

ПОЛИТИКА ИДЕНТИЧНОСТИ и уклад школы



Дмитрий Васильевич Григорьев,
*доцент, заведующий отделом методологии
и технологии воспитания личности ФИРО,
кандидат педагогических наук*

На мой взгляд, в новых стандартах образования есть две ключевые вещи, которые малоизвестны большинству российских школ: это метапредметность и идентичность. Вся новизна стандартов сводится по большому счёту к ним. И при этом они имеют колоссально глубокое значение. **Метапредметность** — это тема для отдельного самостоятельного разговора, а мы сегодня подробно остановимся на идентичности.

- *метапредметность* • *идентичность* • *патриотическое воспитание*
- *политика идентичности* • *формирование гражданина* • *уклад школы*

**«Скажи мне, кто твой друг,
и я скажу, кто ты»**

Я впервые подступился к теме идентичности в конце 1990-х годов. Когда я рассказал завучу школы, в которой тогда работал, что это может быть совершенно новаторский ход для сферы воспи-

тания, она ответила, что это действительно очень интересно, только само слово какое-то неблизкое русскому уху. И тогда я понял, что пока язык не присвоит это слово, не вберёт его в себя, то и понятие не приживётся. Действительно, потребовалось время

для того, чтобы тема идентичности стала востребована в нашем образовании.

Сама тема идентичности и идентификации начала входить в общемировое интеллектуальное пространство в 50–60-х годах прошлого века. Случилось это в связи с несколькими вещами. Во-первых, стало трудно описывать такое, казалось бы, привычное для Европы понятие, как личность. На протяжении долгого времени, с XVIII-го по начало XX веков, философы вели разговоры о человеке, используя понятие личности. Но далее были Первая, а за ней и Вторая мировые войны. Они подняли вопросы, которые раньше в сознании людей просто не могли возникнуть. Возьмём, к примеру, преступления нацистов. Знаменитый нацистский преступник Адольф Эйхман собственноручно убил несколько тысяч человек, и при этом для своих друзей и близких он оставался прекрасным семьянином, которого обожали дети, любили жена и другие родственники. Как в таком случае можно было бы определить его личность? Оказалось, что это трудно сделать. После двух мировых войн стало очевидно, что описывать некоторые процессы, которые происходят в людях, с помощью понятия «личность», нелегко, а подчас и невозможно.

Во-вторых, после Второй мировой войны случился бэби-бум и началась сексуальная революция. И то и другое было вполне естественными явлениями, поскольку огромное количество людей погибло, и таким образом природа позаботилась о том, чтобы восполнить потери. Но при этом оказалось, что человек не умеет объяснить свою сексуальность и не может её контролировать, а если и пытается это делать, то такое поведение приводит его к неврозам и другим отклонениям. Зачастую люди также не могут объяснить свою религиозность и другие важные бытийные аспекты собственной жизни.

Тогда-то и появилась группа философов, которые после осмысления сложившейся ситуации вышли к теме идентичности как объяс-

нению этих новых процессов. Французский философ Эммануэль Левинас (российского происхождения) так объяснял своим студентам в Сорбонне, с чего начинается другое понимание человека. Он спрашивал их, что человек считает главным внешним признаком своего «я». Правильным ответом было — лицо. Лицо является неотъемлемой частью человеческого «я»: даже слова «личность» и «лицо» во многих языках происходят от одного семантического корня. Но ведь большую часть жизни человек своего лица не видит. Что же получается? Человек считает лицо символом своего «я», но большую часть жизни его не видит. Откуда же тогда он знает своё лицо? На это Левинас и вслед за ним другие философы середины XX века отвечали: оттого, что на него смотрят другие.

Левинас во многом «перевернул» европейскую философию утверждением о том, что, по-видимому, человек не рождается со своим внутренним «я», оно формируется под воздействием того, как на него смотрят другие. Первой на человека смотрит его мать, и нам знаком феномен детского госпитализма (совокупность психических и соматических нарушений, обусловленных длительным пребыванием человека в отрыве от близких людей и от дома), характерного для детей-сирот. Проблема госпитализма есть у всех сирот, и она не закрывается никакими терапиями. У них на всю жизнь остаётся глубинная травма отчуждения, потому что первыми на них смотрит не родная мать, а врачи, которые, какими бы заботливыми они ни были, остаются для них чужими людьми.

Выходит, что моё собственное «я» не существует само по себе, и именно другие делают меня мной. Интересно, что этим в какой-то мере объясняются феномен учительства и то удивительное состояние учителя, на которого одновременно смотрят множество учеников. Так смотрят и на священников, на офицеров и представителей небольшого ряда других профессий.

По этому признаку такие профессии попадают в разряд служения, то есть деятельности, которая способна наполнять жизнь человека смыслом и развивать его духовно.

Сущность идентичности можно было бы раскрыть следующим образом: если мы не можем объяснить человека «изнутри» его самого, то можно попробовать воспользоваться старой формулой «скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». Вся проблематика идентичности — это выяснение того, как человек на себя смотрит, с чем (кем) себя связывает и насколько для него эти связи и отношения значимы.

Гражданская идентичность и проблема толерантности

В поисках русского аналога слова «идентичность» мы нашли ёмкое, по нашему мнению, слово — «причастность», то есть ощущение себя частью чего-то большего, чем ты сам: семьи, малой и большой Родины, Бога. Это слово очень точно совпадает с научным определением идентичности — переживание и осознание индивидом принадлежности к группе, другим людям или сообществу, имеющие для него значимый смысл. Ощущать себя связанным с чем-то большим, чем ты сам, значит самому становиться больше. Такая связь может устанавливаться с семьёй, и тогда мы говорим о семейной идентичности. Такая связь может устанавливаться с этносом — в этом случае речь идёт об этнической идентичности. Мы же будем говорить о гражданской идентичности, то есть о связи человека со своим обществом и государством, и о том, как эта связь рождается, формируется и на чём держится.

