² <http://asi.ru/nti/>.

³ Реализация Национальной технологической инициативы (НТИ) — одна из ключевых задач, поставленных Президентом России Владимиром Путиным 4 декабря 2014 года, в Послании к Федеральному собранию.

- некоторые перенесены из необразовательных областей и могут не «прижиться в образовании» (например, «ментор стартапов»);

- отдельные уже отражены в квалификационных характеристиках должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования (например, «тьютор»);

- некоторые дублируют определённые функции друг друга («игромастер» и «игропедагог»; «разработчик образовательных траекторий» и «координатор образовательной онлайн-платформы»);

- есть и слишком «узкие» для того, чтобы становиться самостоятельной профессией в образовании («тренер по майнд-фитнесу» или «организатор проектного обучения»).

При этом «Атлас новых профессий» рекомендует всего пять вузов России для получения базового педагогического образования:

1. Московский педагогический государственный университет (МПГУ).

2. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

3. Московский государственный университет.

4. Российский государственный гуманитарный университет.

5. Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова.

При условии, что Атлас является некоторым видением образа желаемого будущего отечественного образования не на столь

отдалённую перспективу, можно было бы обсуждать приведённые в нём позиции. Однако их предполагается рассматривать как основание для построения дорожных карт, дающих начало вполне конкретным планам на ближайшее будущее образования.

Подобное видение перспектив образования требует серьёзных уточнений и прояснений, соотношения с реальностью, прежде чем приступить к формированию ответа на этот вызов.

Кроме того, нельзя не отметить «англизацию» названий, которая отражает дилемму: интеграция в мировое сообщество или сохранение культурных традиций, а также некоторое «упрощение» профессий, поскольку хороший учитель и преподаватель никогда не ограничится функционалом одной из них. Более того, он интегрирует в своей работе сразу несколько «профессий будущего», например: тьютора, игромастера, экопроповедника, разработчика образовательных траекторий и организатора проектного обучения.

Всё это довольно трудно «вписывается» в контекст истории и традиционных ценностей системы отечественного образования и его институтов, которые, как известно, обладают значительной консервативностью и высоким сопротивлением предлагаемым изменениям.

Дихотомия: видение перспектив — история и традиции образования задают второй фактор пространства вызовов современному образованию.

Таблица 1

ПЕРСПЕКТИВЫ			
РЫНОК	1. Заказ к образованию определяется рынком. 2. Финансирование (рыночное) под заказ. 3. Укрупнение (объединение) или оптимизация ОО.	Финансирование в соответствии с: 1. Государственным заданием. 2. Грантами. 3. Конкурсами.	ГОСУДАРСТВО
	Отдельные элитные образовательные учреждения	1. Определение государственного заказа к образованию. 2. Финансирование всей отрасли. 3. Дифференциация образовательных учреждений.	
ИСТОРИЯ И ТРАДИЦИИ			

Графически это можно представить следующим образом (табл. 1):

А.В. Мудрик,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО, Москва

Социализация и школа на рубеже веков⁴

1. Социокультурные вызовы школе можно, очевидно, выявлять и анализировать на макроуровне (принимая в расчёт процессы глобализации, глобальные проблемы и порождаемые ими вызовы), на макроуровне (в масштабе страны, общества, государства), на мезоуровне (вызовы, как правило, имплицитные,

порождаемые специфическими условиями регионального и/или поселенческого типа социума), на микро- или локальном уровне (которые латентно или вербализованно появляются перед конкретной школой и источниками которых могут быть микросоциум, властные и провластные структуры муниципального уровня, специфический состав учеников, родителей, педагогов).

2. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне определяются в том числе и в большой мере тем обстоятельством, что на рубеже XX и XXI веков в течение двадцати пяти (приблизительно) лет социализация учащихся, их родителей, педагогов и всего населения страны происходи-

⁴ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ — проект №14-06-00258

ла в условиях революционной смуты.

3. Революция, понимаемая как процесс глубокого качественного изменения в развитии социума, на рубеже веков имела многовекторный характер.

4. В известной мне психолого-педагогической (и не только) литературе я не встречал относительно полного перечня тех революционных процессов, которые прожили и продолжают переживать «объекты» и «субъекты» исследований этих отраслей знания. (Обычно ограничиваются констатацией революции 1989–1993 годов.) Поэтому возьму на себя смелость перечислить ряд векторов революции, происходящей в России последние четверть века. Все они более или менее существенно влияли и влияют на социализацию как школьников, их родителей и педагогов, так и других представителей российского социума. Все они в разной мере определяют специфические вызовы, с которыми сталкивается школа.

5. Предлагаемый перечень революций, которые происходили и происходят на рубеже веков в России, не претендует на полноту, во-первых, и политологическую строгость, во-вторых, и будет лишь одним-двумя самоочевидными штрихами показывать их отношение к школе.

Политическая революция 1989–1993 годов, которая привела к распаду СССР и смене общественно-политического строя в России. Одним из проявлений чего стал Закон об образовании 1992 г.

Социально-экономическая революция, обусловившая появление частной собственности и рыночных отношений, конвертируемости рубля и пр. Появились частные и корпоративные учебные заведения, школу низвели до «сферы услуг».

Социально-структурная (стратификационная) революция, вследствие которой:

а) исчезли одни профессиональные, а затем и социальные группы, появились новые (как относительно стабильные — сисадмины, риэлторы и др., так и конъюнктурные — «челноки» и не только); в школе появляется целая линейка новых специалистов — от психологов и социальных педагогов до IT-инженеров и пр.;

б) социум дифференцировался на ряд социальных слоёв (страт) в зависимости от имущественного положения, участия в управлении имуществом и во властных структурах: верхний, верхний средний, средний, базовый, нижний, социальное дно (различные исследователи дают несколько иные наборы страт). Педагоги, которые в советский период были «прослойкой», в новое время, как и многие другие, оказались «раздёрганными» между средней, базовой и даже низшей стратами.

Потребительская (товарно-продовольственная) революция, ознаменовавшаяся скачком от пустых полок магазинов к ассортименту супермаркетов и моллов, что дало основание объявить наступление общества потребления, несмотря на 20% только официальных бедных

и 25% селян, в массе своей весьма относительных потребителей того, что не растёт у них на подворье. Этот революционный процесс очень явно отразился на школе. Огромная доля детей до 15 лет воспитывается в бедных семьях; огромная часть педагогов получает нищенские или скудные зарплаты, поэтому и те и другие не стали бенефициарами этой революции.

Криминальная революция (видимо, как неизбежное в условиях России следствие четырёх предыдущих революций) — резкий рост традиционной бытовой и уголовной преступности, появление многообразных новых преступных деяний и криминальных лиц, групп и сообществ, распространение криминального и криминализованного сознания среди населения, проникновение его в государственные и бизнес-структуры, сращивание криминала с бизнесом, правоохраной и госструктурами. Пример вызова школе: по экспертным оценкам, в конце 90-х годов 600 тысяч молодых «стояли в очереди» в преступные сообщества.

Сексуальная революция (известный сексолог Лев Щеглов называет её «сексуальным бунтом, бессмысленным и беспощадным») как следствие индивидуализации и атомизации социума, ослабления внешнего контроля за сексуальным поведением, появления эффективной контрацепции, что привело к снижению возраста сексуального дебюта, отделению сексуального поведения от брачного, либерализации отношения к эротике и нетрадиционной сексуальной ори-

ентации, изменению характера партнёрских отношений, росту количества до- и внебрачных связей, ослаблению двойного стандарта, а в целом — к отделению сексуальности от репродукции (И.С. Кон).

Обнаружение врождённых пяти видов сексуальности (гетеросексуальности, бисексуальности, гомосексуальности, мастурбационной сексуальности и асексуальности), каждый из которых имеет вариативные проявления. Основной вызов школе — отсутствие сексуального просвещения учащихся, их родителей и педагогов, ожидать появления которого не приходится.

Гендерная революция, основной смысл которой в том, что происходит ослабление гендерной поляризации, вследствие чего мужчины и женщины могут выбирать и род занятий, и стиль жизни более или менее безотносительно к их половой принадлежности, как в соответствии с традиционными нормативными предписаниями, так и вопреки им (И.С. Кон). У меня не хватает воображения представить себе, как это отразится на школе, которая уже феминизирована на 140%, учитывая т.н. «скрытый план».

Семейная революция — увеличение возраста вступления в брак наряду с ростом ранних браков, рост количества разводов, сочетание разного типа семей — традиционных (патриархальных) и современных (детоцентристских, супружеских, дистантных), увеличение количества внебрачных детей (половина которых признаётся отцами), рост количества незарегистри-

рованных и повторных браков, большой процент неполных семей, большое количество однодетных семей; наряду с ростом значимости женщин в жизни семьи сохраняется традиционное разделение «мужского» и «женского» труда в семье и вне её; существенное изменение эмоционально-психологических функций и отношений между супругами, детьми и родителями, рост субъектности детей.

Школе предстоит освоиться с новыми семейными реалиями, не упустив из виду то негативное, что сохранилось и появилось в семье.

Революция в стиле жизни, суть которой в появлении условий и возможностей у различных возрастных, этноконфессиональных, социокультурных, профессиональных и иных групп и слоёв населения для реализации стиля жизни в соответствии со своими притязаниями и возможностями: дифференциация жилищных условий от сохраняющихся бараков и «балков» до вилл-дворцов с массой промежуточных вариантов; нарастание дифференциации расселения в зависимости от достатка и др. факторов («рублёвки», загородные таунхаусы, этнические гетто и др.); рост внедомашнего приёма пищи (от «Стардогсов» до ресторанов класса «Недальний Восток»); изменение рекреативного поведения (от пикников-шашлыков в лесопарке до прогулок на своей яхте или арендованном теплоходе и экстремальных видов отдыха); развитие зарубежного и внутреннего туризма наряду с сохранени-

ем «оседлости» большинства населения.

Школа столкнулась с существенной дифференциацией учащихся и их родителей по субкультурным признакам и полным неумением педагогов принимать их в расчёт, учитывать и, если целесообразно и возможно, как-то их эксплуатировать и минимизировать. Эта проблема по-разному проявляется, условно говоря, в «гимназиях», «прогимназиях (нормальных школах, но без «фишек»)» и в «дворовых школах», функционирующих в разных типах поселений и в различных районах крупных городов.

Коммуникационная революция, которая продолжается и включает в себя:

- компьютеризацию,
- интернетизацию,
- телефонизацию (мобильную, IT-телефонию, скайп), развитие социальных сетей в Интернете,
- виджетизацию (массовое использование видеосервисов в Интернете),
- появление новых типов газет и журналов («желтуха», «глянец» и пр.),
- появление многочисленных радиостанций и телеканалов,
- автомобилизацию.

Я не буду являть свою «дурость», пытаюсь определить вызовы школе коммуникационной революции, ограничившись вопросом: если у современных школьников имел место ранний интернет-дебют и как одно из следствий сформировалось клиповое мышление, то что надо делать школе?

«Игровая» революция — массовое распространение компью-

терных игр; появление субкультурных игр (пейнтбол, «ночной дозор» и подобные); исторические и фэнтезийные реконструкции и т.п., существенная трансформация сюжетно-ролевых игр.

Педагогам полезно изучить книгу Хейзинги «Homo ludens» и сделать практические выводы. Педагоги читать не станут, но те, кто называют себя методологами, теоретиками, методистами, может быть наберутся окаянства? А то ведь совсем плохо будет в школе и детям, и их учителям.

5. Все вышеназванные революции имеют полностью или преимущественно инструментальный характер; они неравномерны по охвату населения, своим результатам, составу бенефициаров.

Самое важное то, что не произошла ментальная революция, о чём свидетельствуют данные мониторинга Левада-Центра.

В то же время в совокупности они породили очередные расколы в российском социуме.

Наиболее массовидный социокультурный раскол — наличие адептов трёх традиций: модернизаторской (таких меньшинство), патерналистско-советской и традиционной (московитской). Причём во всех трёх группах наличествуют люди разных возрастных когорт, т.е. это раскол не столько вертикальный — межкогортный или межпоколенный, а и горизонтальный — внутрикогортный и внутривоколенный.

Революционная смута породила многочисленные ценностные расколы и внутри трёх массовидных групп, которые привели к появлению множест-

ва нетрадиционных субкультур, носителями которых могут являться люди различных возрастов. Не претендуя на какую-либо классификацию, назову лишь некоторые ценностные основания, ставшие «гранями» раскола: либерализм, коммунизм, консерватизм, реакционность (московитство), национализм, необолевизм, нацизм, клерикализм, национализм, экстремизм политического, религиозного и иных толков, хипстерство, пофигизм, эскапизм, гедонизм, имперство, этатизм (государственничество, охранительство). Все эти основания за четверть века дополняли «модельный» ряд существующих субкультур, меняя их соотношение и качественные параметры, стиль их поведения в социуме на социально-политической и социально-культурной аренах.

6. Каждая из названных выше революций представляет школе определённый набор вызовов (прямых и опосредованных, явных и латентных, вербализованных и имплицитных). На сегодняшний день эти вызовы в массе своей не осознаны, а многие, даже и будучи осознанными, объективно не могут найти ответа в школьной практике.

Во-первых, потому что многие из реальных и потенциальных вызовов адресованы не школе, а воспитанию как социальному институту.

Во-вторых, потому что, несмотря на то что воспитание — один из архетипов русской культуры, оно не занимает высоких позиций на шкале ценностных ориентаций российского социума.

В-третьих, потому что образование, как и воспитание в целом, как числились в группе Б советского госплана, так и остались по факту в постсоветской России на обочине государственного программирования и бюджетирования, будучи заклеяменными «сферой услуг».

В-четвёртых, взрослые, как в массе своей, так и педагогические работники, объективно принадлежат прошлому столетию (даже те, кто овладел компьютером) и поэтому опять же в массе не в состоянии, да и не хотят осознавать вызовы, порождаемые многовекторным революционным процессом, и тем более не в состоянии искать и реализовывать ответы на них.

В-пятых, государственная политика в сфере воспитания на данный момент декларативно-бессмысленна, хотя и опасна для будущего страны, а по факту нацелена на сведение на нет многих результатов, достигнутых в течение двадцати лет, начиная с 1992 года, которые тоже не все вызывают трепетный восторг.

В-шестых и до бесконечности...

Т.А. Ромм,
доктор педагогических наук,
Новосибирск

Воспитательный дискурс современного образования

1. «Воспитательный» поворот современной образовательной ситуации:

- «парад» документов (ФГОС ОО; Программа развития воспитательной компоненты в воспитательной организации; На-

циональная стратегия действий в интересах детей, Стратегия развития воспитания в РФ);

- дефицит эффективных воспитательных стратегий и тактик;
- расширение воспитательных практик.

2. Исходная методологическая рамка:

- воспитание не единственная социальная практика, в ходе которой человек взаимодействует с обществом, изменяет его и развивается сам;

- воспитание нормирует человека, формируя в нём те качества, которые позволяют себя ощущать частью той общности, к которой он относится, и одновременно воспитание субъективирует человека.

- воспитание — целостный (целенаправленный) процесс, реализуемый активностью одних по отношению к другим; но носители этой активности — различные субъекты воспитательной деятельности — обладают разными ценностями;

- воспитание, с одной стороны, ограничено временем и пространством, с другой — осуществляется в широком контексте повседневной реальности, что создаёт возможности для осуществления различных воспитательных практик.

3. Объективный характер вызовов, задающих необходимость поиска новой модели воспитания:

- вызовы потребительского общества;
- воспитание как актив;
- Интернет и цифровые технологии;

- изменение социальности общества.

4. Изменение — главный драйвер воспитания:

- мир в состоянии неопределённости и изменчивости (нестабильность, риски, информационная прозрачность);

- человек в состоянии неопределённости и изменчивости (дифференцированность, изменение модели Детства, «схлопывание» понятия «нормальный ребёнок»);

- воспитание в состоянии неопределённости и изменчивости (воспитание по обычаю — воспитание по правилу — воспитание по ситуации).

5. Тренды воспитания:

- развитие ценностной составляющей воспитания (социальность, диалог, опыт);

- изменение ресурсов воспитания (предметность и совместность жизнедеятельности, повседневность, ИКТ, сетевое взаимодействие, игровые форматы);

- изменение профессиональных функций педагога (сопровождение, курирование, мотивирование).

5. «Расширение» воспитательной проблематики, выход за рамки традиционных процессов, границ и форм воспитания — задача фиксации новых фактов, описаний, научных обобщений, актуализация диагностических комплексов, адекватных происходящим в воспитательной реальности процессах.

