

*Серия научно-методических изданий
«Новые ценности образования»*

**Событийность
в образовательной и педагогической
деятельности**

1 (43) 2010

УДК 37
ББК 74

Н 766

Научно-методическая серия «Новые ценности образования»

основана в 1995 г., издается как периодическое издание с 2002 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № 77-12889 от 17 июня 2002г.

Редакционный совет: д.п.н. *Е.А.Александрова*, д.п.н. *В.П.Бедерханова*,
д.п.н. *И.Д.Демакова*, д.п.н. *С.Д.Поляков*, д.п.н. *В.И.Слободчиков*, д.п.н.
А.М.Цирульников.

Событийность в образовательной и педагогической деятельности.

Под редакцией Н.Б.Крыловой и М.Ю.Жилиной.

Научный редактор серии Н.Б.Крылова. Выпуск 1 (43), 2010.

ISSN 1726-5304

В выпуске анализируются методологические, теоретические, методические и дидактические аспекты проявления СОБЫТИЙНОСТИ в образовании. Событийность рассматривается как особое свойство со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования. В сборнике анализируются условия возникновения и проявления феномена событийности в образовательном сообществе. Рассматриваются широкие возможности обеспечения образовательных событий тьюторами и педагогами.

Сборник предназначен для педагогов и административных работников школ и системы управления, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, заинтересованных в культуросообразном развитии образовательных процессов.

УДК 37
ББК 74
Н 766

© Н.Б.Крылова, 2010

**Оригинал-макет данного издания является собственностью издателя,
его воспроизведение без согласия правообладателя запрещается**

ISSN 1726-5304

СОДЕРЖАНИЕ

1. Онтология со-бытийности в образовании

<i>В.И.Слободчиков.</i> Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования.....	5
<i>А.А.Остапенко.</i> Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании.....	14
<i>И.Ю.Шустова.</i> Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики.....	22
<i>А.В.Шувалов.</i> Образование в поиске симфонии.....	35
<i>АА.Попов.</i> Событие как единица образовательного проектирования.....	48
<i>Ю.С.Мануйлов.</i> Язык «Со-».....	51
<i>Н.Д.Корчалова.</i> Философия педагогики О.Ф.Больнова и образы образования	56
<i>Р.Г.Валеев.</i> Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий.....	63
<i>Е.В.Боровская.</i> Событийный потенциал образа жизни ребенка.....	69

2. Событийность – принцип открытой педагогики

<i>Ю.Л.Троицкий.</i> Событие как образовательная стратегия.....	77
<i>Т.М.Ковалева, М.Ю.Жилина.</i> Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения.....	84
<i>М.М.Миркес, Н.В.Муха.</i> Образовательное событие как тьюторская практика.....	91
<i>В.Ю.Пузыревский.</i> Образовательное событие феноменологической встречи с социумом (на примере деловой игры «Журналист»).....	99
<i>Т.А.Костенко.</i> Образовательное событие «Соседство» как встреча с собой, с культурой, с миром.....	110
<i>Н.А.Шалимова.</i> Методы открытого образования как ресурс его событийности.....	113
<i>Н.В.Пилипчевская, Н.В.Петропавловская.</i> Образовательное событие как ресурс профессионального становления студентов педагогического вуза.....	117
<i>Е.С.Гобова, О.Н.Игнатова.</i> Типология представлений о себе.....	120
<i>А.С.Паранюк.</i> События как среда взаимодействия с детьми.....	127
<i>Н.Б.Крылова.</i> Условия проявления событийности образования.....	136

1.

Онтология

со-бытийности

в образовании

Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования

В.И.Слободчиков

Проблема одинокой старости... Проблема распадающейся семьи... Проблема детского сиротства и беспризорности. Проблема «молодежной культуры», вызывающе непохожей на нашу - привычную... Проблема школы, враждующей с учениками... Проблема оборванных традиций и преемственности... людской разобщенности, одиночества человека среди людей... неврозоз - этой болезни человеческих отношений... И сколько еще знакомых каждому из нас имен у нашей общей беды и утраты: мы потеряли полностью человеческой общности, цельности; а значит, и ценность совместной жизни, вне которой невозможно ни полноценное развитие детей, ни чувство собственной, личной полноценности у нас, взрослых. Разрушено то, что связывало людей предыдущих поколений. Надежные уклады общинной жизни, старой деревни, городского двора. Единство веры, даровавшее ощущение сплоченности довоенному поколению. И едва ли стоит надеяться, что все это поддается буквальному возрождению, восстановлению, что возможно возвращение к прошлому. Это – к сожалению для одних и к счастью для других – действительно, прошедшее. Беда настоящего - в том, что на развалинах былых общностей не выросли новые, по-новому связывающие людей разных поколений, живущих рядом - но врозь, в одном месте - но не вместе.

В социальных науках при анализе типов и форм социальных объединений людей принята к рассмотрению оппозиция между понятием **социальная структура** (организованность) и понятием **неструктурированная (бытийная) общность** (по латыни – *communitas*). Наиболее проработано понятие структуры, которая определяется отчетливой расстановкой социальных ролей, функций и статусов, которые занимают люди. Структура всегда возникает в естественном течении событий, когда группы людей с теми или иными нуждами и возможностями взаимодействуют друг с другом и объединяются.

Коммунитас возникает там, где нет жестко заданной социальной структуры; неструктурированная общность – это жизнь множества людей (но **не рядом, а вместе**), между которыми существует родственная связь и обусловленное ею чувство принадлежности друг другу. Такая общность, как правило, принадлежит актуальному

настоящему; структура же коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством языка, законов, обычаев.