В новых образовательных стандартах гражданская идентичность имеет пояснение «российская». Рано или поздно неизбежно возникает очень болезненный вопрос — соотношение «российского» и «русского». Весь мир определяет нас как русских, и только мы не можем договориться, что же именно под этим следует понимать. Во многом такое положение дел связано с тем, что мы живём в период колоссального этнического подъёма и многие, к сожалению, на этом пытаются спекулировать. В большинстве аудиторий, где я читал лекции, положительно

воспринимается послы о том, что есть всемирно признанная российская нация и всемирно признанная русская культура. Но в некоторых аудиториях (особенно в национальных республиках) я вижу людей, которые этого не одобряют, потому что в такой постановке вопроса ощущают ущемление собственной национальной культуры. В такой ситуации хорошей примиряющей идеей могла бы стать идея Русского мира как части мировой цивилизации, которая говорит и думает по-русски. По мнению антрополога и этнографа Валерия Тишкова, подобными «мирами» обладают, наряду с Россией, только Испания, Португалия, Франция, Китай, а также Великобритания вместе с Ирландией. Я бы от себя добавил Армению, Турцию, Иран, хотя, возможно, я не совсем прав.

Можно быть татариним, башкиром, евреем, осетином, чеченцем, а также грузиним, азербайджанцем, армянином, сербом, немцем, и при этом ощущать себя частью Русского мира. Многие, кто уехал из России, ощущают себя людьми Русского мира, волнуются за судьбу родной страны, говорят и думают по-русски и таким образом сопричастны России. К сожалению, идею Русского мира тоже активно пытаются дискредитировать.

Почему тематика гражданской идентичности в образовательном стандарте вышла на первый план? Есть несколько существенных причин: необходимость ответа на колоссальное отчуждение подрастающего поколения от собственной страны, преодоление недоверия граждан государству и другим общественным институтам и др. Одна из менее крупных причин, но важных для образования — разрушение мифа о лёгком и быстром вхождении России в так называемую «мировую цивилизацию» (оказалось, что за это надо заплатить признанием полного поражения в «холодной» войне, отказом от части национального суверенитета и готовностью быть сырьевой базой

для транснациональных корпораций) и связанной с ним политики «общечеловеческих ценностей и толерантности».

В начале 2000-х годов становится ясно, что страны-лидеры т.н. «мировой цивилизации» зачастую трактуют «общечеловеческие ценности» в зависимости от собственных национальных интересов, а политика толерантности и мультикультурализма не решает проблем миграции, общественной безопасности и регулярно даёт сбои.

Разрушение политики не означает, что сами общечеловеческие ценности и толерантность — это фантомы. Нет, и о том и другом нужно продолжать думать (я противник войны со словами, и мне совсем не нравится та обструкция, которой сегодня подвергается понятие толерантности). Просто то прочтение общечеловеческих ценностей и путей их формирования, которое предлагалось нам в 1990-е годы, оказалось нежизнеспособным.

Что в данном случае я имею в виду? Предположим, к нам в дом пришли гости. В логике «политики толерантности» мы должны сосредоточить свои усилия на том, чтобы облегчить им вхождение в наш дом. Мы начинаем думать о том, что им понравится, а что может не понравиться, что будет удобно, а что нет. Иногда мы угадываем, иногда нет. Но в любом случае начинаем немного подстраиваться под них, переделывать себя, они это считывают и воспринимают по-разному: одни как уважение, другие как слабость.

В духе «политики идентичности» мы в первую очередь открываем гостям наш дом и показываем, как мы в нём живём. Мы гораздо меньше думаем о том, что они там себе подумают, мы не хотим непременно понравиться. Мы такие, какие есть, и хотим, чтобы гости нас такими принимали. Уважаем самих себя и уважаем наших гостей. Не возражаем против их советов и рекомендаций; мы только будем удивлены, если они прозвучат немедленно. Обживитесь в нашем доме, почувствуйте наш уклад жизни, примерьте

его на себя, и если он окажется для вас стеснительным — мы готовы обсуждать это. А потом, возможно, и менять уклад жизни. Но только не сразу и без «подстройки» под гостей.

На мой взгляд, толерантность — категория производная. По-настоящему уважать другого может только тот, у кого есть собственное достоинство и самоуважение. Верно и это: я терплю, принимаю несовершенства и недостатки другого, поскольку сам несовершенен и сознаю свои недостатки. Как только толерантность представляет самодовлеющую ценность, первоэлементом, начинаются казусы и проблемы.

Может быть, это кого-то удивит, но исторически понятие толерантности «принадлежит» имперскому сознанию. В одной из своих речей Цицерон, обращаясь к жителям Древнего Рима, говорил примерно следующее: «Если вы, жители города Рима, хотите считать римлянами только себя, можете забыть о Великой империи. Чтобы построить империю Рима, нам придётся считать римлянами всех тех, кто проживает на завоёванных нами территориях и кого мы сегодня называем варварами». Империя — это и есть принятие всех, кто хотел бы или мог бы быть принятым. Для стран неимперского типа вопрос толерантности никогда не стоял так фундаментально.

В конструировании современного российского понимания толерантности нам можно и нужно опираться на свой исторический (в том числе имперский) опыт и национальный менталитет. Меня всегда удивляло то, что европейцы пишут о своих колонизаторских свершениях десятки параграфов в учебниках, при том, что там было немало насилия. А у нас присоединению Сибири посвящены один-два параграфа. А ведь это было колоссальное свершение! Страна вступила в контакт с представителями десятка народностей, и притом контакт этот был зачастую договорной, относительно малокровный,

по меркам тех времён почти гуманистический. Фактически мы обладаем уникальным опытом относительно мирной колонизации, не похожим на предельно жёсткую и агрессивную европейскую практику. Одно это говорит о том, что практика мирной жизни с людьми других культур действительно в значительной мере укоренена в российском менталитете.

В 1990-х годах мы праздновали День Победы как преимущественно российский праздник, то есть распространяли его на страну в её нынешнем масштабе. А на самом деле это праздник всего бывшего Советского Союза, праздник русского мира, то есть тех, кто говорит и думает по-русски. Ведь в СССР на русском языке говорили жители всех союзных республик, которые сегодня являются суверенными государствами. И замечательно, что в последние годы мы стали приглашать на парады белорусских, казахстанских, азербайджанских, армянских и других представителей. При формировании толерантности одним из главных мерил становится то, насколько глубокие события, связанные с межнациональной дружбой, мы будем создавать. И День Победы — это день подлинной толерантности: я могу разделить его с киргизом, таджиком, узбеком, грузином, ингушом — ведь наши деды сидели в одном окопе.