6. Необходимость формирования принципиальной иной основы для понимания происходящих изменений:

- усиление интеграции и взаимопересечения естественных и гуманитарных наук, возникновение неклассических научных воззрений на природу и характер воспитания;

- актуализация междисциплинарного сотрудничества с другими социальными дисциплинами при разработке целей и задач воспитательной деятельности.

Как обеспечить эти междисциплинарные усилия, если способы взаимодействия различны в традициях разных наук? Если говорить о теории воспитания, то мы видим, как в воспитании имеет место полное смешение практик разных дисциплин (психологические тренинги, консультирование, психотерапевтические практики и пр.), осуществляемых в разных методологических и теоретических принципах.

8. Проблема соотношения фундаментального и прикладного в педагогике. Воспитание в постоянно изменяющемся обществе формирует запрос к теории воспитания о её «готовности» работать в этом постоянно радикально изменяющемся мире; и эта самая «осмысленная готовность» обуславливает возможности в практических приложениях:

- насколько пригодны разработанные и проверенные временем формы и способы прикладных исследований и практических «вмешательств» в новой ситуации?

- как это связано с пониманием принципиально новых задач взаимодействия науки и реальности вообще и конкретных способов практического освоения

воспитательной практики в частности.

В.Л. Ситников,
доктор психологических наук,
Санкт-Петербург,
О.Б. Кононова,
кандидат психологических наук,
Санкт-Петербург

Образ старшего товарища (педагога) в сознании школьного актива пяти поколений (1960–2010 гг.)

Система глобализации, в которую втягивается Россия, нуждается в дебилизации масс и приводит к глубокому расслоению по всем параметрам: социальному, материальному, культурному, образовательному, интеллектуальному, национальному, в результате чего происходит потеря устойчивых жизненных ориентиров. Вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня для большинства «КАЗАТЬСЯ» важнее, чем «БЫТЬ». Культивируется забота только о себе, вместо триединства заботы: о мире, о людях, о себе. В результате происходит подмена ключевых понятий и жизненных принципов воспитания молодёжи:

Было:

- «Один за всех и все за одного»;
- «Кто, если не ты? Когда, если не теперь?»;
- «Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня»;
- «Завтра будет лучше, чем вчера»;
- «Сам погибай, а товарища выручай» и т.п.

Стало:

- «Каждый за себя»;
- «Оно тебе надо?»;
- «Не откладывай на завтра, то, что можно отложить на послезавтра»;
- «Хочу всё и сразу»;
- «Спасайся, кто может».

С начала 90-х годов прошлого века весьма разнообразно понимаемая «свобода личности» привела к отрицанию и разрушению сложившейся системы регуляции взаимодействия человека с государством и обществом. Особенно серьёзной деформации оказалась подвержена система воспитательной работы с молодёжью:

1. Растёт разрыв между декларируемыми ценностями и реальными управленческими решениями.

2. Фактическое исчезновение детских общественных и самостоятельных организаций привело к развалу системы параллельного действия педагогов и детей.

3. Рост не апробированных вариантов «базовых» учебников способствует интеллектуальному расслоению. Происходит падение общего уровня школьного образования. При переходе в другую школу и ученикам, и педагогам приходится сталкиваться с проблемами несовпадения программ и содержания учебных предметов, поиска методического обеспечения.

4. Доступность Интернета не только помогает самообразованию, но и приводит к формированию «клипового мышления», не критичности к недостоверной информации, создаёт проблемы с развитием устойчивого внимания и самостоятельного мышления.

5. Смена общественно-политической формации, деидеологизация привели к изменению системы ценностей, смысложизненных ориентаций личности и общества.

6. Доступность аудиовизуальных развлечений и оголтелая реклама способствует размыванию мотивационно-волевой сферы, подмене смысла жизни.

7. Всеобщая стандартизация, ФГОС, ЕГЭ, повальная формализация, бюрократизация системы образования препятствуют развитию креативности, социального творчества, приводят к нивелировке личности, препятствуют формированию самостоятельности. Форма становится важнее содержания.

8. Резкое сокращение внешкольных организаций и бесплатных кружков, секций, клубов резко обедняет возможности интеллектуального, эмоционально-нравственного и социально-коммуникативного развития детей, сокращает опыт продуктивного межвозрастного взаимодействия.

9. Низкие реальные зарплаты педагогов в подавляющем большинстве регионов России, коррелирующие с престижем этой профессии, не способствуют притоку в систему образования талантливой молодёжи, а наоборот, — приводят к «вымыванию» её в другие сферы.

В период усиления глобализации эти проблемы характерны отнюдь не только для нашей страны: «Учителя государственных школ сильно ограничены образовательными стандартами и тестами, которые разрабатываются для того, чтобы контр-

олировать, как они эти стандарты соблюдают. Это приводит к тому, что педагоги становятся техническими специалистами, а не рефлексирющими практиками. Если вы творческий, умный молодой человек, то это не лучшее время, чтобы стать учителем.» Эти слова американка Нэнси Этвелл, преподаватель литературы и основатель частной школы The Center for Teaching and Learning (CTL), произнесла при вручении ей 1 млн долларов за победу в самом престижном международном конкурсе Global Teacher Prize. (<https://newtonew.com/discussions/bad-time-for-teaching> доступ 16.04.2015. в 15.00.)

В этих условиях растёт понимание того, что нельзя отказываться от собственного богатейшего педагогического опыта. Сегодня вновь, как и тридцать лет назад, растёт запрос на диалог, на внимание к субъектам образования: учащимся, родителям, педагогам.

В 80-х годах XX века с лёгкой руки Симона Львовича Соловейчика и Владимира Фёдоровича Матвеева появился термин «педагогика сотрудничества». В основу педагогики сотрудничества были положены идеи развития личности на основе творческого содружества поколений, разработанные выдающимся теоретиком и практиком, академиком Игорем Петровичем Ивановым.

Технология развития детей в процессе социального творчества, разработанная И.П. Ивановым, базируется на творчестве

А.С. Макаренко и А.П. Гайдара. Ключевыми идеями являются:

- активное включение в общую заботу об окружающих людях, об общем деле и о каждом члене коллектива, в том числе и о самом себе, своей чести и достоинстве: «Вместе с коллективом перспективу строй, завтрашняя радость не покой, а бой»;

- обязательная выборность и регулярная сменяемость руководителей всех уровней структурной организации коллектива;

- периодическая и систематическая отчётность каждого перед своим коллективом (а не только перед вышестоящим руководителем) за порученное ему дело, обеспечивавшая формирование ответственности руководителя перед исполнителями и внимательную требовательность к себе и окружающим у всех членов коллектива;

- организация отношений творческого содружества поколений старших и младших, школьников и взрослых в противовес авторитарным отношениям и отношениям мелочной опеки, характерным для советской педагогики;

- организация включения каждого члена коллектива в совместную творческую созидательную деятельность;

- предоставление возможности высказать своё мнение каждому, независимо от его должности, возраста и опыта, что создавало любому члену коллектива условия подлинного равноправия;

- коллективное планирование совместной деятельности;

- чёткое и гибкое структурирование коллектива на различные микроколлективы;

- создание системы постоянных и временных разновозрастных структур (отрядов, звеньев, бригад, команд и т.п.), обеспечивающих (в результате эффективного обмена опытом взаимодействия с людьми разного возраста и формирования ответственности не только за себя и не только перед начальством) организацию жизни и деятельности всего коллектива в самых сложных и непредсказуемых ситуациях;

- борьба с формализмом, безответственностью: «Формалист и бюрократ — самый ядовитый враг»;

- творческий подход даже к самому рутинному делу: «Каждое дело творчески, а иначе — зачем?»;

- чередование творческих поручений;

- тематический период;

- «мажорный тон»: ориентация на успех даже в самых сложных ситуациях и в отношении самых проблемных воспитанников.

О созидательном потенциале этой системы, её глубокой психологической обоснованности и эффективности говорит то, что это единственная за всю историю человечества система воспитания, которая на самом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми. В марте 1959 года в ДПШ Фрунзенского района И.П. Ивановым был начат уникальный эксперимент по формированию личности в процессе организации коллективной творческой деятельности. А к 1963 году в СССР уже было

более 500 неформальных клубов старшеклассников. Этот уникальный эксперимент продолжается и сегодня. Уже больше 50 лет Архангельский городской штаб старшеклассников имени Аркадия Гайдара (далее АГШ) действует на основе уникальной педагогической технологии коллективной творческой деятельности, разработанной И.П. Ивановым.

Нами было проведено сравнительное исследование (О.Б. Кононова «Образ человека и смысложизненные ориентации старшеклассников, включённых в коллективную творческую деятельность» — Дис.канд.психол. наук. — СПб, 2010. 178 с.) специфики структуры и содержания образов человека (включая Я-образы и образы старшего товарища — воспитателя) и смысложизненных ориентаций (СЖО) у 420 представителей пяти поколений (с 1960-х по 2010-е годы), из них: 164 члена АГШ (штабисты) и 256 человек — школьные активисты, не участвовавшие в деятельности АГШ (нештабисты).

Результаты исследования выявили ряд достоверных различий в социально-перцептивных образах между штабистами и нештабистами.

Одними из важнейших составляющих педагогики коллективного творческого воспитания являются воспитательные отношения, отношения между старшими и младшими. Согласно концепции И.П. Иванова, взрослый выступает для ребёнка в роли старшего товарища. Отношения творческого содружества поколе-

ний — ключевая идея концепции И.П. Иванова.

Анализ частотных словарей, выполненный при помощи критерия Фишера, показывает, что штабисты всех поколений достоверно чаще, чем нештабисты, для описания старшего товарища используют морально-волевые характеристики. У них значительно больше, чем у контрольной группы, положительных характеристик ($t=3,41$, $p\leq 0,01$).

Так, штабисты 5 поколения (учащиеся 8–11 классов) значительно чаще, чем нештабисты этого поколения, при описании старшего товарища дают такие характеристики, как: субъект общения и взаимодействия: ДОБРЫЙ (0,01), ОТКРЫТЫЙ (0,01), ПОНИМАЮЩИЙ (0,01), ГОТОВ ПОМОЧЬ (0,01), ДРУГ (0,01), ВНИМАТЕЛЬНЫЙ (0,01), ОБЩИТЕЛЬНЫЙ (0,01); качества, связанные с признанием преимуществ старшего товарища с точки зрения развития познавательной сферы и жизненного опыта: МУДРЫЙ (0,01), УМНЫЙ (0,01), СООБРАЗИТЕЛЬНЫЙ (0,01), ИНТЕРЕСНЫЙ (0,01), ОПЫТНЫЙ (0,01); старший товарищ школьниками-штабистами воспринимается как ОТВЕТСТВЕННЫЙ, СТАРШИЙ и тот, кто должен быть ПРИМЕРОМ ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ. Показательно, для современных членов АГШ при описании старшего товарища характеристика внешней привлекательности является значительно менее важной, чем для нештабистов, и такое качество, как КРАСИВЫЙ, они дают достоверно реже (0,05).

Практически аналогичная картина наблюдается и у представителей других поколений, кроме 3-го (1989–2004 гг.). Штабисты 3-го поколения при описании старшего товарища значимо чаще нештабистов 3-го поколения используют такие характеристики, как: ГОТОВ ПОМОЧЬ (0,01), ТВОРЧЕСКИЙ (0,01), ПОНИМАЮЩИЙ (0,05), ДРУЖЕЛЮБНЫЙ (0,05), ПРАВИЛЬНЫЙ (0,05), ПРИМЕР ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ (0,05), УЧИТЕЛЬ (0,05), ВЕДУЩИЙ ЗА СОБОЙ (0,05). Сравнение ранговых структур и двух выборок при помощи t-критерия Стьюдента выявило лишь два значимых различия в выраженности компонентов образа старшего товарища в сознании штабистов и нештабистов 3 поколения. Штабисты 3 поколения дают значительно больше волевых и положительных характеристик, чем в образах, составленных нештабистами ($t=2,04$, $p \leq 0,05$).

Скорее всего это может быть связано с тем, что время формирования образной сферы данного поколения пришлось на сложный период 80-х — начала 90-х годов. В период перестройки происходили активные социальные процессы, основным вектором которых были реальная гуманизация отношений, демократизация управления и мощные ожидания позитивных перемен. В школах это реализовывалось в бурном движении педагогики сотрудничества, методологической основой которой являлась концепция творческого содружества поколений, разработанная И.П. Ивановым и его соратниками. Всё это значи-

тельно сближало представления о значимых людях социально активных школьников: штабистов и нештабистов.

Больше всего значимых различий обнаружено при сравнении образов старшего товарища в сознании штабистов и нештабистов младших 4-го и 5-го поколений (2005–2010 гг.). Это связано с несколькими факторами. Во-первых, взаимодействие со старшими для подростков и юношества является наиболее актуальным и значимым. Во-вторых, существуют принципиальные различия в формировании смыслов и ценностей в современном бюрократизированном обществе потребителей и в рамках коллективной творческой, достаточно независимой и вполне самодостаточной деятельности. В-третьих — исчезновение массовых детских общественных и самодеятельных организации и развал системы параллельного действия, которая в полной мере продолжает действовать в АГШ.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать несколько выводов:

1. У членов АГШ по сравнению с контрольной группой значимо выше такие показатели СЖО, как: «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля — жизнь», «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Локус контроля — Я». Чем выше стаж работы в детской общественной организации, тем выше показатель «Цель в жизни». Следовательно, активное участие в старшем школьном возрасте в коллективной творческой организаторской деятельности ока-

зывает существенное влияние на формирование смысловых ориентаций.

2. Выявлены значимые различия (от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$) в структуре и содержании Я-образа, образа хорошего, плохого человека и образа старшего товарища в сознании штабистов всех поколений и тех, кто не участвовал в деятельности штаба. Во всех поколениях основные различия связаны с повышением значимости волевых характеристик в Я-образах экспериментальной группы членов АГШ по сравнению с контрольной группой.

3. У всех поколений участников коллективной творческой организаторской деятельности, в отличие от контрольной группы, на вербальном уровне прослеживается прямая связь образов старшего товарища и хорошего человека (от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$), на невербальном уровне наблюдается прямая связь Я-образа и образа старшего товарища (от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$). Я-образы этих респондентов были сформированы с опорой на позитивный, имеющий высокую нравственную оценку образ старшего, включающего их в своё время в коллективную творческую организаторскую деятельность.

4. В сознании членов АГШ всех поколений образ старшего товарища-взрослого отличается от аналогичного образа в сознании активистов, не имеющих опыта работа в штабе старшеклассников, по показателям социального интеллекта, интеллектуальным, социальным характеристикам и прежде всего

по таким качествам старшего, как: готовность помочь, понять, быть открытым и лёгким в общении, способность стать примером для подражания (от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$). В условиях коллективной творческой организаторской деятельности воспитатель, занимающий позицию старшего товарища, становится ведущим звеном в процессе формирования жизненных смыслов старшеклассников, а отношения сотрудничества поколений — фундаментом всей системы их воспитания.

Н.С. Крамаренко,
доктор психологических наук,
Москва

О проблеме социокультурных трансформаций условий развития современного подрастающего поколения

1. Психоисторический процесс расставляет свои акценты в изучении человека в каждую историческую эпоху. Современная эпоха с её небывалыми скоростями развития всего инновационного, с её ошеломляющим темпом технического прогресса способствовала акцентированию внимания исследователей на те изменения, которые происходят с человеком в результате трансформации существующих условий его жизни, того «мира», который его окружает. Сама категория «мир», о которой говорил классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн в своих фундаментальных научных изысканиях, в современных условиях претерпела изменения. Для современного челове-

ка «мир» состоит как бы из двух «миров», в которых происходит его жизнь, — это мир реальный и мир виртуальный. Причём последний (интернет-мир) является не только тем особым миром, где можно получить любого рода информацию, но и средой общения и средой жизни, миром, где происходит множество тех же процессов, что и в реальном социуме.

Можно сказать, что сегодня мы имеем возможность наблюдать трансформацию ранее существовавших классических представлений как о самом «мире», так и о способах, средствах и результатах взаимодействия человека с ним. Сегодня становится очевидным, что, «...Интернет теряет свою вторичность по отношению к физическому пространству» (А.Г. Асмолов).

Эти обстоятельства поставили перед современной наукой множество новых вопросов. Важнейшими из которых являются вопросы изучения влияния тех изменений, которые происходят в связи с бурным развитием Интернета на процессы развития человека, в том числе и его социализации.