Конституирующими категориями любого человеческого объединения являются понятия **связи и отношения**. Понятие «отношение» возникает как результат соотнесения двух субъектов по выбранному общему (или заданному) для них основанию. В свою очередь «связь» – это вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть **причина** изменений других; связь – это взаимозависимость явлений, неразличимых в пределах самой связи. В человеческих сообществах выделяют многообразные связи и отношения: профессиональные, социальные, психологические, духовные, эмоциональные и др. В развивающихся социальных объединениях происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга.

Все типы социальной организованности людей детерминированы **целевыми ориентирами**. Организованность всегда ориентирована на дело; **дело – и есть цель объединения**. Именно совместная, групповая деятельность является главным интегрирующим фактором; ее конкретный вид и характер определяют тип социальной организованности и ее структуру. Такие объединения, как *группа с лидером, коллектив с советом, партия с вождем, ассоциация с президентом*, являются наиболее распространенными формами социальных объединений.

Сегодня в общественной жизни страны доминирует такая форма социальной организованности, как «команда» которая совмещает в себе «родовые» черты практически всех вышеперечисленных структур.

Современная «команда» всегда имеет лидера (иногда харизматического), четкое распределение функций, жесткую целевую ориентацию (овладение или построение значимой социальной ниши – в политике, бизнесе, науке), которая со временем становится базовой – всеми разделяемой ценностью власти, богатства и авторитета.

Социальные организованности, имея деятельностьную основу и целевую детерминацию своей структуры, должны существовать ровно столько, сколько продолжается сама совместная деятельность. По мере реализации конкретного дела, достижение цели должны «рассыпаться» данную организованность. Однако в силу того, что *мотивация достижения, успешности, обладания* базовой ценностью **не насыщаема** в принципе, данное объединение старается по-новому целеопределиться и существенно перестроить структуру сложившихся отношений, чтобы продлиться во времени.

Очевидно, что для решения задач социальной адаптации индивида к наличным системам деятельности подобные организованности наиболее эффективны. Они буквально «затачивают» индивида (его особенности, задатки) под конкретный тип социального производства. (В скобках

замечу, именно здесь кроется тайна модного сегодня компетентностного подхода в образовании).

Особым типом объединений – противоположным социальной организованности – является неструктурированная **бытийная общность**, которая складывается на общей **ценностно-смысловой** основе ее участников. Философ М.Хайдеггер писал, что человек – это не только «бытие-в-мире», но что он, главным образом, есть «бытие-с-другими». Та же идея выражена самой этимологией слова «общество»; по своему происхождению societies – значит «товарищество» (от латинского socius – товарищ, друг, приятель). Таким образом, **общность, общительность являются сущностным атрибутом природы человека.**

Общество существует не потому, что все мы и каждый из нас существуем; общество существует потому, что ориентация на Другого присуща каждому из нас. Человек есть существо, в природе которого мы находим стремление выйти за пределы самого себя, стремление **быть собою с другими.**

Проблема общности, поэтому не только социальная или историческая; она, при более глубоком рассмотрении, является глубоко жизненной, онтологической, **лично-смысловой проблемой.** Понятно, что именно в бытийной общности вырабатывается сама жизнеспособность индивида, именно здесь обретает он защиту от внешних невзгод и психологическое благополучие.

Высшая форма развития бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Исходной нормой общности является устойчивая **духовная связь** между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности.

Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно **со-бытийной общностью.**

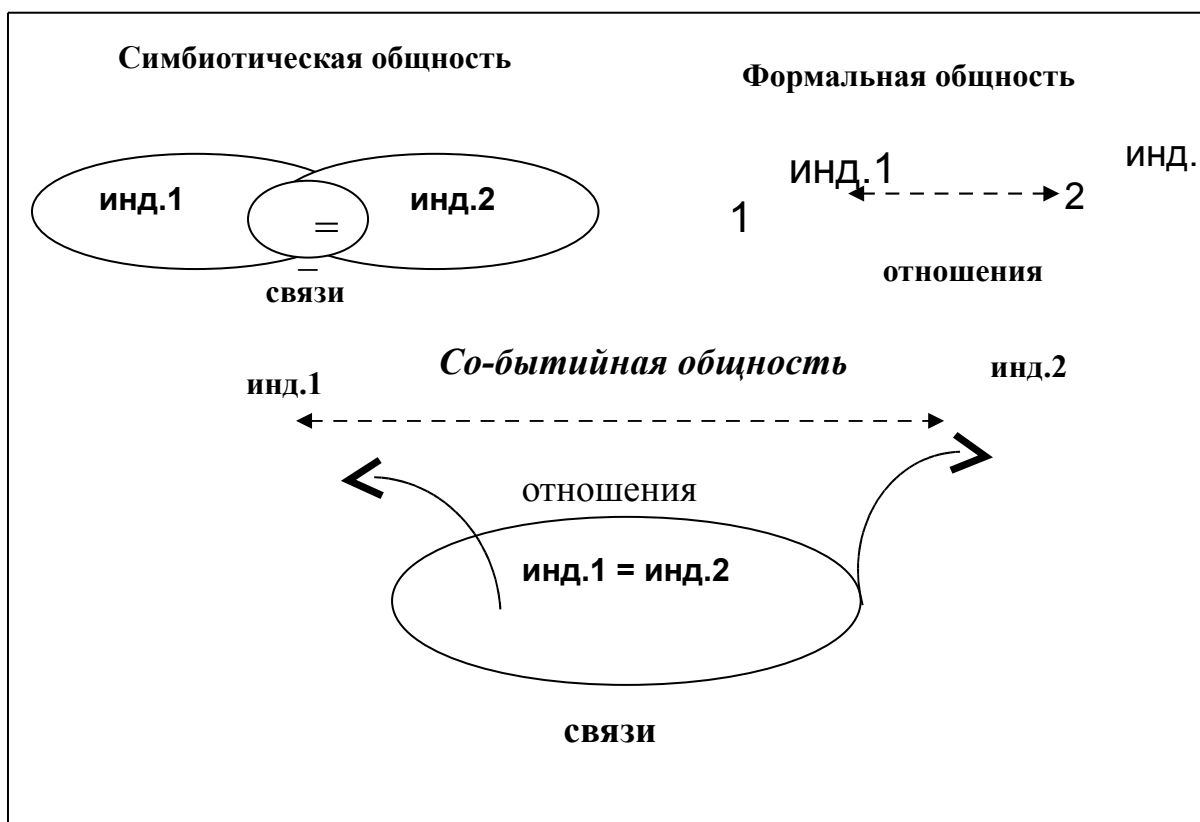
Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы.