Когда в 1990-е годы по проблематике толерантности у нас стали печататься переводные статьи из таких маленьких стран, как Голландия, Бельгия, я, читая их, ощутил: они не смогут нам этого объяснить, потому что у нас другой опыт. К счастью, мы в нашей системе образования вышли на проблематику российской идентичности, в которой совершенно по-новому переживается и прочитывается не только толерантность, но и многие другие привычные нам вещи.

Патриотизм — это верность Отчизне и в горе, и в радости

Если мы всерьёз поставим себе целью формирование российской идентичности и будем технологически работать над этим, у нас начнут меняться огромные пласты образования.

Если действовать в духе идентичности, то в гражданском воспитании и образовании уже

не возможно использовать понятия «гражданин», «гражданское общество», «демократия», «отношения общества и государства», «права человека» как некие умозрительные абстракции. Мы обязаны будем с ними работать в рамках традиции и восприятия этих понятий применительно к русской культуре, традициям, истории и менталитету.

У нас за последние два десятилетия в определённых кругах стало модным критиковать русский менталитет. Да, у него есть свои слабые и сильные стороны, возвышенности и низменности. Но то же самое время можно сказать про любой другой национальный менталитет — английский, французский, испанский, американский! Однако такой уничижительной критики в адрес своего менталитета эти народы себе не позволяют. Менталитет там рассматривается как основа, неотъемлемое условие при проведении всяческих изменений, реформ. У нас же отдельные интеллектуалы, представители элиты, не стесняясь, заявляют то о смене менталитета, а то и его ликвидации. К счастью, у них это не получится: во-первых, менталитет обладает невероятной устойчивостью; во-вторых, менталитет постоянно развивается, только шаг изменений у него длинный. И подгонять, форсировать развитие менталитета невозможно. У детей же очень важно формировать понимание и уважение национального менталитета.

Ракурс российской идентичности серьёзно меняет воспитание патриотизма. У нас сегодня господствуют два подхода к патриотическому воспитанию: первый, унаследованный от СССР, — формирование нерелексивной гордости за своё (я горжусь своим просто потому, что оно своё и лучшее). В открытом мире, в котором есть возможность сравнивать, такой подход нежизнеспособен. Когда ребёнку говорят, что всё российское — лучшее, а его телефон произведён в Корею, компьютер — в Китае, обувь —

в Италии, а любимый фильм — в США, у него не может не зародиться сомнение, а потом и отрицание. Таким образом, мы формируем показных патриотов. К сожалению, многие наши «ответственные лица» в неформальном общении признаются, что они верят в современную высокотехнологичную пропаганду больше, чем в воспитание. Да и по затратам на единицу воздействия пропаганда обходится дешевле, чем воспитание. Но мы с вами как учителя понимаем, что человек, обработанный пропагандой, очень легко меняет свои «убеждения» на прямо противоположные под влиянием более мощных пропагандистских инструментов. Человек, который глубоко и содержательно воспитан, никогда не поменяет свои взгляды настолько кардинально.

Второй подход к патриотическому воспитанию — мы гордимся нашими победами и достижениями. Это основной рефрен в нашем сегодняшнем образовании. Но ведь по сути это избирательная гордость за страну. Причастность только к «светлым» событиям и явлениям в истории и культуре своей страны, и стыдливое умолчание о «тёмных». Когда перед ребёнком открываются какие-то негативные факты, мы оставляем его с ними один на один. Ему самому приходится разбираться, что делать с этим знанием. Фактически мы взяли на себя ответственность только за достижения и не хотим следовать мудрому принципу, что патриотизм — это верность отчизне и в горе, и в радости. Показательно, в каком усечённом виде приводят цитату Пушкина о патриотизме: «Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, какой нам Бог её дал». А ведь у неё есть ещё и первая часть: «Я далеко не восторгаюсь всем, что вижу вокруг себя; как литератора — меня раздражают, как человека с предрассудками — я оскорблён». Гордость у Пушкина об руку с переживанием, страданием, потому ему и веришь.

Мне думается, что мы должны учить ребёнка принимать историю и культуру России со всеми успехами и неудачами, победами и поражениями, надеждами и тревогами. *Чтобы гордость за Родину не переросла в гордыню (иными словами, патриотизм не перерос в национальное превосходство), гордость должна быть вместе со смирением перед правдой и великодушием.* Великодушные, как говорил наш выдающийся философ Мераб Мамардашвили, это «способность души вместить весь мир, как он есть, и быть недовольным в этом мире только самим собой».

По сути дела, сопричастность России и Русскому миру — это:

- гордость за наши успехи и достижения;
- сожаление о наших ошибках и неудачах;
- стыд за наши проступки и преступления;
- вера в наши возможности и перспективы.

Проблематика российской идентичности меняет работу с историческим сознанием и политической культурой школьников. Нам придётся научиться выстраивать диалог, который мы, как взрослые, ещё сами выстраивать не научились. Это диалог между консерваторами, либералами и демократами, каковыми мы все являемся, даже если и не подозреваем об этом. Консервативное, либеральное и социал-демократическое мировоззрение — это три определяющих европейских взгляда на жизнь в последние двести лет. Как только диалог этих мировоззрений срывается, как только кто-то из этой троицы решает, что другие ему не нужны, — наступает катастрофа. Одной из главных проблем нашего сегодняшнего общества является неприятие этого диалога как нормы и отсутствие национальной формы ведения диалога. Важно принять тот факт, что любое явление в прошлом, настоящем и будущем будет прочитываться консерваторами, либералами и социал-демократами по-разному, и также важно принимать тот факт, что у людей должна быть возможность следовать своим идеям. Например, консерватором толерантность

будет прочитываться как терпение и снисхождение к недостаткам других, потому что сам не без греха; либерал сосредоточится на признании свободы другого быть самим собой и снижении реагирования на инаковость другого (политкорректность); социал-демократ будет искать солидарности и интернационализма.

Ещё один важный аспект при работе с идентичностью — языковой. Уважение и понимание своего языка — это база российской идентичности. Искусственно защищать язык, запрещая использование иностранных слов, бессмысленно. Но не менее печально, когда в русскую речь несут большое количество заимствований, как будто для них у нас нет аналогов. Вы, например, можете встретить статьи, в которых автор вместо слова «идентичность» использует английское *identity*, как будто для этого понятия нет адекватного перевода. Русский язык — это потрясающая универсалия, которая объединяет всех нас, в том числе и нашу школьную жизнь. Российской идентичности без живого русского языка в школе мы не построим.