В этой связи в аспекте обсуждаемой нами проблемы современного видения социокультурных вызовов школе представляется важным выделить в качестве задач первостепенной важности изучение не только норм психического и личностного развития современного ребёнка, живущего в условиях, коренным образом отличающихся от условий развития своих сверстников нескольких десятков лет

назад, но и тех трансформаций, которые неизбежно происходят в системах взаимодействия «ребёнок — взрослый», «ученик — учитель».

2. Условия развития современного ребёнка коренным образом отличаются от тех психологических, социально-психологических, социокультурных условий, в которых развивались дети ещё полвека назад. Современные психологи неоднократно подчёркивали этот факт, как и то, что современный ребёнок не стал хуже или лучше своих сверстников полувековой давности, он просто стал другим. Он, если можно так сказать, качественно изменился.

Виртуальный интернет-мир давно уже не является для подрастающего поколения чем-то новым и действительно виртуальным, а воспринимается как привычная обыденность, мир, где реализуются актуальные потребности (например, в общении) и где проводится достаточно большое количество времени. Этот «мир» представляет собой для них скорее абсолютную реальность, настоящую жизнь и встаёт в ряд с другими базовыми традиционными институтами социализации — семьёй и школой. Можно сказать, что он может вполне претендовать на то, чтобы рассматриваться в качестве нового института социализации современного подрастающего поколения. Пользуясь выражением А.Г. Асмолова, в настоящий момент «ключевой линией социализации в современном обществе является информационная социализация».

3. Одной из ключевых форм проявления активности подрастающего поколения в интернет-среде является коммуникативная активность. Как показали наши исследования, в силу психологических особенностей возраста особую коммуникативную активность в Интернете проявляют подростки. Доминирующим видом проявления коммуникативной активности в интернет-среде является активность в социальных сетях (доминирует сеть «ВКонтакте»). Для подавляющего большинства (более 98%) опрошенных подростков использование Интернета является неотъемлемой частью их жизни, а участие в одной или нескольких социальных сетях обеспечивает необходимое чувство психологического комфорта и единения со сверстниками. Кроме того, социальные сети служат не только средством коммуникации, но и средством самовыражения и самопрезентации подростка.

Иными словами, социальные сети обладают широким спектром того, что необходимо подростку в процессе его взросления, что, вероятно, во многом и обуславливает особую любовь подростков к социальным сетям. В первую очередь это общение, которое, как известно, является ведущим типом деятельности подростка. Это возможность принадлежности к группе, обеспечивающая «реакцию группирования», необходимую для его нормального полноценного психического развития и формирования идентичности; возможность быть членом референтной группы (участие в интернет-сооб-

ществах, группах по интересам); возможность самопрезентации (оформление личной страницы, «статусы», фотографии, видео и тп.); возможность проявить своё «Я» путём создания различных блогов, тем, групп и др. Это позволяет подростку использовать социальные сети не только как коммуникативную среду, но и как сферу саморазвития.

4. Можно ли считать Интернет и социальные сети, в частности, определённым социокультурным вызовом школе? На наш взгляд, скорее нет, чем да. Несмотря на то, что в психологических исследованиях внимание учёных довольно часто обращено к отрицательным последствиям взаимодействия человека с интернет-средой (обсуждаются различные виды интернет-аддикции, неконтролируемость получаемой информации, её качество, риски, связанные с нравственными аспектами и др.). Наши исследования показывают, что «среднестатистический» подросток — активный пользователь Интернета (социальных сетей), направлен, прежде всего, на расширение своих коммуникативных границ, стремится к самоактуализации, самоосуществлению, расширению границ собственного бытия.

С нашей точки зрения, не стоит слишком утрировать негативные последствия «всеобщей интернетизации». Скорее, следует это воспринимать как новый эволюционный этап, качественно новый виток взаимодействия человека с миром. Взаимодействие, которое осуществляется посредством иных, ранее не существовавших способов, технических

средств. Иными словами, скорее следовало бы поставить вопрос о необходимости пересмотра некоторых классических постулатов педагогики и психологии, в том числе возрастной психологии, с учётом возникших новых аспектов проблемы социализации современных детей и подростков. Сегодня новые условия развития современного школьника зачастую не учитываются или вовсе игнорируются в практике обучения и воспитания школьников, что, на наш взгляд, в корне не верно.

5. В то же время высокая активность подрастающего поколения в интернет-среде позволяет научному сообществу говорить об «эффекте преобразования среды обучения», когда в быту взрослые (родители, учителя, не использующие интернет-технологии) уступают детям, которые гораздо быстрее овладевают всеми новшествами интернета, эффективнее пользуются его ресурсами. А это порождает совершенно иной угол зрения на классическую проблему отцов и детей, разделяемых теперь, кроме прочих, классических разногласий, проблемой отношения к этой новой реальности и взаимодействия с ней (Ю.М. Кузнецова). Различия в представлениях взрослых и подростков о роли Интернета в их жизни, а также вопросы глобального влияния Интернета на жизнь современного человека приводят учёных к следующим, на наш взгляд, чрезвычайно важным размышлениям. «Перед лицом компьютера дети более одарены, чем их родители. Возможно, впервые

в истории ребёнок превосходит своих родителей». Такая «смена компетенций» ведёт к тому, что учитель (и взрослый вообще) перестаёт играть роль носителя и транслятора культуры; культура перестаёт быть «вертикальной», так как доступ ко всем знаниям открыт одновременно, и функциями учителя становятся дозировка и сортировка предоставляемых ученику знаний; авторитеты в «горизонтальной» культуре не играют значимой роли, и информация становится анонимной (это «культура без ссылок на первоисточники»)» (К. Карделлан, Ю.М. Кузнецова).

В связи с этим явной является необходимость учёта новых аспектов происходящих социокультурных трансформаций условий развития современного ребёнка в процессе его обучения и развития.

А.В. Шувалов,
кандидат психологических наук,
Москва

Антропологические эффекты модернизации образования

За неполные три десятилетия в отечественной системе образования произошло стремительное нисхождение педагогической ориентации от унаследованной из советского прошлого установки на всестороннее развитие личности через гуманистический посыл культивировать индивидуальную успешность к сугубо технократическим стандартам общей осведомлённости функциональной грамотности. Под лозунги «модернизации»

и «оптимизации» современное образование встало на путь примитивных технократических преобразований, отступившись от задач воспитания в угоду экономической и бюрократической целесообразности. Система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. Идёт ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ. Внутри образования сложилась гнетущая атмосфера «обюрокрачивания» и «осушения». На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодёжи всё больше тех, кто «не ведает, что творит», среди респектабельной части — тех, кто «умывает руки». Сказанное отнюдь не умаляет живую и осмысленную работу с детьми, которая сохраняется, но уже скорее не благодаря, а вопреки общей тенденции возрастания отчуждённости взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Ситуация, сложившаяся в системе образования и в стра-

не в целом, уже в полной мере затронула подрастающие поколения. Обобщая конкретные исследовательские данные, академик Д.И. Фельдштейн приходит к выводу, что степень реальных социокультурных изменений «объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребёнка». Так, личностные изменения проявляются в том числе в присвоении чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализации потребительства, росте равнодушия в отношениях. Д.И. Фельдштейн признаёт наличие неблагоприятного прогноза относительно развития детей, который обусловлен ослаблением факторов противодействия негативным влияниям. В частности, кризисом института семьи, который негативно отражается на качестве семейного воспитания.

Эти опасения подтверждаются нашими эмпирическими наблюдениями. В последние годы специалисты психолого-логопедического отдела ГБОУ ЦРТДиЮ «Лефортово» (Москва) в рамках консультационной и психокоррекционной работы с несовершеннолетними систематически сталкиваются со следующими проблемами.

Во-первых, это разнообразные проявления аномального эгоцентризма, сдвиг в умонастроении и поведении детей от естественной детской романтичности к противоестественной расчётливости и скептицизму. В поведении детей дошкольного и школьного возраста наблюдаются ги-

перетрофированное своеобразие, поверхностность и/или приземлённость интересов, моральная незрелость или моральная распушенность, отсутствие чувства здоровой сентиментальности по отношению к другим, склонность к пренебрежению социальными и нравственными нормами.

Во-вторых, это формирование зависимостей химического и нехимического генеза. У детей и подростков всё чаще выявляются признаки кибераддикции и интернет-зависимости.

В-третьих, это массовые негативные явления, прямо связанные с последствиями реформирования системы образования. Среди них субклинические нарушения психоэмоционального состояния и отклонения в поведении детей дошкольного возраста, спровоцированные порочной практикой интенсивного вовлечения детей в учебные формы деятельности в рамках программ «подготовки к школе». Здесь цель так называемого «предшкольного образования» сводится к «натаскиванию» детей к школе. Данная тенденция сопряжена с пренебрежением возрастных интересов, возможностей и особенностей детей и в итоге оборачивается существенными рисками для их здоровья и развития. Далее следуют проблемы дефицита мотивации учебной деятельности и школьной неуспеваемости среди учащихся начальной и средней школы, обусловленные ранней «интеллектуализацией» и форсированным началом школьного обучения. Они влекут за собой сначала защитный регресс, когда

дети, вместо того чтобы усердствовать в учении, предпочитают играть, а в своих крайних проявлениях оборачиваются функциональными нервно-психическими расстройствами и деформациями личностного развития школьников. Кульминацией становятся проблемы апатии или протестного поведения учащихся старшей школы, вызванные тем, что учебный процесс снова принимает форму «натаскивания», теперь уже на ГИА и ЕГЭ. Трудно изо дня в день нести бремя «сизифова труда», в котором так мало содержания и смысла.

Созерцая эту картину, начинаешь осознавать как современным детям, закупоренным в компьютерных играх-стратегиях, заблудившимся в социальных сетях, замытаренным в образовании, не хватает живительного опыта добрых дел, духа мальчишеского братства и чувства причастности к непреходящим ценностям, которые, выражаясь словами из песни Сергея Трофимова «Родина», «не купить и не отнять».

Н.В. Калинина,
доктор психологических наук,
Ульяновск

Дети с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде: опека, поддержка, взаимодействие

Сегодня перед школой остро стоит задача включения детей с различными особенностями и возможностями развития во

все аспекты школьной жизни, где они смогут принять участие с удовольствием и радостью. Именно на это нацелено инклюзивное образование, призванное отвечать особым образовательным потребностям каждого ученика, обеспечивать процессы социальной адаптации и социализации.

Открыв свои двери для детей с ограниченными возможностями здоровья, школа озабочена созданием для них специальных условий. Значительно расширяется материально-техническая база школ, создаются специальные образовательные пространства, разрабатываются адаптивные образовательные программы, вырабатывается система дидактических мер помощи в учебной и внеурочной деятельности, привлекаются специалисты, оказывающие необходимое для детей развивающее воздействие. Не умаляя значимости проводимой работы в школах, отметим, что базовая задача инклюзивного образования — обеспечение социальной адаптации детей с ОВЗ при такой стратегии, ориентированной только на спецификацию предметного и дидактического компонентов образовательной среды, не может быть решена в полной мере.

Дело в том, что адаптация является активным с точки зрения субъекта процессом, осуществляемым во взаимодействии со средой. Взаимодействие может быть рассмотрено с точки зрения целенаправленной организации процессов активности в системе «личность-среда».

Развитие начинается в условиях рассогласования требований (возможностей) среды и потребностей (возможностей) личности. Одной из важнейших характеристик образовательной среды, способствующих развитию, является её напряжённость. Напряжённость может быть осознана ребёнком через выявление и анализ трудных ситуаций, которые ему приходится преодолевать в процессе адаптации к образовательной среде.

Преодоление трудной ситуации требует задействования ресурсов (как внутренних, так и внешних, социальных), обеспечивающих динамику взаимодействия личности со средой. Адаптационные ресурсы личности рассматриваются нами в становящейся форме как порождение отношений «человек — образовательная среда». В качестве ведущего фактора развития адаптационных ресурсов рассматривается взаимодействие участников со средой, в рамках которой происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с «пространством» образовательной среды. При этом динамика изменений внутри системы «личность — среда» может инициироваться самой личностью как организация адаптационных взаимодействий со средой, осуществляемых за счёт осознанного использования адаптационных ресурсов личности и возможностей среды, а может инициироваться социальной средой с использованием психолого-педагогических механизмов. Оптимальные взаимодействия

позволяют достичь согласования с требованиями среды за счёт внутренних изменений или изменений среды, или сочетания того и другого. В результате согласования в системе «личность — среда» возникают новообразования, представляющие собой ресурсы для последующей успешной адаптации.

Реально же взаимодействие участников инклюзивного образования с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья преимущественно ориентировано на «помощь», понимаемую как «опека».

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья выступает в образовательной среде в роли «слабого», не способного самостоятельно адаптироваться. И эта «слабость» создаёт предпосылки превалирования субъект-объектного взаимодействия с ним со стороны педагогов и соучеников. Проведённые нами исследования с участием педагогов, учеников и их родителей в школах, включённых в программу инклюзивного образования, показали, что педагоги начальной школы ориентируются пока чаще на слабое звено в развитии детей с ОВЗ, вместо сильного. Сущность помощи, как отмечают сами педагоги и родители — участники инклюзивной образовательной среды, чаще всего сводится к ограждению ребёнка с особыми образовательными потребностями от трудностей к снижению темпа работы всего класса, к выполнению вместе с ним (чаще за него) учебных заданий, избегание прямого участия ребёнка в любой со-

ревновательной деятельности, присуждение ему победы в любом соревновании, при условии простого присутствия. К помощи такого типа привлекаются и соученики. «Массовые» ученики в качестве средств и способов помощи одноклассникам с особыми образовательными потребностями тоже чаще выбирают «выполнение задания за соученика», «брать его везде с собой, чтобы просто присутствовал», «давать возможность выполнять только лёгкие задания», «не отвлекать, не шуметь и не мешать ему выполнять задание», «не переутомлять и не перегружать участием».

Взрослые стараются акцентировать внимание на особенностях ребёнка, его трудностях, «особости» его потребностей в опеке и контроле, способствуя снижению требований образовательной среды. Это создаёт риски возникновения эмоциональной симбиотической привязанности. Слабый, в силу невротических ограничений, ребёнок, не способный к самостоятельной адаптации в среде, заинтересован в сохранении эмоциональной привязанности взрослого. Таким сильным взрослым в семье выступают родители, а в школе — педагоги и психологи. Позже место взрослого займут и здоровые сверстники. Неосознаваемая установка взрослых на эмоциональную поддержку в ущерб развитию адаптационного потенциала самого ребёнка встречает «заинтересованность» в симбиотической привязанности школьников с нарушенным развитием, испытывающих трудно-

сти в адаптации к образовательной среде. Это создаёт угрозу «замкнутого круга».

Альтернативный вариант — построение субъект-порождающего взаимодействия (термин В.И. Панова). Тогда встаёт проблема создания такой образовательной среды, где взаимодействие её субъектов будет субъект-порождающим, то есть будет формировать способность участников быть субъектом образовательной среды, проявлять скрытые и развивать проявленные интересы и способности за счёт участия в совместно-распределённой деятельности в детских и детско-взрослых общностях и формирования рефлексивной позиции, умения «смотреть и анализировать себя со стороны», отвечая на вопросы: «Что я делаю?», «как?», «зачем?», «исходя из чего?». Исходя из этого, взаимодействие взрослых и детей в инклюзивной образовательной среде предполагает не «опеку» и защиту от трудностей, а поддержку в их осознании и преодолении. Поддерживающее взаимодействие, по нашему мнению, предполагает целенаправленное формирование социальной умелости участников образовательной среды. Здесь имеется ввиду прежде всего специально организованное обучение детей конструктивным способам преодоления трудных ситуаций, а также обогащение поведенческого репертуара взрослых, направленного на содействие детям в осознании и преодолении трудностей.

Такое взаимодействие может быть организовано как совмест-

но распределённая деятельность детей и взрослых, как обсуждение и вычленения трудностей, с которыми сталкивается ребёнок, анализ имеющихся у него личностных и доступных ему социальных ресурсов для преодоления трудностей, обучение детей конструктивным стратегиям преодоления трудных ситуаций в процессе уроков и внеурочной деятельности, как специально созданные программы развития навыков конструктивного преодоления, социальной умелости.

Пока ещё существует проблема готовности взрослых (и прежде всего педагогов и родителей) к такому взаимодействию. Это их в первую очередь нужно учить не бросаться выполнять за ребёнка, а разбирать ситуацию и наращивать ресурсы ребёнка, доверять «слабому» ребёнку, выделяя сильные звенья его психики и опираясь на них.