Со-бытийную общность необходимо отличать от **симбиотической сращенности и формальной организованности.** В симбиозе отношения практически отсутствуют, действуют только связи, именно поэтому для симбиоза характерны неразличенность его участников. В формальной организованности – другая крайность, здесь фактически

отсутствуют связи (ее участники находятся лишь в отношениях друг с другом).

И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находятся в гармоническом единстве (рис. 1).

Рис.1. Типы структурной организации общностей



Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Она выступает сразу в двух ипостасях: как *структурная организованность* и как *связанная общность*. Другой образ – принцип дополнительности, когда общность есть фундаментальное условие ценности и осмысленности наших целей, а организованность есть способ формирования и подтверждения основательности совместно осуществляемого дела.

Понятно, что в таком качестве она не может возникнуть стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. Вне этих усилий она быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно наблюдается в реальных общественных практиках разного типа.

В таком качестве она не может возникнуть стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. Вне этих усилий, она быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно наблюдается в реальных общественных практиках разного типа.

При содержательном описании пространства становления индивидуальной субъектности человека необходимо помнить следующее существенное обстоятельство: человек при рождении попадает в уже обжитой, **опознанный** мир.

Человек зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей с другими людьми, в их Встрече: первоначально с родителями, затем – с близкими, впоследствии и с дальними. Усиливая эту мысль, можно вообще сказать: **нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими**. Он всегда существует и развивается в общности и через общность.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь жизней участников Встречи указывает на то, что один человек для другого не просто одно из условий их совместного (в одном месте) жительства наряду со многими другими условиями.

Такая общность есть фундаментальное **онтологическое основание** самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни. По сути, такая общность должна быть принципиально **со-бытийной** в силу того, что ее участники «неслиянны-нераздельны»: неслиянны – в своей предельной индивидуальности каждого, нераздельны – в своем предельном духовном единстве.

В со-бытийной Встрече люди обеспечивают, и фактически гарантируют **презумпцию человечности** друг другу; право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным распорядителем и автором собственного развития.

Полнота и динамика преобразований связей и отношений между людьми, которые реализуются в структуре со-бытийной общности, обеспечивают ее главную функцию в бытии человека – **функцию развития**. *Со-бытие и есть объект развития – то, что развивает и развивается*; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства **человечности – собственно человеческого в человеке**. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование призвано решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования

складывается принципиально новое измерение – **гуманитарно-антропологическое**. Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для современного отечественного образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Диалектика соотношения двух фундаментальных категорий – в данном случае: **образование** – как форма и **развитие** – как содержание, продолжает оставаться далеко не проясненным. В общем случае, форма полагает и определяет (полагает пределы) содержание; в свою очередь, содержание буквально нащупывает, ищет своей адекватной формы.

В исторически недавнее время, а в некоторых случаях – и по сей день, соотношение этих двух категорий прочитывалось двояко. В одних культурных обстоятельствах, когда **развитие** понималось как **естественный, спонтанный процесс**, разворачивавшийся во времени по собственным законам, образование **лишь частично использовало** потенциал данного процесса для решения своих социокультурных задач.

В других социально культурных обстоятельствах (здесь наиболее характерен опыт социалистического строительства в СССР), когда довлел пафос проектирования, строительства нового общества, нового образа жизни, нового человека, **развитие** стало пониматься как **продукт, заранее полагаемый результат усвоения** специально отформатированного общественно-исторического опыта. *Специально отформатированный общественно-исторический опыт и был содержанием образования.* Надо сказать, что «оба уклона – хуже»: и пафос спонтанного развития, и пафос фабрикация индивида с заданными качествами. Только с момента постановки вопроса о различении собственного содержания образования и собственного содержания развития оказалось возможным продуктивно обсудить проблему соотношения этих категорий¹.

Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование – как более или менее успешный процесс **окультуривания** натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют разные содержания. Точно также, и три интерпретации категории развития: как **всеобщего принципа** существования действительного мира и человека, как **реального процесса** изменений и преобразований в них, как **абсолютной ценности** европейской культуры (развитие – как саморазвитие) с той же очевидностью полагает разное и специфическое содержание данной категории.

¹ Более подробно об этом см.: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. «Психология развития человека». М., 2000; Слободчиков В.И. «Антропологическая перспектива отечественного образования». Екатеринбург, 2010.

Перспективным разрешением реального, живого противоречия формы и содержания – образования и развития – возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории, как **развивающее образование**. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития – **по сущности природы, по сущности социума, по сущности человека**, и поставить им в органичное соответствие такое представление, как **полное образование** – *основное и восполняющее* (дополнительное, укладное, специальное).

Сегодня в науках, ориентированных на образование, все более укореняется **антропологическая парадигма** – и не только в качестве нового объяснительного принципа **«феномена человека»**. Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – в первую очередь, ориентация на человеческую реальность **во всей ее полноте**, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий **становления полного, всего человека**; человека – как **субъекта** собственной жизни, как **личности** во встрече с Другими, как **индивидуальности** перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

С самой общей точки зрения, образование – это *естественное и*, может быть, наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира – **на личность** (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и **на общество** (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определенное.