Ребёнок взрослеет за стенами школы

И ещё один важный момент, связанный с российской идентичностью: работая в русле этого подхода, нельзя ограничиваться стенами и рамками школы, то есть придерживаться философии осаждённой крепости, в которой всё правильно и хорошо, а снаружи — недружелюбный мир. Если мы не строим мостики во внешний мир, то и дети не смогут использовать их в своей жизни. Если мы хотим причастности детей обществу и государству, давайте открывать для них это общество и государство. Открывать такими, какие есть, и такими, какими они могли бы стать. С этой точки зрения, один из критериев хорошей школы — в ней, кроме учителей, бывает много взрослых, которые встречаются с ребятами и делают что-то с ними вместе. Взросление учащихся происходит быстрее и лучше тогда, когда они осмысленно выходят за пределы школы.

Приведу показательный пример из практики одной школы. В ней работает Центр соци-

ального проектирования, в котором взрослые и дети вместе делают некие общественно значимые проекты. Сами ученики предложили такой проект: помочь пенсионерам микрорайона подготовить квартиры к зиме. Они ходили по квартирам и предлагали свою помощь. По результатам оказалось, что таких пенсионеров, кто принял помощь детей, было примерно столько же, сколько и тех, кто отказался. Директор школы после признался мне: по отзывам детей он понял, что они не были готовы к отказам и всякий раз верили, что их помощь действительно нужна. Директор тогда пришёл к мысли, что совершил педагогическую ошибку, не просчитав негативный сценарий развития событий. Выручила директора одна девочка, которая позвонила ему и сказала, что в три из пяти квартир их не пустили, поэтому они стали убирать подъезд. Тогда он понял, что надо обзвонить всех участников и предложить, чтобы в случае отказов они тоже убирали подъезды. Этот пример говорит о том, что в случае выхода детей в общественное пространство важны не только план и организация, но и умение педагога предвидеть различные сценарии развития событий, потому что спланированный вами вариант на практике может выйти совсем не туда, куда вы предполагали.

На мой взгляд, идентичность — это осевая тема, которая объединяет лучшие, самые живые воспитательные практики, которые мы применяем в нашей работе. И если мы начинаем работать в этом ключе, то фактически начинаем строить *политику идентичности*. Суть её — постоянное задавание самим себе (при проектировании чего-то нового или анализе сделанного) следующих вопросов: «Рождает ли то, что мы делаем или собираемся делать, свободную причастность детей школе? Захочет ли ребёнок себя с этим идентифицировать? Всё ли мы продумали и сделали для того, чтобы у него возникла причастность

нам? Почему то, что мы с большими усилиями сделали, не воспринимается детьми? Может быть, нужно было делать иначе? Или не делать вовсе? Можно ли было сделать то, что мы сделали для детей, сделать вместе с ними?»

При этом очень важно соответствовать тому, что ты сам заявляешь. Проиллюстрирую простым примером. У нас 1 сентября называют Днём знаний. И при этом все — и учителя, и ученики — бывают рады, если в этот день нет уроков, то есть хотят, чтобы не было никакого знания, а был отдых и развлечения. Это, казалось бы, мелочь, а на самом деле таким образом происходит десимволизация знания. Если вдуматься, у нас очень много десимволизованных вещей или вещей, которым мы придали не тот смысл, который в них на самом деле заложен. И это разрушительно действует на ребёнка.

Три подхода к формированию российской идентичности школьников

В литературе вы можете встретить три подхода к формированию российской идентичности школьников.

В первом подходе сделан акцент на понимании российской идентичности школьника как единства знаниевого, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов (В.А. Тишков, А.М. Кондаков, А.Г. Асмолов, А.Я. Данилюк). Очень важно, что здесь выявлен аспект деятельности, потому что только через самостоятельное социальное действие ребёнок может почувствовать себя гражданином. Многие искренне полагают, что само содержание уроков истории, обществознания, литературы даёт гражданственность. Но это не так. Содержание уроков позволяет *узнать о том, как кто-то другой стал гражданином* и как вообще становятся гражданами. *А стать гражданином* (попробовать им быть) ребёнок может только тогда, когда, например, на том же уроке

или классном собрании возникает (построена) ситуация, в которой надо проявить своё несогласие с общепринятым (или, напротив, согласие с тем, что не поддерживается большинством). И найти мужество и аргументы для этого. Сегодня мы заметно сузили пространство для общественных действий и поступков детей, особенно вне стен школы. В той же пионерской или комсомольской организации была возможность что-то ответственно делать вместе. Можно иронизировать над сбором макулатуры или лагерем труда и отдыха, но они открывали пространство для общественно значимого действия. Современные дети фактически этого лишены.

Второй подход понимает российскую идентичность как единство исторической памяти, гражданского самосознания и проектного сознания школьника (А.А. Андриушков, Ю.В. Громыко). Если идентичность — это чувство причастности к своей стране, то нужно помнить, что у страны есть прошлое, настоящее и будущее. Идентичность с прошлым — это историческая память, с настоящим — это реальное гражданское самосознание, а вот идентичность с будущим — это ответственное проектное сознание. Современная школа неплохо умеет работать с исторической памятью, хуже — с гражданским самосознанием, и почти совсем не работает с проектным сознанием и образом желаемого будущего.

Третий подход, который я разрабатываю вместе с коллегами, идёт через школьную идентичность ребёнка, через его ощущение причастности к школе. Я уверен: если школа попытается воспитывать причастность ребёнка к стране, а он не чувствует своей причастности к ней, то ничего у неё не получится. Вот почему так важно выстраивать школьную идентичность ученика, чтобы сформировать в нём и гражданскую идентичность.

Названные три подхода не противоречат, а дополняют друг друга. Далее я попробую показать это на практике.

Кто ты будешь такой?

Перед школой стоит задача воспитать гражданина. Однако если в самом учебном заведении ребёнок себя таковым не чувствует, то гражданином он не станет. Размышляя над этим, мы вышли на тему идентификационного подхода. Объясню на примере: человека можно прочитать через набор ролей. Мы приглашали школьников на интервью и спрашивали, чувствуют ли они себя учениками. Как правило, они почти не задумываясь отвечали «да». Но если тот же самый вопрос задать по-другому: «Чувствуешь ли ты себя учеником своих учителей?» — школьник начинает задумываться. Каких учителей он ученик? С кем себя идентифицирует? А с кем нет? И его ответ становится объёмнее. Такой идентификационный подход говорит о человеке гораздо больше, чем стандартный ролевой.