Поддерживающее взаимодействие может быть организовано на основе идей психологического сопровождения, педагогической поддержки и формирования социальной умелости.

Л.А. Казакова,
кандидат биологических наук,
Ульяновск

Инклюзивная образовательная практика как социокультурная реальность

Используя термины синергетики, современная российская школа постоянно находится в состоянии неравновесности, что характеризуется её непрерывной изменчивостью в ответ

на малейшие изменения социокультурной реальности. К одной из ключевых трансформаций последнего десятилетия можно отнести появление и распространение феномена инклюзивного образования в российской школе, что является следствием гуманизации общественной жизни и принятия модели культурного разнообразия.

Феномен инклюзивного образования является дискуссионным по нескольким параметрам. Например, среди теоретических (научных) вопросов обсуждается следующее:

1. Определение сущности данного социокультурного феномена. Есть мнение, ориентированное на выделение целевых групп, являющихся субъектами инклюзивного образования. Узкая позиция в качестве субъектов инклюзивного образования рассматривает исключительно детей с ограниченными возможностями здоровья. Широкая позиция включает также в круг субъектов инклюзивного образования детей — представителей разных культур, этнических групп и национальностей. Согласно другой позиции, в основе инклюзии лежит социальная модель инвалидности, обеспечивающая право человека на отличие, и, как следствие, организацию адаптированного к возможностям обучающегося образовательного процесса и пространства. Третье мнение признаёт инклюзивное образование разновидностью трансляционного процесса, реализующего функцию взаимодействия между раз-

личными культурными сообществами.

2. Определение функций инклюзивного образования и возможности их реализации зависят от того, какого субъекта инклюзивного образования считать «точкой отсчёта». Возможны, как минимум, две позиции. В качестве «точки отсчёта» рассматривается человек (ребёнок) со статистической нормой, в этом случае инклюзивное образование трактуется как негативное явление, являющееся помехой для его позитивного просоциального развития или как знакомство с «инаковостью», способствует формированию толерантных отношений. «Точкой отсчёта» может признаваться человек (ребёнок) другого культурного слоя, тогда инклюзивное образование признаётся полезным для ребёнка с инаковостью, т.к. является главным механизмом и фактором его социализации и интеграции в общество, создаёт и реализует потенциальные возможности для его самореализации и самоутверждения; в случае нейтрального или негативного рассмотрения для ребёнка с инаковостью выполняет тормозящую (барьерную) функцию для его развития, потому что, с одной стороны, ребёнок не готов принять нормы социального окружения, с другой стороны, общество не готово стереотипно устоявшиеся функционирующие нормы поменять.

Среди практико-ориентированных (прикладных) вопросов на дискуссию выносятся следующие: 1. Инклюзивное образование — спорадическое или

широкомасштабное явление, т.е. достаточно ли в городе функционирование нескольких инклюзивных школ или все школы города должны быть инклюзивными?

2. Можно ли «в одночасье» все школы сделать инклюзивными или должен существовать определённый лимит времени для внедрения инклюзивного образования?

3. Какие личностные и социально-психологические изменения должны произойти, чтобы инклюзивное образование было принято всеми участниками образовательного процесса и является ли это достаточным и (или) обязательным условием успешности функционирования (институализации) данного феномена?

4. Будет ли эффективно использование в инклюзивном образовании по отдельности материально-технических условий, кадровых условий, социально-психологических условий (или необходимо их сочетание и триединство)? Кто должен (может) нести ответственность за их создание и реализацию?

5. Какова степень готовности учителей к работе в инклюзивном образовании? Сам учитель или кто-то другой несёт за это ответственность?

Таким образом, представленные выше дискуссионные вопросы требуют обсуждения и решения на разных уровнях государственной власти и в различных социальных институтах.

Инклюзивное образование как вызов современной системе образования и социальная необходимость

Инвалидность на сегодняшний момент не является индивидуальной проблемой — это социальная проблема.

Получение инвалидами образования — сложная многоаспектная проблема. Возможности коррекционного образования не отвечают запросам родительской общественности. Дистанционное обучение не даёт возможности социализации ребёнка с ОВЗ, то есть лишает его возможности стать полноправным членом общества. Система общего образования не готова принимать детей с ОВЗ: неготовность самой системы образования (кадровая, методическая, инфраструктурная), психологическая неготовность школьной общественности (педагогов, родителей, учащихся), правовая неготовность (неразработанность во многих регионах нормативно-правовой базы).

Неготовность системы образования определяется прежде всего отсутствием кадрового обеспечения инклюзивного процесса. Это проистекает из состояния педагогического образования на сегодняшний момент. Среднестатистический педагог системы общего образования не готов работать с особенными детьми. Причём особенным ребёнок может быть не только с точки зрения наличия у него ОВЗ. Общеобразовательная школа сегодня нацелена на достижение среднестатистическим ребёнком среднестатистических результатов.

Е.В. Алехина,
кандидат педагогических наук,
Воронеж

Педагог сегодня не компетентен работать с детьми, выходящими за рамки среднестатистических. Кроме этого, для успешного функционирования инклюзивного образования, его должна сопровождать команда специалистов (тьютор, дефектолог, психолог, социальный педагог). Имеющиеся в арсенале системы общего образования специалисты не готовы сопровождать инклюзивный процесс.

Инфраструктурная неготовность системы общего образования определяется отсутствием грамотно организованного пространства школы. Большинство общеобразовательных школ в стране построены по проектам, не предусматривающим возможность обучения детей с ОВЗ. Школы, которые строятся по современным типовым проектам, также в большинстве случаев требуют серьёзной доработки. Несмотря на наличие СанПиНов, в России на сегодняшний день нет типовых проектов общеобразовательных школ, соответствующих их требованиям. Средства Федеральной программы «Доступная среда», предусматривающей модернизацию общеобразовательных школ для обучения в них детей с ОВЗ, зачастую расходуются бесцельно.

Методическая неготовность определяется отсутствием успешно внедряемых технологий работы с детьми с ОВЗ. Несмотря на принятие ФГОС обучающихся с ОВЗ, система общего образования не готова к работе с детьми с ОВЗ.

Правовая неготовность системы общего образования опре-

деляется тем, что хоть на федеральном уровне инклюзивное образование закреплено, но на региональном уровне в большинстве субъектов Федерации не имеет нормативно-правового закрепления. Нет региональных положений об инклюзивном образовании, нет нормативного закрепления дополнительного подушевого финансирования. Создание инклюзивного образовательного пространства может осуществляться в нескольких «сценариях», которые можно представить как четыре действующие модели, условно названные: «Регуляция», «Новая школа», «Инициатива» и «Директор». Модель «Регуляция» представляет собой вариант «регулируемой» инклюзии, при которой решение о начале реализации программы по продвижению интеграции/инклюзии принимает управление образования города или региона, часто совместно с территориальной администрацией округа, города или края.

Модель «Новая школа» представляет собой создание действующего школьного интеграционного/инклюзивного образовательного пространства как принципиально нового, инновационного в своих подходах к образованию детей с особенностями развития.

Модель «Инициатива» представляет собой создание школьного интеграционного/инклюзивного образовательного пространства как социального проекта экспертной общественной организации, работающей в сфере защиты прав инвалидов.

Модель «Директор» представляет собой создание в общеобразовательной школе интеграционного пространства для детей, имеющих выраженные особенности развития, с тем, чтобы обеспечить им доступ к образованию.

К сожалению, на сегодняшний момент в России наибольшее распространение получила модель «Инициатива». Связано это с тем, что, несмотря на правовое закрепление интереса государства в области инклюзивного образования, в большинстве случаев продвижение в практику инклюзии является делом рук родителей детей с ОВЗ.

Последний вариант продвижения идей инклюзивного образования наиболее длителен и тернист. Связано это с тем, что родители детей с ОВЗ часто имеют достаточно высокие запросы, реализуют через достижение целей организации инклюзии свои амбиции вообще демонстрируют родительский экстремизм. При этом они не владеют всей ситуацией, имеют трудности в сотрудничестве с органами управления образованием.

Приходя в систему образования, ребёнок с ОВЗ сталкивается с ещё одной проблемой: проблемой отсутствия квалифицированной социальной защиты. Социальный педагог школы должен осуществлять функции социальной защиты по отношению ко всем обучающимся. Но в отношении детей с ОВЗ зачастую социальный педагог не готов выполнять не то что функцию адвокации, а даже функцию соци-

альной защиты наравне с детьми без ОВЗ.

И.В. Вачков,
доктор психологических наук,
Москва

Особенности современных отечественных образовательных практик: результаты пилотажного исследования

В рамках реализации образовательного проекта компании «Умная школа» в прошлом году было проведено специальное довольно масштабное исследование образовательных учреждений Российской Федерации.

С сентября 2013 по март 2014 года было исследовано (посещено) 39 организаций, осуществляющих образовательную деятельность (ОООД), в 11 регионах: Московской, Калининградской, Самарской, Калужской областях, Москве, Санкт-Петербурге, Вологде, Иркутске, Мурманске, Киеве (Украина), Могилеве (Беларусь). Из них именно образовательных организаций — 29.

Анализ результатов проведённого исследования позволил сформулировать следующее:

1. Все цели обучения, которые удалось выявить в исследованных образовательных организациях, распределяются на пять групп: а) предоставление более высокого, чем в обычных школах, уровня и качества образования, способствующего в дальнейшем профессиональному и жизненному успеху; б) релевантность целевым установкам новых ФГОС

(например: «дать полноценное общее образование, включающее в себя не только основательные предметные знания, но и универсальные способы деятельности, метапредметные знания и компетентности»); в) развитие исследовательских умений обучающихся и навыков проектной деятельности; г) развитие личности; д) повышение уровня культуры. При поиске ответа на вопрос, какие из выделенных в исследовании групп **целей обучения** могут выступить самыми важными ориентирами при определении цели современной школы, можно считать, что, по-видимому, все группы целей обучения вполне могут рассматриваться как составляющие (в некоторой иерархии) единого образа будущего результата.

2. Воспитательные цели в исследованных образовательных организациях также распределяются на пять групп: а) формирование ответственной личности, умеющей делать выбор в возникающих обстоятельствах; б) формирование духовно-нравственной личности; в) формирование здоровья в широком смысле; г) воспитание гражданской ответственности и патриотизма; д) ориентированность на все вышеназванные. Все выделенные воспитательные цели представляются значимыми в современных условиях, в которых существует система образования России. Однако можно предположить, что в качестве важнейшей цели в современной школе может быть выдвинута идея развития личности, способной осуществлять ответственные

выборы на основе чётко осознанной и принятой ею системы нравственных ценностей. При этом для достижения этой цели очевидна необходимость разработки и осуществления чёткой и ясной воспитательной политики, что обнаруживается не во всех исследованных образовательных организациях.

3. Сопоставление различных инновационных образовательных направлений, практик и технологий, изученных на данном этапе исследования, позволяет обоснованно утверждать, что ведущими трендами современного образования можно считать следующие: индивидуализация образовательных маршрутов, проектный принцип организации деятельности, участие ребёнка в распределении зон ответственности, ценностное наставничество, разнообразная открытая и мобильная среда, интеграция детей с различными образовательными потребностями, реализация потенциала ФГОС.

4. Особенности наиболее успешных из исследованных ООД выступают: ориентированность на высокие показатели по результатам ЕГЭ и ГИА и на поступление в престижные (чаще всего московские) вузы; отбор учащихся — прямой или косвенный (это, разумеется, особенно характерно для лицеев и гимназий); тщательный подбор учительских кадров за счёт предоставления им максимально благоприятных условий для творчества, но не самых высоких зарплат; ориентация на полноценное внедрение ФГОС; активное участие школьников в олим-

пиадах и конференциях; опора на проектную деятельность.

5. Из 18 направлений, выбранных для анализа и отбора образовательных организаций, самыми распространёнными оказались (в порядке убывания): проектная деятельность, развитие коммуникативных навыков, театральная педагогика и образно-художественное образование. По-видимому, в настоящее время эти направления являются стратегическими для авангардных и эффективных образовательных практик. Самые редко встречающиеся направления — отход от классно-урочной системы, международный бакалавриат, тьюторство, школа-парк и студийная система обучения, преподавание психологии, инклюзивное образование.

6. В ситуации активного реформирования российской системы образования условия, формы и содержание деятельности образовательных организаций меняются чрезвычайно быстро. Из данного факта следует необходимость продолжения исследования эффективных образовательных практик. Это касается в первую очередь таких направлений, как тьюторство, международный бакалавриат, преподавание психологии, инклюзивное образование, интеграция разных уровней образования, эмоциональное развитие, индивидуализация образовательных маршрутов.

7. В ходе углублённого анализа были выявлены дополнительные особенности исследованных ОООД, также требующие изучения: особая ценность отдельных

компонентов школьного уклада (ценность звания «ученик такой-то школы», особые взаимоотношения и в то же время открытые и искренние отношения между взрослыми и детьми, насыщенная (избыточная) образовательная среда); особые требования к учителям, их личностным и профессиональным качествам; межпредметная интеграция. То есть в ходе исследования появились новые направления, требующие специального изучения.

8. В ходе осуществлённого исследования и проведённого анализа его результатов выяснились ещё некоторые перспективные для дальнейшего углублённого изучения направления образовательной деятельности, не реализуемые в исследованных ОООД: использование компьютеров-планшетов в образовательном процессе и — более широко — инновационные направления применения информационно-коммуникационных технологий, «смешанное обучение», «перевернутое обучение» (flipped classroom) и его различные модели, «широкополосное образование».

М.Р. Мирошкина,
доктор педагогических наук,
Москва

Образование и самоорганизация

1. «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-на-

блюдатель, человек, анализирующий своё место, роль и состояние той 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 преобразования субъективной неопределённости, если очевидно её негативное влияние, в определённую и способов комфортного существования в условиях объективной неопределённости, в том числе и при помощи нахождения её позитивного влияния на процессы в обществе.» Это было написано в кандидатской диссертации по философии В.С. Веселковой 9 лет назад. Однако и сегодня это высказывание звучит крайне актуально.

2. Поколения россиян — участников современного образовательного процесса — первые не советские поколения. Они были сформированы тремя важнейшими факторами — детскими переживаниями нестабильности 90-х (кризис, рост цен, проблемы с продуктами, политический беспорядок, дефолт — всё это отразилось на жизни родителей нынешних подростков и молодых людей, а значит, и на них самих), стабильной жизнью 2000-х, а также геополитическими событиями 2014 года — Олимпийскими играми в Сочи, присоединением Крыма к России, развитием ситуации в Украине.

В кризисном 1991 году самым старшим из них было 8 лет.

В кризисном 1998 году — 15 лет. В кризисном 2014 — младшим из них исполнилось 11.

Большинство же педагогического корпуса — советские люди. Взрослые, ориентированные на свой жизненный опыт и выработанные модели отношений и социального поведения (скажем прямо, не всегда соответствующие вызовам сегодняшнего времени), стремятся тотально «организовать» молодёжь, зачастую используя их как «средство» сохранения существующего «статус-кво». Т.е. взрослые проецируют своё прошлое в будущее молодых людей. Между тем молодые решают проблему построения собственного жизненного проекта в категориях «будущего».

3. В этих целевых ориентирах заложено, с нашей точки зрения, основное противоречие современных педагогических коммуникаций. Противоречие в том, что педагогические усилия взрослого сообщества сориентированы на самосохранение взрослых, а не на развитие молодого человека. Это иллюстрирует общественная дискуссия, развернувшаяся в процессе общественного обсуждения проекта Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, публикации в прессе с требованиями привлечения к общественной и уголовной ответственности авторов реформ российского образования 1990–2000 гг., погруженность в состояние войны с внешним миром, ориентация на тезис «Хочешь победить врага — воспитай его детей!».

4. Преодолеть неопределённость, перевести состояние неопределённости в субъективную определённость, стать субъектом своей жизни может человек, владеющий не только задатками, но и навыками самоорганизации.

Понимание этих факторов и готовность организовывать эффективную педагогическую деятельность в условиях нестабильности — педагогический вызов XXI века.

Педагогика самоорганизации — методологический принцип педагогической деятельности в различных социальных институтах в условиях неопределённости и рисков современного мира.

5. Самоорганизация детей и взрослых рассматривается нами как процесс преобразования субъективной неопределённости в определённость, а также спонтанного образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью — эффективные совместные взаимодействия для преодоления неопределённости, а основой существования — социальные взаимодействия или межличностная коммуникация.