В современной социокультурной ситуации начинает складываться новый облик – *новый образ российского образования*.

С антропологической точки зрения **образование** – всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

Становление собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация его индивидуального духа, приобщение к родовой человеческой сущности, следование высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, утверждение ценностей родового бытия человека, практическое преобразование действительности, основанное на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех ее областях.

Собственно говоря, с этим как раз и связаны основополагающие смыслы современного инновационного и антропологически ориентированного образования. Очевидно, что так понимаемое образование требует новых категориальных средств, новых технологий

построения его как специфической формы **антропо-практики** – практики культивирования базовых, родовых способностей человека.

Образование как антропо-практика – особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных, а по сути – образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий.

Здесь, в этом пространстве возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его фактического самостояния в собственной жизни.

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и к саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает что-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит.

Саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается.

В антропологически ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника действительно появится шанс самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения.

Именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать **со-бытийную образовательную общность** – как совокупного (коллективного) субъекта совместно-распределенной образовательной деятельности. Данное обстоятельство чрезвычайно важно для становления профессиональной компетентности педагога, для выработки ответственной профессиональной позиции его; прежде всего потому, что общность такого типа всегда позиционна для всех ее участников.

Знание нормативных границ и детерминант становления именно **со-бытийных образовательных общностей** в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно-исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых и учебно-профессиональных общностей, тех общностей, которые должны стать действительным жизненным пространством, антропо-практикой (практикой вочеловечивания) обретения детьми, подростками,

молодыми людьми собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с другими.

В заключение хочу подчеркнуть, что полнота и целостность индивидуального бытия каждого человека окажутся возможными, если линия его жизни будет связана с **укоренением** в отеческой культуре, если будет культивироваться **преемственность** ценностей и смыслов исторического бытия своего народа, если будут раскрываться перспективы и панорама духовных **устремлений** каждого за пределы наличного, обыденного существования.

Важно отметить следующее:

- ценность укоренения в отеческой культуре связана с формированием самоидентичности, с преодолением **безродности** и **безплеменности** (феномена – «иванов, не помнящих своего родства»), с формированием гражданской позиции – как личной ответственности за благополучие страны;
- ценность преемственности восстанавливает и защищает связь времен и со-бытийное единство поколений, преодолевая нарастающую **безпризорность** всего и всех;
- ценность устремлений в над-мирное Отечество определяет вектор и масштаб человеческих деяний в интервале его индивидуальной жизни, соразмерность первых двух образующих подлинной антропо-практике и энергетике таких устремлений, преодолевая обездушенность и бездуховность наличного существования.

Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании

А.А. Остапенко

Поводом для переработки этого, уже ранее опубликованного текста² о хронотопии воспитания, послужил диалог с Марией Жилиной и редакторская работа над её статьёй³ о событийности как предметности дидактики. Дискуссия возникла по поводу того, *что* можно считать антонимической противоположностью понятия «событийность». Она предлагала понятие «отчуждённость», Ю.Л.Троицкий – «повседневность», я – «обыденность». Но лично у меня всё стало на свои места, когда я вспомнил детское слово «понарошку»...

Хронотоп как перекрёсток прошлого и будущего, настоящего и... понарошечного

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Чёрное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

*Из подслушанного диалога младших
дочерей тогда, когда они были
дошкольницами*

Есть только миг между прошлым и
будущим... *Из известной
песни*

Субъективное время человека нам всегда было интересно как компонент его субъективной реальности, а субъективная реальность интересна в процессе её становления, ибо этот процесс и есть суть процесс педагогический, суть процесс воспитания (в смысле К.Д.Ушинского). Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно-цельности) человека – процесс временной, длительный, длящийся, не одномоментный, не мгновенный, не точечный, ибо «человек должен делать своё время», а не время должно становится его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «*воспитание событиями*»

² Остапенко А.А. Временной аспект организации образовательного процесса // Школьные технологии. – 2005. - № 5. – С. 38-49.

³ Жилина О. Событие и событийная предметность в образовании: дидактический аспект // Школьные технологии. 2009. № 1.

и «воспитание мероприятиями». Для этого воспользуемся понятием *хронотопа*.

В научный оборот понятие «хронотоп» не без воздействия идей Г.Минковского и А.Эйнштейна в 1925г. ввёл А.А.Ухтомский⁴. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлеченные кривые линии в пространстве, а “мировые линии”, которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего»⁵.

Широко известным термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М.М.Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе – «времяпространство»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введен и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»⁶. Начиная с начала 90-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П.Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно – пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый – это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй – феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, т. е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое, настоящее и будущее, т. е. даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нем потенциально содержатся не только дольний, но и горний миры. Конечно, хронотоп – это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»⁷. Позднее он, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп – это *живое измерение пространства и времени*, в котором они нераздельны. Хронотоп

⁴ Опубликован черновик его доклада 1925г. «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта.–СПб.: Питер, 2002.–С.67-71.

⁵ Ухтомский А.А. Интуиция совести. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. – С. 267

⁶ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С.234.

⁷ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. - № 4. – (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

сознания двулик. Это в такой же степени “овременённость пространства”, в какой и “опространственность времени”⁸.

Разделяя и пространство, и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного пространства термин «персональное», а для субъективного времени – термин «психологическое» или вслед за В.П.Зинченко «живое». Несмотря на то, что в статье 1991г. он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли “пространства внутренний избыток“, которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство и историческое время* (курсив – А.О.)?».

Следуя идее «функциональных органов» А.А.Ухтомского, Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и составляет у В.П.Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И.Несмелова и «субъективной реальности» В.И.Слободчикова. Идея хронотопа соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем – процессы биографического роста»⁹.

Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращенной форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановленное время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие черт наглядности у хронотопа связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»¹⁰.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем и если субъективно их не объединяет в себе, то он становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня** (*настоящее*) накопленный **опыт** (*прошедшее*), идёт к поставленной **цели** (*будущее*).

Проиллюстрируем эту мысль.

⁸ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С. 87.

⁹ Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3(1). – М.: Мысль, 2000. – С. 477.

¹⁰ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. - № 4.

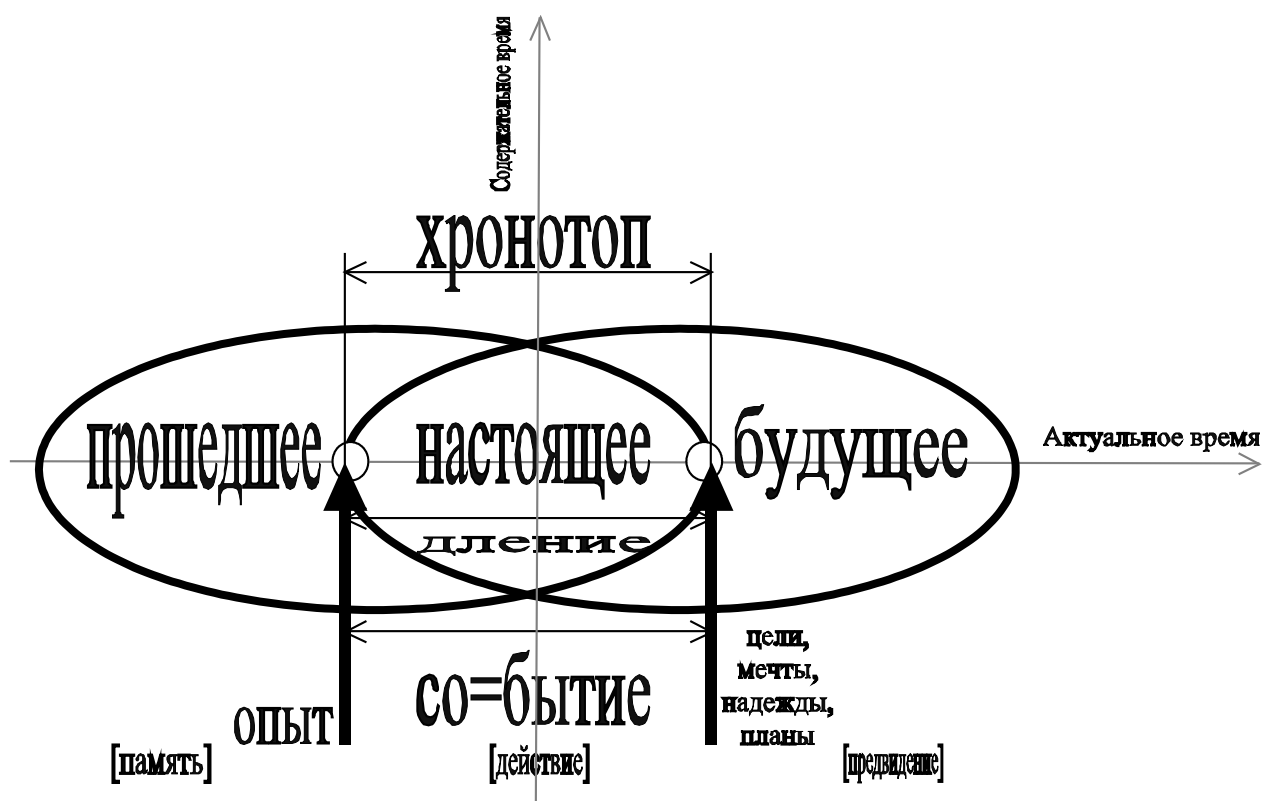


Рис. 1. Модель сочетания «цветов» времени (времен) в хронотопе (указаны векторы «содержательного» и «актуального» времени).

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными единицами вечности. Событие – *явление настоящее* (а не «понарошечное») и *явление настоящего*. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанизацию психологического времени – дление, включающее прошлое, настоящее и будущее»¹¹. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Хронотоп *наполнен*, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой стороны, *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»¹².

В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (а не реальности), которые невозможно «потрогать». Во-вторых, они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но, это не очевидно. Например, из двух пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет своё решение вступить в брак некими *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая – банальной беременностью невесты, которая уже случилась вчера (*в прошлом*).

¹¹ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С. 89-90.

¹² Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. – 2002. - № 3. – С. 32.

Поскольку обе пары *реально* (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* несколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Дело в том, что обе приведённые в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем в не меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

**Воспитание имеет смысл,
если наполнено настоящими событиями**

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события – это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М.Бахтину, время – это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»¹³. Сравним данное положение с результатами исследования И.А.Аршавского, ученика А.А.Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуясь тремя пространственными и двумя временными размерностями – энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени, живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»¹⁴. Под негэнтропийной составляющей времени Аршавский как раз и понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитанному осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16-17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а, стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие, либо превращает его в моторные персеверации»¹⁵. «Лишённое событийности

¹³ Там же. – С. 32.

¹⁴ Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития – индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. – 2004. - №1.

¹⁵ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. – 2002. - № 3. – С. 46.

физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»¹⁶. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

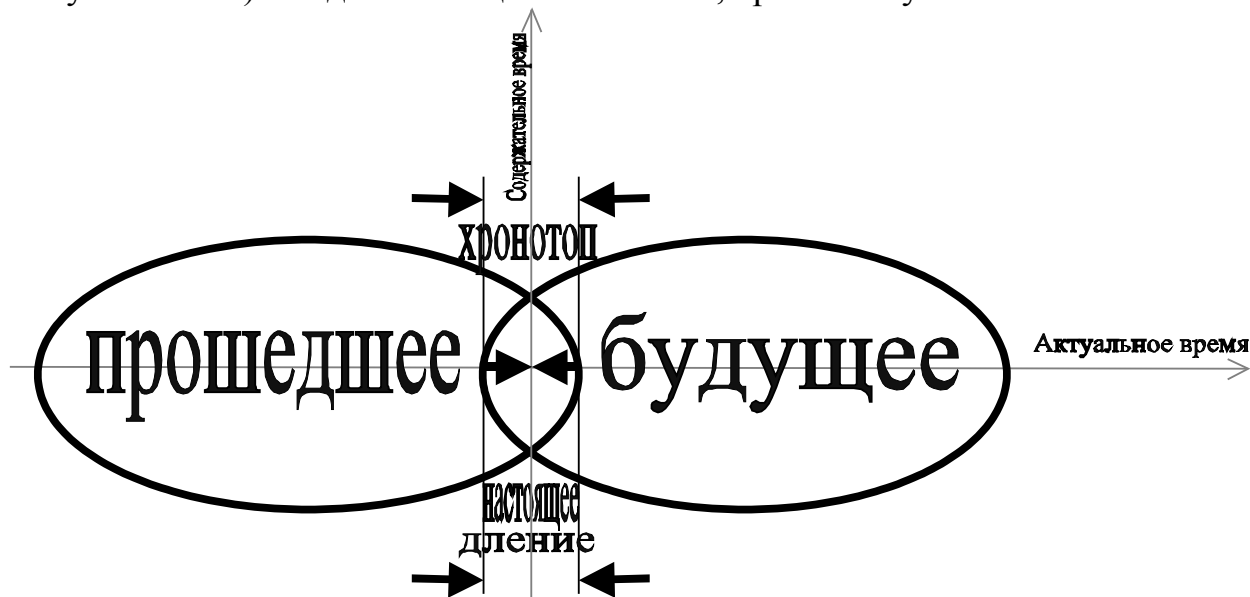


Рис. 2

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т.е. исчезает, выражаясь словами И.А.Аршавского, негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки.

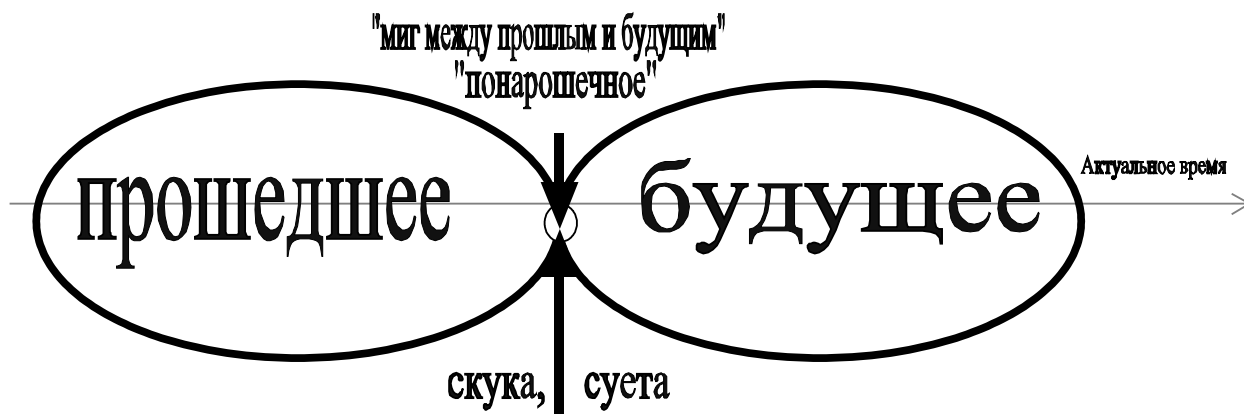


Рис. 3

¹⁶ Там же. – С. 41.

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты вечности* сохраняется лишь *энтропийная компонента временности*, и уже не человек является хозяином времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности – скукой и суетой.

Обратимся к словарю В.И.Даля: «Скука – тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томленьё бездействия»¹⁷; «суета – суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»¹⁸. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета – это бесцельная деятельность, а скука – это бесцельная бездеятельность. То и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. Значит, по определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а, следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настоящести.

Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми – это, видимо, знак бесцельности и безнадеж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь – игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора, ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра – явление, выходящее за пределы хронотопа ребёнка.

При отсутствии у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация происходит в

¹⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 231.

¹⁸ Там же. – С. 624.

случае если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а, как уже говорилось, навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся для детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсидивают» (или «отстаивают») а не проживают.

В этом и есть разница между настоящим **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, значит, порождают опыт и мудрость) и «понарошечным» **воспитанием мероприятиями** (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** внехронотопично и всегда *временно*. В своей крайней форме понарошечное воспитание мероприятиями вырождается в повсеместную примитивную профилактику пороков типа различных программ «Антиспид», «Антитерор», «Антинарко», «Антиаборт», которые в итоге становятся рекламой этих пороков.

Сведём воспитательные системы в сравнительную таблицу:

	«Понарошечное» (обыденное) воспитание мероприятиями	Настоящее воспитание событиями
Основная форма	Мероприятие	Событие
Содержание	Игра как «понарошечность»	Дело как настоящесть
	Внешняя контролируемая организация досуга	Совместное проживание значимых событий
	Суета как «понарошечная», тщетная деятельность	Польза как настоящая деятельность
	Освоение прав и свобод человека. Профилактика пороков	Привитие ценностей и достоинства. Возращивание добродетелей
Цели	Навязанность воспитаннику внешних целей, смыслов, планов и надежд	Наличие у воспитанника собственных целей, смыслов, планов и надежд
Средства	Доминанта на себя	Доминанта на другого
Состояние	Временность. Хронотоп «исчезает» и	Причастность вечности. Хронотоп наполнен

хронотопа воспитанника	сводится к «мигу между прошлым и будущим»	длением.
------------------------	---	----------

Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики

И.Ю.Шустова

Одной из задач современного образования видится поддержка и развитие в ребенке базовых, родовых способностей, позволяющих ему отстаивать собственную человечность, быть не только ресурсом социального производства, но, прежде всего субъектом культуры и исторического действия, субъектом своей жизни. Важно создавать условия, при которых ребенок находил бы благоприятные условия для раскрытия собственного «Я», подлинного личностного самоопределения, нахождения и отстаивания собственных смыслов. Вариантом такой образовательной ситуации представляется детско-взрослая общность, ее со-бытийные характеристики.