Идентификационный подход показывает реальность немного другой, чем в классическом восприятии. И одним из первых инструментов, которые мы для него разработали, стали базовые идентификационные позиции ребёнка, которые он занимает, когда приходит в школу.

Итак, кем ученик чувствует себя в школе?

Он может чувствовать себя **мальчиком (или девочкой)**. Гендерная идентичность в школе — большая сложная тема, далеко выходящая за предмет нашего сегодняшнего разговора. Замечу только, что современный школьный мир, преимущественно, женский, мальчишкам и юношам в нём сложно.

Ребёнок может ощущать себя в школе **сыном (или дочерью) своих родителей**. В какой ситуации в школе он точно почувствует себя сыном своих родителей? Например, когда его родителей приглашают в образовательное учреждение. В одной из анкет мальчик написал: «Когда мне ставят двойку, тогда я вспоминаю маму». Идентичность может быть положительной и негативной, но и тогда это тоже идентичность. Плохо, когда её вообще нет.

Другом своих школьных друзей дети чувствуют себя довольно часто, как и **другом своих нешкольных друзей**. Если у ребёнка есть какие-то сильные привязанности вне школы,

физически он может находиться на уроках, а мыслями при этом — совсем не в классе. Иногда внешкольная компания для ученика настолько значима, что он даже переносит то, что делает с ними, в школу. Эти две позиции укрупняют его идентичность.

Далее идут идентичности, за которые отвечают педагоги. Первая — **ученик своих учителей**. У ребёнка обязательно должны быть учителя, к которым он ощущает причастность. В хорошей школе такие люди всегда есть. Как минимум достаточно одного такого учителя, для того чтобы учащийся чувствовал себя в школе сносно.

Следующие идентичности ставят ещё более интересные вопросы. Ощущение себя **гражданином школы** — это осознание собственной причастности к школьному сообществу. Такую идентичность давали пионерская и комсомольская организация в их лучших формах, ведь то, какой я ученик — это одно, а какой я человек в школьном обществе — это другое. Американцы не просто так дают места в университетах для школьных спортсменов. Они понимают, что человек может быть неуспешен в интеллектуализированной учебной деятельности, но успешен в других вещах. Мы же за двадцать лет сузили понимание успешности до победы в олимпиаде и любого другого интеллектуального достижения. В советской школе были варианты успешности: активист, спортсмен, музыкант, организатор и др., потому что школа — это не только учебная организация, а класс — это не только учебная группа, но и сообщество людей. И этот потенциал можно использовать. В исследованиях зафиксирован интересный феномен: взрослые про детей думают в экономике вклада («Мы в тебя вложим, а потом пожнём плоды»), а дети живут в экономике дарения («Мне сделали подарок, а я в ответ тоже дарю»). Учитель подарил ребёнку интересное внеурочное мероприятие, а ему стыдно потом на уроке этого педагога

отвечать плохо. Такой инструмент работает очень хорошо, потому что накапливает энергию для учения. В хорошей школе не только учатся и учат — там живут.

Ощущение себя **гражданином большого общества** возникает тогда, когда ученик собирает макулатуру, как это было в советские годы, участвует в экологической акции, и это действительно делает твой город чище, в делах милосердия и т.д. В такие моменты благодаря школе ученики чувствуют себя большими, сильными, серьёзными и значимыми. При этом давать им такое ощущение можно очень легко и изящно — через игру, соревнование и подобные им активности.

Наконец, ученик в школе чувствует себя **членом своей этнической группы**, особенно если он не принадлежит к титульной нации, и **членом своей религиозной группы**. Причём чем старше он становится, тем более осознанной становится эта идентичность.

В ребёнке как в плавильном тигле перемешиваются все эти идентичности, и благодаря им мы получаем универсальные инструменты, с помощью которых можем разными непрямыми средствами добиваться важных для нас целей.

Идентичность школьника — «изнанка» образования

Нашим первым инструментом в выявлении школьных идентичностей стало анкетирование. Работаем мы с анкетами более пяти лет, и за это время они заметно модернизировались. Первая анкета была очень простая. Мы спрашивали ребят с 7 по 11 классы: чувствуют ли они себя в школе сыном (дочерью) своих родителей, учеником своих учителей и т.д. Если ответ был положительный, то мы просили написать, в каких ситуациях это происходит; если отрицательный, то нужно было попытаться объяснить, почему именно такой ответ был дан. Нам педагогически очень важно было получить от каждого школьника ответ, где он переживает ту или иную причастность, и понять, является ли это нашей проблемной зоной или зоной достижений.

По линии «друг своих друзей» они дают ответы довольно легко и с удовольствием. А вот когда речь идёт о линии «ученик своих учителей», тут начинаются сложности, и процент тех, кто действительно себя так ощущает, заметно падает. Первые результаты мы получили в 2012 году после анкетирования учащихся 22 школ в разных крупных городах (табл. 1).

Таблица 1

Исследование школьной идентичности в 22 школах

Идентичность	Переживается (% учащихся)		Не переживается (% учащихся)
	позитивно	негативно	
Сын (дочь) своих родителей	40	25	35
Друг своих школьных товарищей	76	9	15
Ученик своих учителей	50	29	30
Гражданин класса	42	13	45
Гражданин школы	24	11	65
Гражданин общества	10	5	85
Член своей этнической группы	30	20	50
Член своей религиозной группы	15	10	75

Мы сделали градацию между школой и классом, поскольку поняли, что ребёнок может идентифицировать себя с классом, а со школой — нет, так как между классами никакой коммуникации не происходит. Самым грустным для меня было то, что с потерей школьных пионерских и комсомольских организаций у детей пропал стимул делать что-то вместе, коммуницировать и чувствовать себя членами школьного сообщества. Без этой общественной жизни, с довольно эпизодическими выходами в большое общество, получается, что только каждый десятый из ребят покидал школы с ощущением, что он может что-то сделать в этом обществе.

У нас есть более свежие данные, 2015 года — они чуть лучше, по-видимому, потому, что многие школы понимают: если для детей не значимы учителя и школа, то в образовательном процессе не будет никакого результата. А вот по показателю «гражданин общества» мы видим рост негативной идентичности: 9% вместо 5%, которые были в 2012 году. Значит, детей втягивают в какие-то общественные акции, а они их не интересуют, не трогают, мотивация не создана.