Самоорганизация возникает в результате нарушения установившейся симметрии в системе отношений, порождающей неопределённость, деятельности, коммуникаций детей и взрослых, произведённого возникновением фактор-импульса — идеи, предмета, явления, события, поро-

дивших в человеке или группе людей интерес и «запустивших» процесс самоорганизации.

6. Суть деятельности взрослого в процессе самоорганизации детей — создание условий для поддержания и реализации интереса, возникшего в результате появления фактор-импульса и обеспечения взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности; а также анализ возможностей развития процесса самоорганизации и создание новых фактор-импульсов для развития самоорганизационного процесса.

Будучи как бы в тени, не возглавляя и не направляя «воспитательный процесс», отдавая приоритет детской самоорганизации, педагог делает главное — гарантирует свободовозможность ребёнка — создаёт условия, при которых становится вероятным проявление свободоспособности — безопасную атмосферу признания права ребёнка быть самим собой, ситуацию реального выбора и ответственности за его результат.

7. Результатом реализации педагогического потенциала самоорганизации является сформированная свободоспособность субъектов самоорганизации — детей и взрослых (О.С. Газман) — их способности к автономному, неконформистскому существованию; готовности к преобразованию субъективной неопределённости в определённость, к реализации самостоятельно познанного жизненного предназначения, на основе собственного нравственного, ценностного и содержательного

выбора, проявляющегося в принимаемых решениях, поступках и действиях.

Н.М. Борытко,
доктор педагогических наук,
Волгоград

Образование как социокультурная инновация

1. Традиции и инновации

Широко известен призыв «Образование должно готовить человека не к прошлому, а к будущему», т.е. образование должно быть основным инновационным механизмом развития общества. Пожалуй, нет человека, который бы утверждал, что развитие (в т.ч. и развитие самого образования) возможно без инноваций. Также известно и то, что инновации не проходят без сопротивления, при единодушной поддержке. Поэтому возникает вопрос: как проводить инновации, чтобы они давали максимальную пользу для развития и встречали минимальное сопротивление?

2. «Без принуждения делать не будут»

«Вы сами знаете, что всё новое, даже если оно хорошо и необходимо, наши люди без принуждения делать не будут», — говорил российский император Пётр I в начале XVII века, обращаясь к своим министрам. И 300 лет спустя президент России Б.Н. Ельцин в своём выступлении по телевидению повторил почти те же слова: «К сожалению, люди не понимают, что перемены необходимы для улучшения; без инициативы, новых взглядов, свежих подходов

и идей мощный прорыв невозможен». Не только российская, но и международная история показывает, что нововведения часто проводятся насильственно, без учёта интересов тех, кто их проводит, и даже тех, во имя кого они проводятся. При этом неуспех объясняется ленью, глупостью, сопротивлением исполнителей.

3. Ответ даёт культура

Обращение к культуре как объективной реальности даёт понимание не только причин сопротивления, но и путей оптимизации инновационных изменений.

Культура — от латинского *cultura*, от глагола *colo, colere* — возделывание, позднее — воспитание, образование, развитие, почитание.

Культурный — обработанный, возделанный, выращенный человеком, не дикий. Вся совокупность небиологических проявлений человека (Пример: Культурные растения. Культурный слой земли, со следами деятельности человека).

Культура — это набор кодов, которые предписывают человеку определённое поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие. «Культура — это коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы или типа людей от других» (Герт Хофстеде, нидерландский социолог, предложивший совокупность показателей, определяющих культурные характеристики различных народов

на основе исследований, проведенных в 1960–70-е годы).

Очевидно, культура не бывает «хорошей» или «плохой» — она бывает «своей» или «чужой» (м.б. даже «чуждой»). Соответственно, «культурный» не обязательно означает «хороший» (если это представитель чуждой культуры).

4. Педагогическое понимание культуры

Различные трактовки категории «культура» дают нам разные ориентиры воспитания, различные «координаты воспитательного пространства» или «педагогические коды»:

а) Исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей — Моральные нормы. Поведение. Стыд. Личность.

б) Общий объём творчества человечества — Нравственные смыслы. Общение. Совесть. Индивидуальность.

в) Практическая реализация общечеловеческих и духовных ценностей — Духовные ценности. Деятельность. Сострадание. Субъектность.

5. Общий знаменатель любых пониманий культуры — традиция.

Традиция — это:

- прежде всего то, что не создано самим человеком или обществом, не является продуктом их собственной активности, а то, что передано предыдущими поколениями;

- набор передаваемых из поколения в поколение представлений, обычаев, привычек и на-

выков практической деятельности;

- социальное наследие, преемственная связь между старым и новым;

- регулятор общественных отношений, исторически сложившиеся правила поведения, выполняемые под воздействием общественного мнения;

- то, что усвоено в процессе жизни (часто — на подсознательном уровне), привычно, стало для человека и сообщества нормой, отклонение от которой осуждается и эмоционально дискомфортно.

Всякая инновация нарушает традицию, что приносит дискомфорт. А большинство людей не испытывают удовольствия от дискомфорта, поэтому они эмоционально не принимают инновацию

Значит, для проведения инновации следует найти её опору в существующей культуре и минимизировать её противоречия с культурой, показав перспективы развития именно этой культуры, раскрытия заложенных в ней потенциалов, улучшения для людей, реальное удовлетворение всего спектра их потребностей.

6. Что даёт насильственное проведение инноваций?

Во всякой культуре заложены механизмы её самосохранения. Основной из таких механизмов — ритуальность. При внутреннем неприятии проводимых изменений и невозможности им противостоять люди лишь «играют роль», не реализуя содержания инновации. Особенно это проявляется в образовании: пе-

дагог в своей работе реализует не инструкции и программы, а самого себя, поэтому он должен принять инновацию как своё дело.

Под культурой понимают человеческую деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания.

7. Что даёт внутреннее принятие инновации?

На самом деле люди хотят совершенствоваться, хотят улучшать окружающую жизнь, хотят работать более эффективно. Если они видят, что проводимое изменение отвечает этим их желаниям, то активизируются внутренние потенциалы человека, инновация даёт неизмеримо больший, чем ожидалось, эффект. Образовательная инновация специфична и в этом аспекте: ведь обучение, воспитание и развитие реализуются здесь не иначе, как через взаимодействие, а значит, в случае внутреннего принятия инновации, педагогом актуализируются не только его собственные потенциалы развития, но и его учеников.

8. Как обеспечить внутреннее принятие инновации?

Нужно, чтобы она «вписывалась» в человеческие отношения, среди которых выделяются нормативные/поведенческие, ценностные/деятельностные и смысловые/коммуникативные. Особое значение имеет третья группа (смысловых) отношений, которые часто бывают неосознанными/невербализованными. Их трудно выявить, трудно учесть. Но смысл — это «зна-

чение для меня», потому именно смысловое неприятие может стать тем айсбергом, о который затем разобьётся «Титаник Инновации». Лучше, когда педагог проводимую инновацию воспринимает как свою собственную — тогда он сам же и осмыслит её, т.е. наделит смыслами. Это «согреет» его, сделает комфортным реализацию инноваций. Приём известный: когда жена говорит мужу: «Милый, хочу тебя порадовать, купить себе шубку!»

Но эмоциональное отторжение вызывает и противоречие двум другим группам отношений. Противоречие внутренне принятой (привычной) норме воспринимается как «ненормальное», а значит — потенциально враждебное, опасное, с которым нужно бороться. Противоречие ценностям, которые человек утверждает в своей деятельности, воспринимается как прямое противоборство.

9. Культурные основания инновации

Соответствие нормативным отношениям — в национальной культуре, культуре социально-профессиональной группы, традициях региона, города, школы, семьи. В основном, это моральные нормы.

Соответствие ценностным отношениям — в идеологических ориентациях человека, в его декларируемых целях, в корпоративной культуре тех сообществ, активным членом которых он является, в религиозных взглядах. Их ядро составляют духовные ценности.

Соответствие смысловым отношениям — в характере обще-

ния, в дружеских связях человека, его мечтаниях, потребностях (даже неосознаваемых), верованиях (и суевериях). Они регулируются нравственной сферой человека.

10. Менеджмент инноваций в образовании

Чтобы провести инновацию «сверху», надо, чтобы она стала «инновацией снизу». При этом недопустимы никакие манипулятивные действия, поскольку даже если они не будут поняты, то вызовут эмоциональное неприятие. Следует создать условия для проявления свободной инициативы педагогов и других сотрудников школы, учащихся и их родителей, для поддержки общественным мнением перспективных проектов и организационно обеспечить их реализацию. Такая стратегия первоначально представляется сложной, но реально более осуществима.

11. Толерантность — путь эффективных инноваций

В педагогическом сознании существует довольно устойчивый стереотип, согласно которому толерантность отождествляется с конформизмом, вседозволенностью, безусловным отказом от всяческих запретов и ограничений, в том числе этических (моральных, нравственных, духовных). Пути преодоления этого стереотипа обнаруживаются в понимании толерантности как обладании человеком устойчивой жизненной позицией, способности быть субъектом собственной жизни.

Толерантность — это прежде всего уважение Другого, его по-

зиции (не обязательно их приятие!). Так или иначе толерантность предполагает установку человека на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность человека за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Толерантность проявляется на трёх уровнях:

1) конвенция — соглашение человека с принятыми в данном сообществе нормами, примирение с ними, координация своего поведения путём самоограничения. Может быть и противоположная ситуация, когда общество нуждается в данном человеке и готово ради этого примириться с его взглядами, проявить снисхождение к его отклоняющемуся от принятых норм поведению. Однако принятие это происходит не как результат внешнего принуждения (физической силой или пропагандой), а в результате осознанного решения. Именно в силу такого решения (конвенции) подобное поведение признаётся как толерантное;

2) компромисс — взаимные уступки как взаимное нравственное движение навстречу друг другу: сам человек и принимающая его группа взаимно принимают на себя определённые обязательства по отношению друг к другу. При этом подчёркивается равное уважение взаимодействующих сторон друг к другу;

3) консенсус — это решение, принятое на основе общего согласия сторон при отсутствии формально заявленных возражений. Согласно этому пониманию, каждая культура, ценностная и познавательная система помимо борьбы с другой системой так или иначе пытаются учесть её опыт, расширяя тем самым горизонт своего собственного опыта.

Как показывают исследования, в нормативных отношениях для регулирования адекватного поведения достаточно бывает конвенции, в смысловых, для комфортного общения — компромисса, а в ценностных, для результативной деятельности, необходим консенсус.

12. Проблемы и риски: «признание заслуг» и почести

Основной критерий толерантного взаимодействия — искреннее стремление сторон к конструктивности во взаимоотношениях, «разумный эгоизм». Основной проблемой является неверие педагога в результативность толерантности, его попытки манипулировать школьниками. Ответная реакция школьников на лицемерие педагога — ритуальность, показное согласие либо прямой протест. Трансактный анализ: в ответ на позицию «родителя» либо позиция «ребёнка» (манипулирование в позиции «снизу»), либо позиция «родителя» (конфронтация), но не позиция «взрослого» (сотрудничество).

О.М. Железнякова,
доктор педагогических наук,
Ульяновск

Дополнительность как механизм полноты и целостности полидисциплинарного видения социокультурных вызовов школе

1. В прошлом веке, как известно, доминировала линейная парадигма, согласно которой одни ориентиры, ценности и подходы сменялись другими. При этом забывалось, что самодостаточность одного подхода «чревата серьёзными, если не катастрофическими, издержками...» (Г.Л. Тульчински). Настало время полного и целостного рассмотрения процессов и явлений как условия их эффективного и устойчивого развития. В частности, есть настоятельная необходимость полного и целостного осмысления тех вызовов, которые предъявляет школе современная социокультурная среда.

2. Полное и целостное осмысление социокультурных процессов и их влияние на школу может быть осуществлено только на основе интеграции, комплексности и т.п. и, в конечном итоге, на основе синтеза как магистрального пути современного понимания процессов любого развития.

3. Процессы интеграции, комплексности и синтеза необходимо связывать с феноменом дополнительности, который рассматривается нами как механизм достижения полноты и целостности. Полноты в рамках линейной (классической) парадигмы, относительной целостности в рамках нелинейной (неклассической) и целостности в рамках постне-

линейной (постнеклассической) парадигмы.

4. В соответствии с этим выделяются три уровня типов дополнителности. В первый уровень входят: **суммативная** дополнителность, как сумма числа «п» рядоположенных элементов; **интегративная** дополнителность, как синтез нерядоположенных, но равноправных «п» элементов; **комплементарная** дополнителность, как комплекс числа «п» нерядоположенных элементов при доминировании одного из них. Второй уровень: **противоположная** дополнителность — как механизм единства двух противоположностей на основе их механического суммирования; **гегелевская** дополнителность — как механизм единства (синтез) двух противоположностей на основе единичных точек соприкосновения. Третий уровень — это **системная** дополнителность, рассматриваемая как синтез 3-х элементов, каждая пара элементов находится в соотношении дополнителности, а третий задаёт меру совместимости, по принципу «неопределённость-дополнителность-совместимость».

5. Суммативная, интегративная, комплементарная являются линейными и одномерными, поскольку все элементы располагаются на одной оси в семантическом пространстве. Они представляют механизм полноты чего-либо, которая между тем может быть расширена до бесконечности. Но таким свойством — расширением до бесконечности — обладают лишь не главные, не определяющие

элементы системы. Например: с гуманитарной точки зрения единство таких дисциплин, как психология, антропология, педагогика, может выступать в качестве интегративной, а при определённых условиях комплементарной дополнителностями;

6. Сегодня **тенденция развития научного поиска идёт от полноты к целостности**. Первый шаг к созданию такой целостности лежит через взаимодействие (синтез, взаимодействие) антагонистических процессов, явлений, категорий и т.п., т.е. единство противоположностей (антитез), что отражает принцип дополнителности Н. Бора и его философскую интерпретацию (нелинейная парадигма). И с этой точки зрения оппозиционность как носитель антитезы способствует возникновению дополнителностей второго уровня (противоположной и гегелевской). Например: общество — человек (социология — антропология) или душа — естество (психология — антропология), частное — общее (социальная антропология — общая антропология) или педагогическая деятельность — бытийная деятельность (педагогика — культурология). Между тем достичь гармонии и высокой стабильности эволюционного (не революционного) развития в единстве (синтезе) антитез, как показывает практика, не всегда удаётся.

7. Гармонию и высокую степень эволюционного развития осуществляет системный тип дополнителности, как механизм синтеза нового уровня, который

определяют как тринитарный или триединый. Т.П. Григорьева лаконично пишет: «Триединое... и есть логика целого». Критерии отбора элементов системной дополнителности: а) смысловое соотнесение рассматриваемых элементов основной, на сегодняшний момент времени, семантической формуле «рацио-эмоцио-интуицию»; б) независимость и автономность функционирования каждого из них; в) наличие противоречивости двух из них; г) возможность соотнесения третьего дополнительного элемента с каждым из противоположностей как непротиворечивого; д) элементы системной дополнителности должны быть сущностными, основополагающими категориями как в содержательном, так и в функциональном планах относительно рассматриваемой области знания.

Примеры: «общее — особенное — специфическое», «биологическое — социальное — ноосферное», «вещество — поле — элементарная частица», «нометрия — идиометрия — герменевтика» и др. Если рассматривать социологию как науку об обществе, психологию, как науку о человеке, то третьим компонентом, гармонизирующим противоречие первых двух, может выступить антропология, которая рассматривает человека как в социальной, культурной (искусственной) среде, так и его существование в природной, (естественной) среде. При таком подходе социокультурные вызовы школе будут носить системно-целостный характер, что позво-

лит школе адекватно ответить этим вызовам.

8. Современная педагогическая наука, понимая всю серьезность влияния социокультурных факторов на школу, всегда стремилась учитывать их в организации образовательных процессов. Принимая постнеклассическую парадигму, в рамках которой основным механизмом является системная дополнителность, педагогическая наука уже активно ориентируется на системную дополнителность как наиболее стабильную и продуктивную. В частности, предложены триадные подходы и принципы образовательного процесса, содержание, методы и формы.