Общность. Детско-взрослая общность как явление общественное формирует у участников систему жизненных установок, направляет социокультурную идентификацию и формирование жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет, какие ценности и смыслы преобладают в общности, что привносит в общность взрослый. Детско-взрослая общность должна выступать пространством для развития гуманистических ценностей.

Остановимся подробнее на соотношении понятий воспитательный коллектив и детско-взрослая общность. Общность определяется как взаимоотношения и связи, необходимый способ существования людей, их взаимосвязи и взаимодействия между собой и с обществом в целом. Именно в общности с другими создаются необходимые условия, удовлетворяющие интересы человека и способствующие его развитию.

Основой формирования общности К.Левин считает эмпатию. Общность возникает через непосредственное взаимодействие и взаимозависимость людей и проявляется как нечто подобное групповому единству, основанном на эмпатии [3]. А.Н.Лутошкин возникновение общности видит через пребывание людей в одной эмоциональной ситуации, через переживание ими одного состояния (радости или отрицательных эмоций) [4]. Б.Д.Парыгин условием возникновения общности считает общение, возникающее «переживание той или иной связи с другими участниками совместного действия» [8].

Коллектив чаще всего рассматривается как малая социальная группа, объединенная общими целями и задачами (заданными из вне и совместно определяемыми в коллективе), непосредственной деятельностью, системой связей и отношений возникающих в процессе деятельности, общими ценностными ориентациями людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития. Л.И.Новиковой и А.Т.Куракиным отмечалось, что любой детский (детско-взрослый) коллектив имеет двоякую структуру – выступает как организация, как система формальных связей и отношений, с другой стороны проявляется как социально-психологическая общность, система эмоционально-психологических связей и отношений. Детско-взрослая общность отражает неофициальную структуру любого воспитательного коллектива, характер эмоционально-психологических связей и отношений, ценностно-смысловую составляющую, непосредственное контактное взаимодействие не определенное (не заданное извне) официально. Понятия воспитательного коллектива и детско-взрослой общности близки, общность рассматривается структурной единицей любого воспитательного коллектива, отражая его социально-психологическую характеристику, систему неформальных связей и отношений в нем.

Необходимо выявить педагогические условия, способствующие «выращиванию» и функционированию воспитательного коллектива как детско-взрослой общности с системой неформальных связей и отношений между детьми и взрослыми, общим ценностно-смысловым пространством, с проявлением общих интересов и совместных целей деятельности. Основное условие – открытое межпозиционное взаимодействие детей и взрослых и групповая и индивидуальная рефлексия.

Под детско-взрослой общностью мы понимаем первичную контактную группу детей и взрослых, проявляющую схожие потребности и интересы, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающую характер связей и отношений между участниками. В качестве взрослых могут выступать не только педагоги (учителя, классные руководители), но и другие взрослые, принимаемые детьми в общем взаимодействии. Источником возникновения и развития общности между педагогом и воспитанником, между школьниками, интегративным признаком социально-педагогических и психолого-педагогических явлений, по которым создается общность, могут являться:

- единый интерес, который объединяет людей в единое целое;
- совместная деятельность, социальное поведение людей, объединенных общей целью;
- общение, переживание связи с другими людьми, эмоциональное единство;

- совместное проживание событий, жизненных трагедий и трудностей, общей радости значимой для всех;

- культурная связь, система норм и ценностей, которую исповедует группа людей, образуя вокруг себя общность единомышленников.

Детско-взрослая общность проявляется как одна из сторон жизни любого воспитательного коллектива, однако существенным представляются принципиальных отличий коллектива и общности. Сравним качественные характеристики детско-взрослой общности и детского коллектива:

Таблица 1. Сравнительная характеристика общности и коллектива

Характеристики:	Детский коллектив	Детско-взрослая общность
Источник возникновения	Внешние факторы, общественно и социально заданы.	Внутренние факторы, интерес и желание субъекта, эмоциональная или деятельностная включенность.
Деятельность	Главный фактор: формирующий коллектив и направляющий деятельность на общественно и коллективно значимую цель. Индивидуальная деятельность подчинена коллективной.	Деятельность в общности определяется индивидуальными интересами и инициативами отдельных субъектов, объединяющих и направляющих формирование общих целей. Коллективная деятельность зависит от самоопределения каждого.
Связи и отношения	Структурированы и достаточно формализованы, заданы общей целью деятельности.	Неформальные, открытые и гибкие, предполагают равенство солидарность и взаимная поддержка.
Ценностно-смысловое пространство	Происходит от определяющей деятельности коллектива цели и ожидаемых результатов. Проявляется в нормах, правилах, традициях.	Основа существования общности в межпозиционном открытом взаимодействии ее участников, на основании ценностного и смыслового самоопределения каждого. Проявляется в «духовной близости», общих позициях.
Управление	Извне, направлено на решение коллективно значимых целей и задач. Возможен выход на самоуправление	Затруднено, общность предполагает равенство. Может осуществляться каждым членом общности в тот или иной момент ее существования.
Необходимые условия	- коллективно-значимая цель, осознаваемая	- эмоциональная и деятельностная включенность;