Это реальная картина той изнанки образования, которая считывается детьми. Конечно, от школы к школе данные очень разнятся. И мы столкнулись с интересным фактом. Допустим, школа неуспешная, в рейтинги не попадает, а причастность детей к школе хорошая. Это связано с тем, что та социальная база, откуда они набирают детей, не даст им учебного результата. Одна учительница такой школы заметила: «Наша система видит труд только тех, кто сформировал отличника, победителя олимпиады, стобалльника ЕГЭ. А учителя, который превратил двоечника в троечника, она не видит». А ведь это самый тяжёлый труд! И против этого ничего не возразишь, таким школам в существующих системах рейтингования нет места, и это рождает безысходность. А они нас за такое анкетирование благодарили, потому что хотя бы оно давало им понимание, что дети любят их школу.

Почему их не любит система? Потому что система хочет видеть абсолютные достижения и только с одной стороны. Во многих евро-

пейских и международных рейтингах показатели идентичности есть и они изучаются, потому что на Западе никто не хочет финансировать институты, которые собирают все лучшее, но сами при этом ни во что не вкладываются. Все хотят чётко понимать, что финансирование идёт на реальную работу. Думаю, что со временем мы до этого тоже дойдём. (Пока же у нас, по признанию Исаака Фрумина из Высшей школы экономики, все 500 школ из общероссийского рейтинга — это школы, в той или иной форме осуществляющие отбор учащихся).

Кстати, существует немало школ, в которых внешне, имиджево, всё хорошо, учебные результаты детей высокие, а школьная идентичность детей низкая. В этом случае мы не ошибёмся, если скажем, что высокие учебные результаты детей — это заслуга не столько школы, сколько семей, репетиторов, иногда — дополнительного образования.

Через диагностику школьной идентичности все эти данные можно объективировать и, соответственно, сделать определённые подвижки. Ещё интереснее было бы посмотреть на идентичность учителей. Может быть получена очень интересная картина, когда дети не причастны к школе, учителя — тоже, а причастна только администрация, которая осуществляет на всех давление. И чаще всего такое отчуждение детей и учителей — это вина управленцев.

Уклад школы как педагогический инструмент

Только тогда, когда школа поддерживает весь набор идентичностей ребёнка и эффективно работает со сферой своей прямой ответственности («ученик своих учителей», «гражданин класса», «гражданин школы», «гражданин общества»), можно сказать, что у школы есть свой *уклад*. Школа, которая хочет, чтобы у её ребят

была школьная, а значит и российская, гражданская идентичность, должна найти свой уклад. Это интереснейшая задача: увидеть его и понять, на чём он базируется.

Приведу несколько определений уклада в понимании разных исследователей.

Уклад — это:

- стилистика совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства (В.И. Слободчиков);
- субкультура отношений, сложившаяся и устоявшаяся в школе (А.А. Остапенко);
- выражение духа, а не буквы школы, её подлинное лицо (А.Н. Тубельский).

Отмечу на полях, что важно, чтобы в нашем педагогическом языке было как можно больше наших, российских корневых понятий. К таким относится и уклад — слово понятное и близкое русскому человеку. Люди его чувствуют, даже если не могут объяснить.

Мы соотнесли идентификационные позиции с теми сферами школьной жизни, в которых они могут формироваться, и получили следующее соотношение (табл. 2).

Идентичность «ученик своих учителей» формируется в учебном процессе — основном и дополнительном. Есть хорошая фраза, ко-

торая раскрывает суть этой идентичности: «Педагогов назначают, а учителей выбирают». И кого дети выберут в учителя — это большой вопрос.

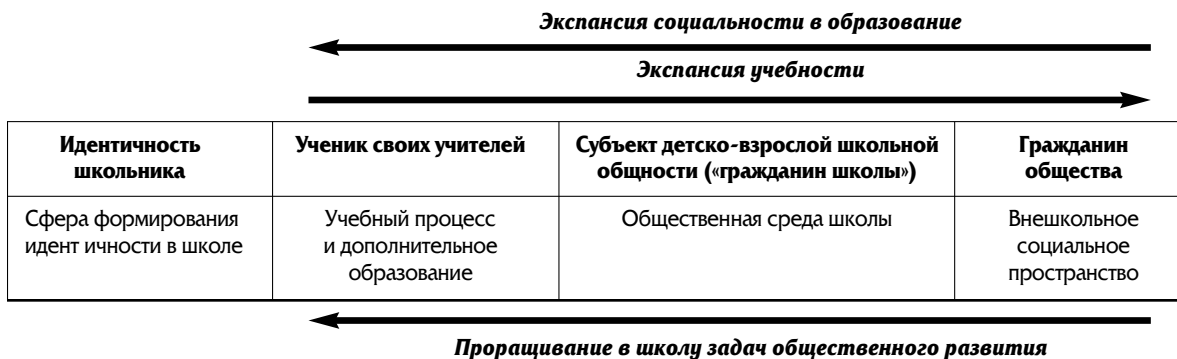
Идентичность «гражданин школы» формируется в общественной среде школы, то есть выходит за рамки обучения. Это может быть клубная жизнь, школьное самоуправление, школьные события, праздники и т.д. Частью общественной среды школы может быть и её сайт, ведь то, что на нём представлено, во многом отражает школьный уклад. Я знаю одну школу, у которой на сайте очень хороший форум. И примечательно, что на нём все общаются под своими именами, включая администрацию и директора. И на главной странице форума особо подчёркивается, что его создателей интересует реальная, а не виртуальная жизнь и отношение к школе всех участников образовательного процесса.

Позиция «гражданина общества» формируется в социальных акциях и проектах, деятельности в школе детских общественных объединений и организаций, которые выводят учеников во внешкольное социальное пространство.

Все эти три сферы — учебный процесс, общественная среда школы и внешкольное

Таблица 2

Соотношение идентификационных позиций с теми сферами школьной жизни, в которых они могут формироваться



социальное пространство — это сферы формирования школьного уклада. Что принято, а что не принято у нас в отношениях учеников и учителей? Какие у нас связи и отношения в общественной среде школы? Кого в нашей школе мы считаем «гражданином школы», а кого — «школьным обитателем»? Как мы строим отношения с другими социальными субъектами и институтами? Кто наши друзья? Кому мы оппонируем? Ответы на эти и подобные им вопросы определяют наш школьный уклад.