М.А. Гусаковский,
кандидат философских наук,
Минск

Развитие образования как проблема мышления. Мышление в образовании и мышление об образовании

*И всё же, возможно,
что человек до сих пор веками
слишком много действовал
и слишком мало мыслил.*

М. Хайдеггер

*Жест не-утверждающего
суждения
(non-affirmative decision).*

М. Фуко

1. Философское мышление о мышлении

Одним из важных социокультурных вызовов школе сегодня выступает, по нашему мнению, смена типов и форм мышле-

ния. В том числе и мышления об образовании. Мышление, как известно, является издавна предметом особого интереса философии. В данном выступлении мы остановимся на некоторых аспектах изменений философских представлений о мышлении и связанных с этим изменениях в представлении об образовании. (Региональные онтологии. Предметом анализа выступают для нас многочисленные тексты, появившиеся на русском языке, посвящённые философии образования, (см. например, Розин В.М., Булдаков С.К. Философия образования. Учебное пособие. — Кострома: КГУ, 1999. — - 284 с.).

Хайдеггер Мартин «Что такое философия?», «Что значит мыслить?»// Хайдеггер, М. Что это такое — философия? // Вопросы философии. — 1993. — № 8. — С. 113–123; Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991, с. 134–145. Когда мы спрашиваем, что такое философия, мы явно пребываем над философией. Однако цель нашего вопроса — войти в философию. «Мы попадаем в мышление когда мыслим сами». Сравнивал с ездой на велосипеде. Это такая практика...

Вывод, который разделяет большинство авторов, состоит в следующем: Общее положение современной системы образования характеризует «Отсутствие адекватной методологической базы и методического обеспечения для анализа оценки деятельности образовательного учреждения» (результаты — личностные и метапредметные Ви-

тольд Альбертович Ясвин). Более радикально высказывается М. Хайдеггер: «Требуемое осмысления проявляет себя в том, что мы ещё не мыслим. Всё ещё не мыслим, хотя состояние мира всё настоятельнее требует осмысления. Правда, кажется, ход событий способствует скорее тому, чтобы человек действовал, вместо того, чтобы произносить речи на конференциях и конгрессах, и возвращаться в одних лишь представлениях о том, что должно быть и как нужно это сделать. Следовательно, не хватает действия, а ни в коем случае не мышления.

И всё же, возможно, что человек до сих пор веками слишком много действовал и слишком мало мыслил». (Хайдеггер М. Что значит мыслить?). Согласно Хайдеггеру, мыслить — значит прежде всего понимать сущности, с позиций определённой целостности, которая есть идея.

Три идеи, имеющие существенное значение для современной философской мысли с позиций нашей темы.

1. Мир имеет сложную форму и эволюционирует во времени. Заслуживает интереса появление явлений, обладающих формой других явлений, но собственной формой не обладающих. (Мамардашвили М. Превращённые формы (О необходимости иррациональных выражений)// Мераб Мамардашвили. Как я понимаю философию. 2-е издание, изменённое и дополненное. Составление и общая редакция Ю.П. Сенокосова, Москва. — «Прогресс», «Культура» 1992/ — 408 с. — 269–282. и: Подорога

В. Проект и опыт // <http://polit.ru/article/2004/07/06/podoroga/>). Главное здесь не форма, а способность формы к превращению.

2. Существование систем, не имеющих законченного целого. Необходимо дополнительное усилие, чтобы закончить систему до целого. К таким системам можно отнести личность. (М.К. Мамардашвили)

3. Усмотрение мира с позиций «мира идей» требует усилия по перемене взгляда (Платон).

Ситуация, которую прочитывает современная философия наиболее точно, с нашей точки зрения, выражается словами Вальденфельдса Бернхарда: Порядки имеют свои границы, субъект утратил своё центральное положение в мире. (Вальденфельдс Б. Ответ чужому. Основные черты респонзивной феноменологии. // Мотив чужого. Сб. пер. с нем. — Мн.: Пропилеи, 1999. — 176 с. С. 141–162. С. 124).

2. Мышление об образовании

Две формы мышления об образовании: опыт и проект. В. Подорога. Различия: Первый ставит целью обустроить мир, второй — обустроить себя в мире. Две различные формы самоопределения: самоопределение «по жизни» и самоопределение «по культуре».

Фуко: истина никогда не даёт субъекту просто так, простым актом познания. Нужно, чтобы субъект изменялся, становился отличным от самого себя. (Фуко, М. Герменевтика субъекта, Забота о себе).

Парефразируя Хайдеггера, «Вот-бытие», Образование — вид бытия, которое всегда к себе как-либо относится. Рефлектирует.

Кант Иммануил

«Просвещение — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! — имей мужество пользоваться собственным умом! — таков, следовательно, девиз Просвещения». И. Кант Ответ на вопрос: что такое Просвещение? (1784)//Кант И. Собр. соч.: В 6 тт. М., 1963–1966. т. 6. М.:1966 с. 27–35.

Фуко Мишель

Критическая онтология нас самих, разумеется, должна рассматриваться не как теория, не как доктрина и даже не как постоянный корпус накапливаемых знаний; её следует понимать как установку, этос, философскую жизнь; когда критика того, что мы представляем из себя одновременно, является историческим анализом поставленных нам границ и изучением возможностей их перехода...

Я не знаю, можно ли сегодня говорить о том, что критическая

работа всё ещё предполагает веру в Просвещение; но мне кажется, что она по-прежнему требует работы с нашими собственными пределами — терпеливого труда, придающего форму нетерпению свободы. Мишель Фуко. Что такое просвещение? (1994).

3. Несколько постулатов из феноменологии образования

Образовательные события — Артефакты, которые можно (нужно) анализировать как произведения искусства. Развёрнутые метафоры. Имеют онтологическое и эпистемологическое измерение.

Образование всегда связано с современностью, ближайшим будущим, прошлым, временем жизни. Но оно само инвестиция в актуальное время, сама жизнь. Я меняю часть своей жизни — на что? (Карьеру, пользу, удовольствие...)

Образование предполагает усилие, акт, процесс самоизменения.

Образование никогда не совершается в одиночку, нужен Другой. (Партнёр, коллега, консультант, эксперт. Гаспаров — Библиотекарь, сталкер)

Образование имеет промежуточный результат.

Образование всегда включает некий поворот мышления.

Смена представлений: Наука — разум — истина — знание.

3. Мышление (педагогическое) об образовании.

Проблемы детей сегодня:

Проблема выбора — умение выбирать (свобода);

Проблема мотива, желания, интереса;

Проблема взгляда;

Проблема контекста;

Проблема дистанции от Другого;

Сегодня всё ситуативно. Тьютор.

Проблемы учителей:

Амонашвили Шалва: Учитель не самоволен на уроке. Урок принадлежит ученикам. На самом деле никому, самому себе. Перформативное действие (Событие);

Новая функциональная грамотность;

Новые основания педагогической деятельности (не учебный предмет);

Проблема времени — актуализация (на прошлое, на будущее, на настоящее).

«Замечу, что современность не столько воспринимают, сколько чувствуют, интерпретируют и толкуют. Поэтому для её постижения необходимы герменевтические методы исследования в стиле «толкование современности». Прообразом подобного интеллектуального стиля постижения современности является классическая работа З. Фрейда «Толкование сновидений».(Асмолов)

Преадаптивные процессы, игры разума, парадоксы, карнавал, риск (Асмолов Александр Григорьевич).

В ответ на рост неопределённости, сложности и разнообразия всё более дифференцируется на людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности. [Лиотар, Жан 1994]. Тогда цивилизованность может трактоваться

ваться как освоение сложности и неопределённости современности, а архаика — как тенденция социальных систем к адаптации, равновесию и избеганию неопределённости, к жизни в более простом мире.

4. **Учиться мышлению**

Массовизация, Образование через всю жизнь, Глобализация (интернализация), деинституционализация власти, образования и т.д.

Под вопросом: диалектика, системный подход, деятельностный подход, идея развития.

Асмолов А.Г. Проект: «Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия»././ Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1.

«Мышление А. Эйнштейна не спешило войти в мир классической физики Исаака Ньютона и во многом благодаря этому оказалось открытым к релятивистскому восприятию мира. Описанная Д. Бомом ситуация рельефно показывает, как важно видеть реальность через разные оптики и прорываться поверх барьеров традиционного мышления в процессе познания стремительно меняющегося мира».

«Интерес к поиску методологии познания сложности, играм разума, направленным на рефлексию многомерности мира в разных системах координат».

Образование — процесс усвоения ребёнком соответствующего социального опыта соответствующих знаний умений а также общественных норм и ценностей (Закон об образовании в РФ).

Мимезис (Подорога Валерий Александрович Проект и опыт):

(1) мимесис-1, внешний;

(2) мимесис-2, внутривымышленный, указывающий на то, что литературное произведение самодостаточно и не сводимо к достоверности внешнего, якобы реального мира;

(3) наконец, мимесис-3, межвымышленный — это отношения, в которые вступают произведения между собой.

Различать два вида самоопределения — «по жизни», «в культуре».

Самоопределение по жизни — призыв изменяться самому... Гуссерль Эдмунд, Фуко Мишель...Субъект не дан, а задан, как задача...Субъективация — возможность — особые способы взаимодействия с миром. Медийный мир — дистанцирование от него... — вот сознательная педагогическая стратегия...(Педагогика дистанции).

Различия.

5. **Располагающая риторика**

Видение риторики как практики убеждения в последнее время подвергается принципиальной критике. Авторы располагающей риторики (invitational rhetoric), созданной в 1995 году, S. Foss и C.L. Griffin трактуют риторику как предложение понимания, как средство создания отношений равенства, выработки взаимопонимания между людьми, разделяющими различные точки зрения [Foss, 2009, p. 569]. (Foss, Sonja K. «Invitational Rhetoric» Entry for Encyclopedia of Communication Theory. Ed. Stephen W. Littlejohn and Karen A.

Foss. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, vol. 1, pp. 569–71.)

Располагающие риторика бросают вызов традиционному определению риторики как сознательному намерению изменить других.

Установка на изменение других трактуется как стремление к установлению над ними власти, попытка получения контроля. В противовес этому располагающая риторика ориентирована на человеческую близость и взаимность, отказ от социальных иерархий и ценностность мира другого. Важным условием реализации располагающей риторики является признание ценности другого как уникальной личности, умение прислушиваться к точке зрения партнёра и способность видеть из его перспективы.

Располагающая риторика использует две основные формы:

- (1) предложение перспективы;
- (2) создание условий, поощряющих других к предъявлению своих перспектив.

В число условий располагающего риторического взаимодействия авторы включают свободу и чувство безопасности.

Любой исход взаимодействия, например, отклонение точки зрения партнёра, рассматривается как вполне приемлемый, не вызывающий разочарование или досаду. Изменение позиции партнёра не является целью располагающего ратора.

А.П. Мальцева,
доктор философских наук,
Ульяновск

Дефицит социального доверия как вызов социальной системе и событийность образовательного процесса как средство преодоления системного недоверия

1. Доверие представляет собой отношение, сформировавшееся к людям, которые, как мы думаем, являются надёжными. Доверие требует, чтобы мы были беззащитными перед другими (уязвимыми по отношению к предательству в частности), думали о людях хорошо, хотя бы в некоторых основных отношениях, были оптимистами относительно способностей людей в ряде важных позиций.

Доверие способствует формированию благополучного общества, помогая людям взаимодействовать, устанавливать прочные связи и быть моральными. Низкий уровень социального доверия приводит к чрезмерному сутяжничеству и коррупции с её ложным чувством контроля над хаосом окружающего мира, к патернализации общественных надежд и, в конечном итоге, аномии.

Доверие невозможно при отсутствии оптимизма в отношении компетенции людей. Неуверенность в том, что у человека достаточно способностей, навыков, знаний, чтобы исполнить обещанное, мешает ему довериться. Мы обычно доверяем людям сделать что-то определённое, например, присмотреть за нашим ребёнком, дать нам совет, быть с нами откровенными, но мы не станем этого делать, если

думаем, что у них нет к тому соответствующих способностей (включая моральные навыки и знание того, что значит быть честным или заботливым).

Для россиян привычно отождествлять надёжность с чистосердечной преданностью и искренностью. «Контрактная версия» надёжности им претит, считается, что надёжный человек — это тот, кто переживает о порученном деле и заботится о доверившихся ему: именно поглощение «чужого» желания и обращение его в «собственное» делает человека действительно надёжным. Доверяющий рассчитывает на то, что «надёжный человек» действует исходя из доброй воли, а не из расчётливости, эгоизма или привычки. Можно предположить, что такое понимание надёжности связано со слабостью или неразвитостью институтов социального контроля и/или общим неверием в его силу.

Ожидание схожести ценностей и норм может стать важнейшим элементом доверия.

Социальный и политический климат влияет на моральные принципы людей и их открытость по отношению друг к другу. Атмосфера всеобщего доверия приводит к тому, что надёжность проникает во все институты и практики, поскольку добродетели способствуют повышению и укреплению надёжности. В демократическом обществе людям легче, чем в иных политических системах и режимах, доверять друг другу, в то время как доверие граждан диктаторам и насильственным режимам иррационально.

Доверие значительно увеличивает наши возможности взаимодействовать с людьми. Оно усиливает кооперацию (хотя может и не быть обязательным для неё). Так как доверие подавляет желание проверять других людей, с доверием кооперация становится менее сложным делом, чем без него.

Автономия — благо, порождаемое доверием, в том смысле, что способность быть автономным формируется в доброжелательном и ценящем свободу личности социальном окружении. Гнетущая социальная атмосфера может подавлять автономию. Многие условия, необходимые для автономии (многообразие опций и альтернатив; знание, соответствующее различным выборам), могут существовать лишь при поддержке надёжных людей или институтов. Оправданная вера в людей, убеждающая нас, что такие условия существуют, сущностно необходима для автономии.

Моральная зрелость и сотрудничество — это одновременно и общественно, и индивидуально значимые блага. Готовность к общежитию, сотрудничеству составляют сущность морали. В свою очередь, кооперация невозможна без нашей веры в то, что люди, как минимум, стараются быть моральными. Доверие может стать основанием общественной жизни в целом: ведь именно вера в то, что твои сограждане уважают социальные договоры, делает такие договоры возможными. По крайней мере, доверие определённо делает нашу жизнь и легче, и лучше.

Общества с высоким уровнем социального доверия имеют более развитую экономику и прочные социальные связи, чем общества с дефицитом доверия.

Доверие можно и нужно культивировать, доверию можно и нужно обучать через просвещение, семью, общественные дискуссии, повседневные практики. Согласованность всех норм, прозрачность социальной организации, подотчётность людей и институтов, с одной стороны, и большое количество активных, амбициозных, не боящихся будущего людей с новаторским мышлением, с другой — вот что может запустить цепную реакцию доверия.

2. Событие — единица деятельности-рефлексивного обучения и системно определённой активности студента, предполагающей осознание обучающимся факта приобретения им конкретной компетенции.

Принцип событийности требует совмещения актуальной озадаченности образовательной деятельности студентов с рефлексией полученных результатов.

Образовательное событие — это деятельность обучающихся, увенчавшаяся осознанием ими произошедшего прироста знаний и умений.

Событийность процесса образования — главное условие формирования у студента способности к самокритичной оценке собственных компетентностей через постоянную рефлекссию своей деятельности и её результатов.

Событие — параллельное бытие действующим и осознающим

образовательную полезность своей деятельности.

Принципиальная новизна событийности образовательного процесса заключена в том, что студент занимает критическую позицию по отношению к собственным успехам. Образование становится вооружением критериями оценивания — оперирует критериями обучающийся сам.

Событийность, таким образом, становится частичной передачей ответственности за результаты обучения самому студенту. Это вовлечение обучающегося в круг ответственности за качество обучения.

Событийность делает отношение «учитель — ученик» доверительным.

За счёт событийности все образовательные воздействия получают оправдание «снизу». Легитимация процесса передачи знаний означает подчинение процесса обучения принципу транспарентности, когда студент знает и понимает, какие методы обучения использует преподаватель, что практикуется в каждый момент освоения рабочей программы курса. Такое понимание способствует принятию, и за счёт этого — оправданию «снизу» всех трудностей процесса усвоения знаний и обретения компетенций.

Утилитаризация и прагматизация процессов передачи знаний ставятся на службу гуманизации и демократизации образования, что, в конечном итоге, способствует восстановлению высокого уровня доверия в обществе.

Д.А. Логинов,
магистрант, Саратов

К вопросу о тьюторском сопровождении в событийной образовательной среде школы

Анализ ключевых документов в области образования в Российской Федерации — Закон об образовании в РФ, ФГОС ООО и ФГОС С(П)ОО, — позволяет отметить тенденцию индивидуализации в образовании.

В сложившихся условиях формируется такая педагогическая позиция, как тьютор. Несмотря на некоторые различия в понимании термина «тьютор», существует аспект, объединяющий все эти определения, — посредническая функция, роль тьютора как помощника и консультанта.