Эти три сферы не просто сосуществуют, они активно влияют друг на друга, борются за лидерство или сохранность. Ситуацию, которая происходит в российском образовании в течение последних 15–20 лет, мы назвали *экспансией учебности*. Учебная сфера задавила остальные сферы, которые в некоторых школах оказались сведены к минимуму. Особенно грустно, когда эта учебная сфера никакая не учебная, а сведена к натаскиванию на ЕГЭ. У Владимира Абрамовича Караковского был замечательный термин — «заурочивание воспитания». Он сетовал, что мы предлагаем детям «урок мужества» вместо создания ситуации, когда они могут проявить свою мужественность, «урок толерантности» вместо ситуации, когда они могут проявить свою толерантность, и т.д. То есть уроками заменяется реальное социальное действие. Но законы урока таковы, что они по-другому формируют понимание у ученика того или иного аспекта жизни. Это не значит, что не бывает хороших «уроков мужества». Но урок всё равно не может дать того, что способна дать реальная ситуация, даже если она смоделирована.

На социальные вызовы, обращённые к ней, школа реагирует в той же учебной логике. Возникает проблема наркотизации — классный руководитель проводит беседу о вреде наркотиков. Дети втягиваются в потребительский образ жизни — отвечаем мероприятием-уроком на тему высокой духовности и нравственности. Такие ответы очевидно не соразмерны вызовам.

Александр Наумович Тубельский отстаивал другой принцип — образование должно быть как можно ближе к реальной жизни, почти совпадать с социализацией. Он считал, что

нужно брать практически всё из общественной жизни (как положительное, так и проблематичное) и проживать это в школе. В 1990-е годы он даже позволил ячейке «Русского национального единства», ультранационалистам собираться в школе и был уверен, что справится с ними. Хотя потом признал, что есть силы, с которыми справиться невозможно.

Тесная связь образования и социальности — по-своему интересная, но очень рискованная стратегия. Социальность обладает столь мощным влиянием, что легко подминает под себя и учебность, и общественную жизнь школы. Много сказано о пагубности бюрократизма для школы, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако школьные выборы, парламенты, республики, президенты, суды и прочее при всей их внешней благополучности нарушают нечто важное в нормальном ходе детско-взрослых отношений. Формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, которые необходимы для подлинного диалога детского и взрослого миров. К тому же педагоги должны обладать большим гражданским мужеством и силой, чтобы вместе с учениками в школе жить и дышать социальностью. К сожалению, сближение школы (особенно из массового сегмента) с социальностью очень часто заканчивается *экспансией социальности в образовании*.

Школа как субъект развития местного сообщества

Экспансия учебности в общественную жизнь школы, экспансия социальности в образование — это примеры самых распространённых и, к сожалению, не слишком позитивных стратегий формирования школьного уклада. Конечно, возможна ситуация, когда учебность не подменяет и не подавляет другие сферы, а аккуратно прорастает в них. Но учебная реальность массовой школы

так сильно зарегламентирована и формализована, что очень редко может служить источником сильных положительных энергий. Ещё сохраняются школы с развитой общественной средой, но её мощности уже не хватает на преобразование школьной учебности и связей школы с обществом.

Главная энергетическая подпитка для школы сегодня — открытый и динамично развивающийся социум. Да, он не весь такой, но даже в самом консервативном местном сообществе, есть идеи, люди, организации, институты *развития*. То есть сила, ответственно работающая в настоящем и устремлённая в будущее. Что уж говорить о Москве и других крупных российских городах, где этого сегодня реально немало, и школа может при желании к этому ресурсу подсоединиться.

На наш взгляд, для современной школы, ищущей свой уклад, наиболее перспективна стратегия *«проращивания» в образование задач общественного развития*. Причём не вообще, а задач общественного развития того территориального сообщества (муниципалитет, город), куда включена школа. Не копирование социальности, а посильное участие школы в общественных преобразованиях на территории.

Важно, чтобы школа перестала мыслить себя как осаждённая крепость или, наоборот, как островок счастья. Изоляционизм — это тупик. Окружающий школу мир не станет лучше и добрее, если школа в него не выходит, если не строит мостики гражданской активности и общественного действия для своих учеников. Это, в том числе, и проверка, чего стоит то, чему мы учим и что воспитываем у детей в школе, будут ли они это использовать в других, нешкольных обстоятельствах.

Часто слышу от педагогов и директоров: «Мы стараемся сделать школу комфортной для учащихся». Это неплохо, но далеко не всё. Во-первых, становление личности включает в себя не только поддержку, но и прохождение испытаний. Должна быть

развивающая конфликтность. Не ругань с соседом, а конфликт со своими и чужими стереотипами, предрассудками, заблуждениями. Борьба себя возможного с собой реальным. Во-вторых, современное потребительство успешно освоило уют и комфорт как инструменты манипуляции человеком. Потребительство не давит на личность, а соблазняет, завлекает, убаюкивает. И если школа ставит на комфорт и этим ограничивается, то она готовит, ни много, ни мало, новых жертв манипуляций. Финансовые пирамиды, тоталитарные секты, психокульты, жёлтые СМИ и другие мошеннические структуры именно через комфорт вербуют новое «пушечное мясо».

Иммануил Кант сказал: «Взрослеть можно только в юности». Только в этом возрасте есть ресурс, позволяющий стать взрослым человеком. А если время упущено, то человек так и останется на всю жизнь вечным ребёнком или вечным студентом. Вот почему детские психологи сейчас бьют тревогу: исчезает возраст ранней юности, который раньше был связан с выбором профессии, то есть жизненного пути. Сейчас выпускники выбирают не профессию, а вуз. Причём зачастую делается это по родительской подсказке, доверяют родительским сценариям. На самом же деле человек действительно выбирает только то, что он выбирает сам. И выбор — быть гражданином или обывателем — должен подступить к нему вовремя, ещё в школьной жизни.