В аспекте идей тьюторства особый интерес представляет такая форма, как образовательное событие.

Образовательное событие (ОС) — специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм (по Б.Д. Эльконину).

Образовательное событие — способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности.

Полностью обеспечить событийность образовательной среды современной массовой школы невозможно (тут есть и объективные материально-технические ограничения, кроме

того — ограничения нормативные и кадровые).

Встраивание в работу школы недельных погружений в предмет или недели метапредметного содержания, в ходе которых целиком меняется режим работы образовательной организации, позволяет расширить возможности для развития обучающихся.

Можно сказать, индивидуализация, тьюторство, событийность — это факторы, провоцирующие процессы развития в современной школе.

Отвечая на подобные вызовы, региональные системы образования встраиваются в процессы модернизации образования. Так, в рамках деятельности стажировочной площадки «Распространение в Саратовской области Российской Федерации моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся» (2011–2015 гг.) был разработан и апробирован сценарий «Проектирование образа будущего как ресурс сохранения и укрепления личного здоровья».

Данный сценарий ориентирован на сохранение и укрепление личного здоровья обучающегося через создание условий самоопределения и построения индивидуального образовательного маршрута. В основе этого сценария лежит технология проектирования в условиях особого осознания здоровья, а именно, что здоровье — это ресурс, позволяющий достигать личных интересов, и то, насколько он развит, определяет полноту достижения целей.

Проектирование предполагает построение и сопровождение индивидуального образовательного маршрута обучающегося по достижению образа успешного человека, через построение деятельности по осознанию здоровья как ключевого ресурса достижения успеха.

С целью создания «избыточной» образовательной среды организуется деятельность студии «Здоровое поколение», в рамках которой:

- проходят постоянно действующие семинары и тренинги «Основы здорового образа жизни» и «Живая планета»;
- тренинговые программы «Общение», «Уверенность», «Креативность»;
- осуществляет свою работу киноклуб «Мирный воин»;
- организуются выездные семинары на командообразование «Родитель — Ребёнок».

Одновременно обучающийся совместно с тьютором и родителями выстраивает свой образовательный маршрут проекта «Моё здоровье — мой ресурс достижения успеха». Для осознанного построения маршрута и эффективного продвижения по нему обеспечивается сопровождение выбора обучающегося («навигация» выбора), через индивидуальные и групповые тьюторс-сессии по построению индивидуального образовательного маршрута, рефлексии движения по маршруту.

Данный приём, на этапе «навигации» выбора предполагает использование четырёх этапов планирования и достижения успеха (по М. Атkinson).

Первая стадия — вдохновение, когда идея вдохновляет нас и мы решительно собираемся двигаться к цели. На этом этапе тьютору важно создать условия для осознания личных интересов и целей, проработать с тьюторантом такие вопросы, как: Чего я действительно хочу? На что это будет похоже? Что я смогу увидеть, услышать, почувствовать, когда действительно увижу это? Почему это так важно для меня?

Следующая стадия — внедрение, предполагающая поиски путей достижения результата и построение плана действий. На этой стадии возникают вопросы: Как я могу этого достичь? Какими способами я могу воплотить это в жизнь? Какие действия мне необходимо предпринять и как я их предприму? Какие ресурсы мне потребуются?

После проработки серии вопросов на стадии внедрения начинается движение дальше — стадия интеграции ценностей. Для неё характерны вопросы: Какова ценность проекта? Как она будет отличаться от того, что я представлял себе? Что является новым? Что добавилось? Собираюсь ли я идти в том направлении, в котором хочу? Как я буду поступать дальше? По сути, на этой стадии происходит понимание «Действительно ли это проект стоящий?»

Наконец, четвёртая стадия — завершение и оценка удовлетворения (и, если это возможно, успех). Стоит проработать с тьюторантом вопросы следующего порядка: Могу ли я заявить, что проект завершён? Что я узнал?

Что я теперь знаю, чего не знал раньше? Как я узнаю, что достиг наилучшего результата? Как я могу использовать новые знания? Каково глубокое значение этого успеха? Раз я сделал это один раз, как теперь я могу сыграть заново, играя и добиваясь успешного результата?

Для поддержания мотивации тьюторов в процессе достижения целей используются такие приёмы и методы:

- краткосрочный тайм-менеджмент (постановка задач на неделю);

- долгосрочный тайм-менеджмент (постановка задач на год, три года, «взгляд в будущее»);

- тьютор-сессии по созданию портрета здорового и успешного человека;

- подготовка волонтеров для реализации проектов «равный — равному»;

- осуществление рефлексии продвижения по индивидуальному образовательному маршруту с использованием технологии «Портфолио».

Таким образом, насыщение образовательной среды событиями, создающими возможность осознавать интересы, анализировать ресурсы и строить индивидуальные маршруты достижения личных целей, ориентирует её в сторону индивидуализации образовательного процесса, что созвучно с тенденциями развития современного образования.

В.М. Лизинский,
кандидат педагогических наук,
Москва

Создание воспитательной системы — фикция?

Высокая степень автономизации, с одной стороны, с другой — встроенность в большую социальную систему являются одним из условий зарождения, функционирования и развития ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (ВС).

При абсолютной сверхцентрализации (Авторитарном управлении образованием) школа или подчиняется, или сочиняет необходимые действия и успехи или живёт на два фронта — наверх и в сторону. Во всяком случае, при главенстве 278 статьи и праве на увольнение в связи с утратой доверенности, то есть не потому что ты нарушил закон, а просто не понравился кому либо из чиновников, возрастают сервильность и жёсткая зависимость школы от власти.

В чём это особенно проявляется:

1. Образовательные критерии лежат в основе оценки деятельности школ, и это практически убивает ВС. Науке и практике нужно разработать критерии успешной ВС и успешного воспитания. Важно соединить образовательные и воспитательные критерии — как это сделать?

2. Чиновники требуют, чтобы школа вне своих воспитательных концепций и программ участвовала в любых мероприятиях, иначе школа теряет возможность попасть в рейтинг. Учёным и практикам надлежит выработать условия, нормы и независимые институты оценки для свободного участия в рейтингах.

3. Директорам школ стали платить солидную зарплату, и при этом они несут ответственность за проведение и результаты выборов всех уровней. Нужно добиться, чтобы директора школ не могли и не имели права возглавлять избирательные штабы и комиссии и не участвовали в фальсификации выборов.

4. Оплата чиновников и первых руководителей совершенно оторвана от уровня зарплаты педагогов, неплохо было бы разобратся в том, куда идут деньги и сколько и почему не доходят до исполнителей. Важно также найти соотношение затрат на образование и на организацию воспитательного процесса.

5. Не менее важно учёным и практикам определить задачи отраслевых министерств и муниципальных органов образования в интересах развития системы образования.

6. ГИА и ЕГЭ фактически отменили воспитательную парадигму, попутно украв у детей детство, жизнь в коллективе, здоровье, возможность получить желаемую профессию и возможность трудоустройства. Учёным и практикам необходимо либо искать конвергентный вариант, либо определить на опыте и теоретически, что теряют дети, родители и страна и что находят в создавшейся ситуации.

7. Для создания ВС необходима основная идея, без которой и без принятия которой всем или большинством коллектива ВС — фикция. Какие это идеи — кто знает?

8. ВС возможна, если есть педагоги, значимые взрослые,

полезные интересные для детей и родителей деятельности, созданы условия для формирования первичных коллективов-коллективов классов.

9. Без системообразующей или системообразующих деятельностей гуманитарной воспитательной системы быть не может. И НЕ НАДО ВРАТЬ, ЧТО СИСТЕМООБРАЗУЮЩИМИ МОГУТ БЫТЬ СОЗДАННЫЙ ВЗРОСЛЫМИ И ВЕЧНО ЗАКРЫТЫЙ МУЗЕЙ, ОДИН ИЛИ НЕСКОЛЬКО КРУЖКОВ, КУДА ЕЩЕ ХОДЯТ МАЛЫШИ, НО БЕГУТ ПОДРОСТКИ КАК ЧЕРТ ОТ ЛАДАНА... что может быть реальной системообразующей деятельностью, кроме репетиторов, ЕГЭ, сгона детей на мероприятия и т.д.

10. Важно представить себе развертку лимита суточного времени и где на этом пути лежит школа, семья, малый и большой социум, система дополнительного образования. Так же как чрезвычайно важно объединить все прямые и косвенные воспитательные усилия и воздействия в рамках единого социального воспитания. Как всё это объединить?

Какие традиции сензитивны и повернуты к детям и какие надуманно отстранённые.

Е.В. Боровская,
кандидат педагогических наук,
Нижний Новгород

Образ жизни человека как фактор присутствия человека и его жизни в образовании

Актуальные штрихи проблемного поля «Полидисциплинарное

видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции» сквозь призму образа жизни человека.

Известно, что в современном образовании становятся возможны процессы, которые осуществляются нередко в отсутствие самого человека. Человек в таком случае не нужен, нужны заполненные бумаги (документы).

Парадокс трактовки человека и отношения к нему в программах, планах также узнаваем. Человек означает как субъект деятельности, отношений, общения, и в то же время ему отведена роль объектного исполнителя предписаний.

Понятие «человек» не входит в круг нормативно-правовых понятий, заданных современными образовательными документами, так же как и понятие образа жизни человека и другие значимые понятия современной педагогической науки.

Отношение к понятиям в современном образовании, их формированию и применению в целом неоднозначно.

Педагогическая значимость образа жизни подчёркивается в теории средового подхода (профессор Ю.С. Мануйлов), в которой он предстаёт как жизненно важное условие становления личности. Образ жизни сущностно представлен как способ «бытия в со-бытии». Ю.С. Мануйлов разработал градацию способов жизни в соответствии с основными компонентами целеполагания касающегося личности. Достижение цели возможно, если ребёнок проживает жизнь с преобладанием тех или иных

переменных «бытия в со-бытии». Среда становится средством воспитания (образования), если она способствует определённому образу жизни человека. Среда — это то, среди чего пребывает индивидуум, посредством чего формируется его образ жизни и происходят изменения в его личности.

Известно, что средовой подход в педагогике является методологией (стратегией), теорией и интегративной технологией опосредованного (через среду) управления в образовании. Средовой подход относится к инструментальным технологичным подходам наиболее общего порядка, обеспечивающим реализацию ситуативного, деятельностного, контекстного подходов.

Понятие образа жизни человека (подростка, ребёнка, школьника...). Образ жизни человека (ребёнка школьного возраста) — относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий детей, осуществляемых различными способами «бытия в со-бытии».

Становление личности может быть успешным, если педагогами, воспитателями учитываются особенности образа жизни учащегося, способствующие развитию его личности, а также осваивается практика опосредованного (через среду) формирования человека, обусловленная особенностями образа жизни ребёнка в школе. Среда может способствовать ведению того или иного образа жизни, а может препятствовать, ограничивать в проявлении тех или иных способов.

Образ жизни является зависимым условием становления личности. Его определяют факторы среды, детерминирующие становление личности и индивидуальные особенности (поведенческие установки и мировоззренческие позиции) человека, индетерминирующие ход его жизни. Образ жизни неотделим от человека так же как его деятельность, поведение, отношения. Он преобразует личность в зависимости от способов, которыми проживается жизнь. Данное обстоятельство позволяет учитывать особенности образа жизни учащихся (воспитанников) и регулировать его проявления с целью изменений качеств личности. (Средством такой регуляции может выступать среда как инструмент мягкого опосредованного управления, представленная в теории и технологии средового подхода.)

Роль образа жизни в воспитании и социализации человека (функции и возможность диагностики). Возможность педагогического влияния на образ жизни школьников определяется спецификой функционирования обозначенного явления, позволяющего считать его необходимым условием становления человека и его воспитания. Образ жизни осуществляет связь между средой пребывания ребёнка и его личностью, а также преобразует влияния среды и обеспечивает приспособление личности к своему окружению. Любые влияния среды могут с определённой вероятностью оказывать воздействие на образ жизни человека. Следовательно, для педагогической практики очень важно

учитывать и направлять влияния среды на образ жизни детей и подростков.

Изучать, моделировать, оценивать и корректировать образ жизни подростков можно с учётом определённых параметров его качественного измерения. К ним относятся: стилевая характеристика; адекватность (целесообразность) как соответствие педагогическим целям и результату; интенсивность проживания жизни; стабильность (устойчивость).

Иногда в практике воспитания требуется изучить направленность на удовлетворение потребностей в той или иной предметной области, а также сбалансированность структурных элементов образа жизни, способствующих или препятствующих педагогическому результату.

Понимание сути, структуры, функций и параметров образа жизни делает возможным его учёт, использование и преобразование в воспитательной практике. Следовательно, позволяет образу жизни выступать важнейшим жизненным условием в образовании, воспитании, успешной социализации и профилактике отклоняющегося поведения детей и подростков.

Единые ценностные ориентиры, грамотно выбранные участниками образовательного процесса, и актуализация образа жизни человека — педагогического понятия, интегрированного порядка, осмысливаемого в различных науках о человеке, могут обеспечить не только полидисциплинарное видение человека, его жизни и воспитания,

но и объединить в образовании многие процессы средой жизни человека. И это коренным образом отличает обращение к образу жизни и среде жизни человека от не всегда оправданного институализированного видения, требующего, главным образом, бюрократизированных отношений.

М. В. Шакурова,
доктор педагогических наук,
Воронеж

Проблематизация идентичности как вызов современной школе

Идентичность как активно используемый конструкт, в том числе — ориентир целеполагания в образовании, входит в профессиональную педагогическую лексику в последние десятилетия. Научная разработка антропологического контекста идентичности также относительно нова. Вместе с тем интенсивность обращений на различных уровнях социокультурных практик высока.

Феномен идентичности, как доказывают исследователи (например, М.В. Заковоротная), имеет выраженную историко-культурную детерминированность. Сложившиеся в последнее столетие социокультурные условия развития личности заставляют её занимать субъектную позицию по отношению к собственной жизнедеятельности и самореализации, выбирать свой жизненный путь, строить его, ориентируясь не столько на устоявшиеся социальные

связи, статусы и роли, сколько на привлекаемые внимание образцы, видимые и/или вычленяемые индивидом зоны реализации возможностей и потребностей.

Педагогический контекст идентичности своеобразен. В настоящее время его непрояснённости (а точнее, недостаточная артикуляция в педагогическом сообществе, отсутствие специальных акцентов в рамках подготовки педагогов и работников системы образования) приводит к подмене собственно психологической, социологической, культурологической или политологической трактовками.

Особенность педагогического контекста идентичности связана с характером педагогического процесса как дополнительного, сопровождающего по отношению к процессу развития личности, группы, общности. Педагогика в этой связи должна дать ответ на целый ряд вопросов:

— какие условия можно и необходимо создать, чтобы становилась и развивалась полноценная идентичность личности, общности группы (дискуссионным остаётся вопрос о критериях и показателях полноценности идентичности; сложным для понимания является утверждение Э. Эриксона о том, что идентичность по сути не является только следствием идентификации, есть и иные механизмы, обеспечивающие её формирование);

— как обеспечить, удержать, сделать «видимым» и привлекаемым набор идентичностей (базовый набор идентичностей (БНИ)), который с позиций обще-

ства и государства будет являться желаемым. При этом оперировать необходимо не абстрактно заданными качествами (например: доброта, милосердие, гражданственность, патриотизм и т.п.), а их антропо-версиями (например: добрый человек, милосердный человек, гражданин, патриот и т.п.). Очевидно, что для операционального использования, без чего педагогический контекст выхолащивается, сводится до уровня предписаний, необходимо, с одной стороны, иметь консолидированные трактовки этих антропо-версий; с другой стороны, эти трактовки должны отвечать ряду требований (быть человекообразными, социосообразными, культуросообразными; в последнем случае стоит учитывать внутреннюю конфликтность социального и культурного (в трактовке А. Ахиезера));

— как сочетать уровни идеального и реального. Педагогика, учитывая глубинные аксиологические корни, тяготеет к должноствовааниям, декларированию образов идеального «Я» как ориентиров воспитания. Э. Эриксон, определяя идентичность, в качестве ведущего сущностного признака называл реалистичность. Именно то, как сегодня и сейчас индивид определяет себя в известных и доступным ему антропо-образах, задаёт абрис его идентичности (неслучайно одним из ведущих методов диагностики идентичности является знаменитый тест М. Куна-Т. Макпартленда). Задачей для педагогики выступает и объективная подвижность, неустойчивость иден-

тичности. В этой связи перед современной школой встаёт актуальная задача удержания внимания и выборов школьников тех антропо-образцов, которые она транслирует;

— как обеспечить наличие референтных групп, значимых персон в пространстве школы. Результаты многочисленных диагностик свидетельствуют о продолжающемся снижении уровня значимости и привлекательности школы, педагогов. Это при условии, что реально любая образовательная система, отдельный педагог может влиять на формирование идентичности либо через использование референций, либо путём насилия (навязывания), либо грамотным сочетанием первых двух путей. В ситуации постоянного ослабления первого пути, неизбежно либо интенсификация использования второго пути, либо симулякризация задачи в целом;

— как обеспечить переход от «детской» к «взрослой» идентичности. Этот переход, как минимум, озаглавлен: а) заменой объекта ориентации (от значимого персонального другого к обобщённому другому); б) переходом от ориентации на одну социальную роль или ключевую фигуру к освоению организованной системы ролей; в) вытеснением эмоциональных связей деловыми, выстроенными на основе социальных ролей; г) переходом от общественной идентификации к индивидуальной и от бессознательной и нормативной интерпретативности к осмысленной. Эта позиция имеет и иное толкование: поскольку

этот переход объективно связан с кризисом идентичности, как обеспечить максимально безболезненный выход из кризиса идентичности;

— как остаться в рамках педагогически возможной практики, не принимая на себя решение задач, актуальных и необходимых, но объективно нереализуемых собственно педагогическими средствами. В частности, очевидно, что из трёх видов идентичности (социальная (социокультурная), личностная и самоидентичность (Я-идентичность и др.)) педагогическое сопровождение как специально организованный процесс уместен только применительно к первым двум видам идентичности, при этом для становления и развития социокультурной идентичности (СКИ) педагогические взаимодействия и воздействия наиболее чувствительны, при определённых условиях могут носить определяющий характер;

— как изменить стратегию и тактику профессиональной жизнедеятельности педагога, внести коррективы в его профессионально-личностную позицию. Наиболее благоприятный сценарий для становления и развития социокультурной идентичности школьника может обеспечить педагог, включённый (доминирует профессионально-личностная включённость) в референтное для школьника воспитательное пространство, значимый для школьника и функционально состоятельный в решении задач педагогического сопровождения становления и развития его социокультурной идентичности.

Приведём пример иного сценария. Сочетание характеристик. Педагог включён (доминирует профессионально-личностная включённость) в нереферентное для школьника воспитательное пространство, функционально несостоятелен в решении задач педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности, но значим для школьника. Оценка вероятного сценария. БНИ педагогического (взрослого, общешкольного и т.п. в зависимости от масштаба воспитательного пространства) сообщества играет роль в становлении и развитии социокультурной идентичности школьника только посредством соответствующих усилий педагога, функциональная несостоятельность в педагогическом сопровождении которого делает последнее малоэффективным. Существенную роль в данном сценарии играет характер позиционирования педагога в воспитательном пространстве (принятие — непринятие). В последнем случае возможна оппозиция педагога и принимающих его школьников, а СКИ школьников становится и развивается по типу противопоставления. Вместе с тем отдельные элементы БНИ воспитательного пространства навязываются школьнику в рамках одностороннего взаимодействия. Складывается внутренне конфликтная ситуация как для педагога, так и для школьника. Рекомендации. Необходима целенаправленная работа по повышению референтности воспитательного пространства для школьников

и функциональной состоятельности педагога в педагогическом сопровождении становления и развития социокультурной идентичности школьников. Особого внимания заслуживают случаи, когда педагог не принимает складывающееся воспитательное пространство. Повышение информационной вооружённости такого педагога без усилий по переориентации его позиции в воспитательном пространстве может привести к усугублению внутренних конфликтов.

Контекст идентичности, кроме сказанного выше, для педагогической практики чреват актуализацией внешне эффективных, но по сути неоднозначных механизмов и средств. Так, например, максимально эффективным для формирования идентичности является актуализация противопоставления «мы-они», «я-он», «я-они». В этой связи неизбежным становится использование образа конкурента, врага. Злоупотребление этим механизмом приводит к закреплению соответствующих стратегий, вне которых удержание собственной идентичности в конечном итоге становится затратным.

К.Г. Митрофанов,
кандидат педагогических наук,
Москва

Тенденции развития образовательной сферы, требующей пересмотра критериев профессионализма

Меняется время, меняется школа, меняется педагогическая профессия. Школа как образовательный институт теряет

свою монополию на место профессиональной жизни учителя. В настоящее время наиболее динамично развиваются именно «нешкольные» места для образования: это и традиционные институты дополнительного образования, и разного рода дистанционные курсы, индивидуальные формы подготовки и образования, корпоративные образовательные институты, свободные курсы и пр. Сама «учительская» профессия стремительно специализируется. Такие педагогические позиции, как: тьютор, тренер, консультант, репетитор, гувернер, заместитель директора по инновационной, информационной, организационной, профильной работе, дистанционный учитель, эксперт по проблемам образования, педагог-аналитик, тестолог (квалиметрист), специалист по мониторингу учебных достижений, член (руководитель) проектной команды, разработчик программ развития и другие, в образовательном процессе «отвечают» за работу с различным содержанием, за многообразие и результативность проводимых работ, освоение различных средств мыслительной деятельности, качество изучения предметного материала и пр.

Современный этап развития образования в России характеризуется появлением новых тенденций, закреплением новых норм и смещением акцентов как в содержании, так и в организации базовых процессов воспроизводства и развития культуры, что, собственно, и называется образованием.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, — ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало что знает. Школа должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Анализ литературы, результатов научных исследований и реальной практики образования свидетельствует об исчерпанности репродуктивных форм образования и наступлении времени перехода к качественно новым, креативным формам, несущим новое содержание.

За последние 15 лет развиваются несколько технологий распространения знаний. Самые простые — средства массовой информации и консалтинг. Сегодня образование существенно потеснено в своих институциональных границах средствами массовой информации и консалтингом.

При этом мощнейшим средством перепрограммирования общества на новых основаниях становятся новые информационные технологии. Помимо уже упомянутых СМИ в контексте влияния на систему образования следует выделить спутниковое телевидение, открывающее необозримые возможности дистантного обучения, и мультимедийные технологии. В журнале *Forbes* летом 2012 года появилась статья, в которой утверждается, что будущее образование будет связано с такими происхо-

дящими в сфере новых технологий явлениями, как **увеличение доли дистантного обучения, персонализация, геймификация и обучение через видеоигры.**

Таким образом — одна из ведущих характеристик современного образования — высокая технологичность, **использование современных высоких технологий.**

Следствием взрывного характера развития информационных технологий становится избыток информации. Если раньше в образовании чаще говорилось о необходимости умений в поиске информации в условиях её дефицита и превращении её в знание, то теперь на первый план выходит вопрос о выборе необходимой информации для решения конкретных задач, культуре заимствований и ссылок. Умение отбирать, подбирать, проверять и аргументировать такой выбор, создавать новое знание — новые требования к учительской квалификации.

Одним из основных направлений развития современного образования становится его переориентация на междисциплинарность и полипрофессиональность как той среды, в которую выходит выпускник, так и самого образовательного пространства. Первая характеристика среды/пространства (междисциплинарность) связана с типами и организацией знаний, вторая — с типами и организацией деятельности (практик), в которые включается учащийся (образовательные практики)

и выпускник («внешние» практики). [Попов, 2000, с. 6]

Важной тенденцией современного образования становится его индивидуализация.

Основным продуктом современного образования (и носителем набора квалификаций, включающих не только профессиональные, но и трансфессиональные компетенции) становится не отдельный «образованный» индивид, а межпрофессиональные сети — клубы выпускников, устроенные по принципу «невидимых колледжей», или, если использовать в большей степени практикоориентированную метафору, «виртуальных корпораций» [Берман, 1994, с. 125].

Кроме общих цивилизационных изменений имеет смысл обратиться к анализу изменений в интересах всех заинтересованных в образовании субъектов, что также задаёт новые черты в ожиданиях от современного учителя. Кроме того, современный учитель, в профессиональном отношении, должен соответствовать требованиям, предъявляемыми к современному успешному ученику, соответствовать духу нашего времени.

Проведённый нами анализ изменений интересов, заинтересованных в образовании субъектов, позволил обобщить новые ожидания от учителей.

Основной чертой образования XXI века является новая сверхзадача процесса обучения: педагог (учитель) должен научиться учить тому, чего пока ещё не знает сам. Отсюда попытки определить содержание обра-

зования не через внешние по отношению к субъекту, а «внутренние» задачи.

Определение целей образования как получения индивидуально-личностного результата активности человека, создания условий для «выращивания» новых качеств личности, как способности самостоятельно решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт, кардинально меняет отношение к педагогическому труду, его направленности и его месту в системе образования. Образование с таких позиций — это формирование опыта решения значимых для личности проблем, с использованием имеющегося в культуре и социуме опыта, и осмысления собственного опыта обучаемых.

Это означает, что формирование знаний уже не является целью образования. Знания становятся одной из составных частей образования в силу их необходимости для решения проблем, задач, возникающих в конкретной деятельности. Это также означает, что уровень образования человека будет определяться сложностью проблем, решаемых им на практике.

Сегодняшней школой востребован не столько учитель — предметник, сколько учитель — универсал, способный на уровне основного образования выстраивать комплексную картину мира, давать интегрированное знание, ориентируясь при этом на ученика как на уникальную, неповторимую личность, которую нужно не столько учить по образцу,

стандарту, стереотипам, сколько «сопровождать» в интеллектуальном и личностном развитии.

Появление разных оснований, стратегий и направлений развития образования свидетельствует о том, что в конкретной педагогической деятельности необходима рефлексия выбора возможных и разных оснований этой деятельности; в результате чего происходит целеобразование и вырабатываются смыслы, ценности и нормы деятельности; проектируются, создаются, апробируются технологии, методики реализации целей собственной деятельности.

Поэтому возникшая ситуация неизбежной работы с разными основаниями и тенденциями развития педагогической практики заставляет педагога обращаться к непривычным для него сторонам деятельности: к рефлексивному целеобразованию и проектированию собственной деятельности.

С точки зрения оснащения образования, важнейшими становятся способы поиска и отбора необходимой информации, анализа и пр. С точки зрения подготовки педагогов, важнейшими становятся способы организации самостоятельных работ, определение результатов работ, проводимых учащимися, критериев оценки проделанной работы, варианты оформления и возможности предъявления полученных результатов учебной деятельности учащихся.

1. Общество и государство предъявляют противоречивые и достаточно неопределённые требования к учителю. Потому

это и «сверхчеловек», и высокий профессионал, и «дешёвый работник» одновременно.

2. Время и мировая практика требует от учителя соответствия, адекватности происходящим культурным и технологическим сдвигам, что предполагает требование его современности, способности использовать новые технологии в деятельности, индивидуальности, уникальности, полипрофессиональности, рефлексивности, успешности, способности работать в команде, проектности в мышлении и организации деятельности, самостоятельности, быстрого самообучения и повышения квалификации, способности к самоорганизации, умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, разговаривать с разными по возрасту и статусу людьми, обеспечивать прозрачность деятельности, соответствующая законодательству...

3. Общественные ожидания к современному учителю концентрируются вокруг задачи развития гражданского общества, работы на развитие среднего класса в нашей стране. А это означает, что актуальная тема для развития учительского профессионального сообщества заключается именно в том, чтобы двигаться в направлении превращения учительства в средний класс и потому ожидания к характеристикам учителя также лежат в этой плоскости: характеристики среднего класса — это и есть ожидания от современного учителя.

4. Итак, можно очертить следующую картину ожиданий от учителя:

а) Быть современным и успешным (говорить на одном языке и на одни темы с новыми поколениями детей и их родителей);

б) Найти и знать «своё дело» (свой предмет, особенности тех, с кем работает, правила, ограничения и предписания), и ещё, как минимум, одно «дело»: быть лучшим в своей организации в каком-то аспекте (полипрофессионализм, межпредметность, уникальность);

в) Найти «свою команду» и своё место в ней, причём «команда» ставит амбициозные цели и известна в сообществе (открытость и понятность для общественности);

г) Реализовывать модель поведения среднего класса;

е) Не задерживаться на одном месте и в одном статусе больше 5–7 лет. Менять квалификации и типы работ, быть мобильным.

5. В ситуации противоречивых ожиданий и высоких, если не завышенных, требований к профессиональным качествам учителя в ситуации неопределённости и избытка информации для принятия решений для учителя важно соответствие конкретного практика самому себе и его реальной профессиональной ситуации (т.е. конгруэнтность). Говорить, что думаешь, делать, что говоришь.

Л.Д. Лебедева,
доктор педагогических наук,
Москва

Тренды социокультурных вызовов школе и контуры встречных вызовов

Прогнозирование социокультурных вызовов школьному образованию и встречных вызовов школы к социокультурным феноменам — актуальное направление для исследования долговременных трендов на основе базовых сценариев дополненности и оппозиций «великой триады»: науки — образования — культуры.

Как известно, термин «тренд» отражает простое заимствование английского слова «trend» и употребляется в контексте «тенденция» длительная во времени, определяющая рост или спад какого-либо показателя. Тренды в образовании — это наиболее заметные и определяющие тенденции в его изменении.

Рассмотрим несколько примеров современных тенденций, отражающих социокультурные вызовы школе и встречные вызовы школьного образования.

Тренд 1 — социокультурный вызов школе как долговременное устойчивое требование: улучшить качество образования и его результаты. Встречный вызов школы — поиск и разработка новых форм (например, наставничество) и стратегий педагогического сопровождения образовательного процесса (модерирование, соглашение /договор/, фасилитация, сотрудничество, коучинг), освоение педагогом дополнительной ролевой позиции (модератор, фасилитатор, коуч).

Тренд 2 связан с ростом популярности технологий «e-learning»

и дистанционного обучения. Типичная для зарубежной высшей школы тенденция — онлайн-обучение — активно распространяется и на среднюю школу в качестве возможности выбирать отдельные онлайн-курсы. Актуальными становятся вебинары и другие интернет-формы обучения. Это перспективно как для одарённых, так и для отстающих учеников. Следовательно, встречный вызов школы обращён к высшему педагогическому образованию, которое призвано обеспечить формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций, связанных с дистанционными технологиями.

Тренд 3 — «неформальное», спонтанное обучение (*informal learning*), познавательная активность и самостоятельность в получении информации, развитии приёмов умственных действий, учебных умений и навыков (через интернет-поисковики, форумы, социальные сети, блоги, электронную почту, мобильные приложения и т.д.). В этом контексте встречный вызов социальному рассматривается как требование контроля над качеством и достоверностью образовательной интернет-информации, как потребность в разработке лицензированных интернет-словарей, справочников, пособий. Безусловно, это и вызов к компетентности учителя, которому необходимо обладать профессионализмом в использовании социальных медиа, блогов, подкастов, социальных закладок, возможностей Youtube в обра-

зовательных и культуросообразных целях.

Тренд 4 непосредственно связан с предыдущими и отражает тенденцию мобильного образования, включая мобильные обучающие платформы, использование в обучении планшетов, смартфонов и т.д. Гаджеты обеспечивают непрерывность процесса образования вне школы. Вместе с тем мобильные устройства сопряжены с рисками для физического, психоэмоционального и социального здоровья ребёнка.

Тренд 5 актуализирует место и роль учителя в классической триаде: учитель-ученик-учебник. В ответ на социокультурные вызовы современности в рамках инновационного проекта «Электронная Образовательная Среда» в общеобразовательных школах проходит апробацию идея единого образовательного поля: электронный учебник, планшет учащегося, планшет учителя, электронный дневник, интерактивная доска, информационная система «Посещение и питание».

Безусловно, данная новация проявляет и обостряет противоречия между запросом современной школы, образовательными потребностями и возможностями учащихся и опытом учителей «старого поколения», получивших образование в так называемую «докомпьютерную эру».

Из сказанного следует, что «модные» тренды отражают масштабные вызовы школьному образованию, на которые среднестатистическая общео-

бразовательная школа не имеет возможности дать зеркальный ответ. Очевидно, что ожидаемые результаты предопределяются качеством жизни, социокультурными и материальными условиями, духовно-нравственной средой существования каждого субъекта образовательного процесса. Это во многом обусловли-

вает содержание и силу встречных вызовов со стороны школы социуму, обществу, государству, а также открывает широкое поле для полидисциплинарного научного дискурса с целью анализа тенденций, определения перспектив и стратегий устойчивого развития российского образования.