Как школе участвовать в развитии местного сообщества? Можно через детско-взрослые социально-образовательные проекты. Можно через формы продуктивной коммуникации (переговорные площадки, публичные слушания и т.п.) с другими общественными субъектами. Можно через социальные акции, инициируемые школой (они не должны быть имитационными и добровольно-принудительными). Можно через деятельность детско-юношеских общественных объединений и организаций (они и называются общественными, потому

Запуск школьного Центра социального проектирования

Изменения в общественной среде школы	Изменения в учебном процессе школы
Возникновение самоуправляемого сообщества	Развитие учебных проектов и исследований, обслуживающих и сопровождающих социальные проекты

**Клубный модуль
(клуб + форм дополнительного образования + социальные партнёры клуба)**

Изменения в общественной среде школы	Изменения в учебном процессе школы
Обновление клубного сообщества, оздоровление школьного самоуправления	Развитие новых форм дополнительного образования в школе

что у них есть не только внутренние, но и вынесенные в большое общество цели). Наконец, можно создавать детско-взрослые образовательные производства.

Работа в этих формах и технологиях накладывает глубокий отпечаток и на общественную среду школы, и на учебный процесс (основной и дополнительный). Например, социальные проекты становятся источником новых учебных проектов (табл. 3). На уроках появляется не только учебная, но и социальная проблемность. В школьном самоуправлении у детей появляется собственная сфера ответственности, ресурсы для её освоения и возможность настоящего действия. Школьные клубы обростают социальными связями и отношениями, получают постоянный импульс к развитию (как показывает практика, без внешних партнёров школьные клубы вырождаются в кружки).

**Школьный уклад
и политика идентичности**

Если участие в развитии местного сообщества даёт школьному укладу внешнюю подпитку, то внутренняя подпитка для уклада — это *школьная политика идентичности*. Напомним, что главный проверочный вопрос этой политики следующий: «То, что мы делаем в школе, реально нужно детям? А их родителям? Если нет, тогда давайте остановимся, вернёмся и продумаем какие-то моменты по-другому».

Приведу несколько примеров реализации такой политики.

Сейчас много внимания уделяется теме войны. И мы заметили: как только с ребятами начинаешь говорить об их сверстниках на войне, они всё чувствуют и понимают. Однажды я стал свидетелем того, как мальчик на празднике очень хорошо читал стихи про войну, а после Владимир Абрамович Каракровский, наш директор, подозвал его и стал расспрашивать, знает ли тот, что такое доты и всё остальное, о чём он только что прочёл. Оказалось, что мальчик всего этого не понимает — его просто научили повторять нужные эмоции, а реального знания под это не подвели. Каракровский однажды очень отчётливо мне сказал: в педагогике лучше ничего не делать, чем притворяться. Я запомнил это на всю жизнь.

Другой пример — имитация школьного самоуправления. Если у учителей нет понимания ценности самоуправления, откуда оно возьмётся у детей? Важно, чтобы для начала было сформировано учительское самоуправление в школе. В этом случае работает простой принцип: если дети видят, что для педагогов оно ценно и значимо, тогда они захотят попробовать, насколько это ценно будет и для них. Точно так же — если мы хотим уче-

нического проектирования, давайте начинать с учительских проектов. Только тот, кто сам понял и ощутил вкус проектности, сможет донести его до учеников.

Особенно сильно я всегда переживаю за родителей. Большинство родителей, попадая в школу, чувствуют себя контролируемыми и оцениваемыми — на родительских собраниях их даже сажают за парты, как школяров. В лучшем случае, что мы от них можем получить при таком подходе, — это снисходительное спонсорство. А современные передовые концепции образования говорят, что родители могут быть партнёрами и инвесторами. И когда у нас получается создать у родителей партнёрскую и инвестиционную мотивацию, принять их в школе как своих, лучшую ситуацию сложно себе представить.

Школьные праздники, концерты, фестивали, конкурсы зачастую превращаются в ярмарку родительского и учительского тщеславия: дорогие костюмы, богатые декорации, написанные профессионалами сценарии, приглашённые тренеры-репетиторы и т.д. Одни это могут себе позволить, другие нет. Начинаются зависть и интриги, снобизм и самоуничтожение. Запретом на роскошество и ограничением затрат здесь многого не добьёшься: одни скажут «вы мешаете нам сделать красиво», другие — «вы только подчёркиваете нашу бедность и отсталость». Но нам нужна причастность всех! Как её добиться без ограничительных мер? Оказывается, можно ввести меры стимулирования одновременно креативных и малобюджетных решений, что пусть окончательно не снимает, но всё-таки снижает остроту проблемы.

В наших школах есть потрясающие музеи. Но наши музейщики заиклены на экскурсиях и экспозициях, другой жизни в музее, как правило, нет. Практика показывает, что только когда вокруг музея организуется пространство общения, когда туда кого-то приглашают и что-то обсуждают, музей оживает. Замечательный директор московской школы № 1274, поэт Семён Рувимович Богуславский всю жизнь талантливо доказы-

вал, что школе нужен не просто музей, а музей-клуб.

Сегодня мы сосредоточены на огромном количестве профилактик — девиантного поведения, наркозависимости, табакокурения, экстремизма и т.п. То есть по сути всё время боремся с пороками. Это порождает у детей защитное сознание и ощущение себя потенциальной жертвой пороков. Вместо этого можно было бы использовать асимметричные педагогические программы, нацеленные на утверждение добродетелей, на причастность к созиданию. К примеру, Антону Семёновичу Макаренко нужно было социализировать детей, которые совершили преступление. Десятки других людей пробовали их «профилактировать» от агрессии, насилия, то есть предлагали симметричный ответ. А Макаренко предложил им практически и рискованно строить новый мир. Он предложил им ту же самую зону риска, только в конструктивном ключе: он начал делать производственные бригады и устраивал между ними соревнования. Ответ оказался асимметричным, непривычным с педагогической точки зрения, но дал отличный результат. Впоследствии Макаренко пришёл к тому, что производство вообще по-иному организует сознание человека.

Примеры можно было бы продолжать. На самом деле, мне важно, чтобы вы начали смотреть на школу как на потрясающе интересное и потенциально значимое место встречи:

- детей и взрослых;
- индивидуума и коллектива;
- общества и государства;
- гражданина и страны;
- прошлого и будущего.

Тот, кто работая в школе и достигая поставленных целей, будет переживать работу и цели как лично значимые, как содержание своей жизни — только тот имеет шанс построить школу, значимую для проходящих в неё детей и их родителей. Потому что причастность заразна. Впрочем, как и равнодушие. **НО**