для развития и функционирования:	участниками как личностно значимая; - постановка новых целей и задач, более социально и личностно значимых; - конструктивное взаимодействие, выход на самоуправление, коллективное целеполагание и планирование; - проявление неформальной социально-психологической общности в коллективе.	- проявление ценностно-смыслового пространства; - стимулирование индивидуального самоопределения у каждого члена общности, формирования его осознанной позиции по отношению к общности и своей деятельности в ней; - проявление и поддержка интереса, спонтанности и свободы в самореализации, авторских инициатив; - рефлексивные коллективные и индивидуальные процессы.
---	--	---

Различается источник их становления. Возникновение коллектива определено внешними факторами, он формируется через объединение людей вокруг достижения общественно значимой цели. Общность может возникнуть в коллективе (или нет), если он существует как формальная организация для ее решения. Развитие коллектива предполагает осознанную коллективно значимую цель, направляющую коллективную деятельность, постановку новых общественно значимых целей, которые пересекаются с индивидуальными целями.

Общность рождается, складывается непроизвольно, через добровольное объединение людей, их эмоциональную открытость друг другу. Источник возникновения общности – эмоциональное «Я» субъекта, присоединение субъектом себя к другому и другим. Педагог не может сформировать общность, исходя из внешне заданных задач, он может только создать условия ее порождающие, содействуя возникновению и функционированию детско-взрослой общности, где он выступает как равный другим. Развитие идет от эмоциональной включенности людей в общее переживание и деятельность к формированию ценностно-смыслового пространства общности, к самоопределению в ней каждого, проявлению позиции и реализации авторских инициатив ее участников.

Воспитание и развитие воспитанника в общности предполагает, что он – одновременно член нескольких общностей, групп, коллективов. На каждом возрастном этапе человек вовлечен в разнообразные общности, в каждой из которых для него складывается уникальная социально-психологическая ситуация межличностного взаимодействия, особые условия для его развития. Оно осуществляется по-разному: через вхождение в различные общности и социальные группы; через

смену базовых для развития человека общностей на каждом возрастном этапе.

В качестве малой группы, детско-взрослая общность может быть представлена как класс, клуб, команда, молодежная организация, субкультурная общность, дружеская группа и т.д. Школьник может быть включен в различные общности и по-разному проявляться в них. Детско-взрослая общность может возникать в рамках организованной группы (коллектива), или стихийно формироваться вследствие совпадения интересов, вокруг интересного дела, увлеченного взрослого. Она может быть длительной или носить кратковременный характер, существовать в течение дня, нескольких дней, проявиться как особое состояние малой группы, воспитательного коллектива.

Со-бытийная общность. Особое значение имеет то, что общность может носить со-бытийный характер. Со-бытийная общность – особое состояние, которое может проявиться в любой малой группе (между взрослым и ребенком, в классе, творческом коллективе, секции, клубе и пр.). В со-бытийной общности происходит пересечение «Я» человека с внешним миром. Со-бытийная общность человека с другими людьми, как естественно складывающаяся, не задаваемая внешними атрибутами, дает возможность проявиться внутренней спонтанной активности, выйти на авторские способы самореализации во вне, обеспечивает становление субъектности. В.И.Слободчиков определяет со-бытийную общность как необходимую ситуацию развития человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие. Событие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности» [9, С.153-157].

Со-бытийная общность может быть охарактеризована как совместное бытие, как соприкосновение жизней (бытия) нескольких людей, пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, которое ощущается ими как встреча Я-Ты (М.Бубер), духовная общность, чувство «МЫ». Со-бытийная общность начинается с эмоционального восприятия субъектом другого (других), как значимого и интересного человека, с возникновения общего пространства взаимодействия, в котором каждый может открыто проявить себя, найти «себя в другом» и «другого в себе» в условиях открытого диалога на уровне смыслов. Со-бытийность как качественная характеристика малой группы, предусматривает выход на осознание своих ценностей и смыслов каждым участником. Осознание смысла со-бытия происходит в процессе функционирования общности и после, как осмысление произошедшего для себя.

Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «Мы», «как семья». В событийной общности человек испытывает высокое эмоционально-

интеллектуальное напряжение, пребывание в ней может выводить его на феномен «прозрения» и «открытия» нового знания для себя, индивидуального смысла, нового опыта самореализации. Такие «открытия» стимулируют человека пересматривать свою реальность, бытие, направляют процесс индивидуализации. По В.И.Слободчикову, в со-бытийной общности должны функционировать процессы *отождествления* (формирование связей) и *обособления* (их разрушение, перевод в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов). Это – основные механизмы экзистенциальных процессов социализации и индивидуализации, определяющих целостное бытие человека, в котором формируется свободная субъектная позиция каждого и одновременно в совместной деятельности и общении осуществляется его индивидуализация.

Со-бытийная общность может быть проявлена для участников общности как жизненное событие, где произошло открытие, родилось новое знание, видение, понимание себя и другого, появился новый опыт деятельности. После разрушения ее в пространстве и времени, образ общности (понятое и пережитое в ней и через нее) надолго остается в субъективном мире человека, появляется как некая «ситуация образец» открытых отношений и совместного ценностно-смыслового поиска, ценный опыт, ориентир для самоопределения и самореализации.

В воспитании этот подход предусматривает создание для школьников ситуаций с особо яркими впечатлениями, задающих эталон гуманистических ценностей и открытых отношений со сверстниками и взрослыми, выводящих воспитанников на жизненное самоопределение, на приобретение нового ценного опыта. Жизнь человека во многом и определяют со-бытийные, значимые и смыслопорождающие встречи с людьми, общность с ними.

Со-бытийная общность – категория не постоянная, она носит «мерцательный», «пульсирующий» характер. В подтверждении данного тезиса, можно привести пример описанный А.С. Макаренко, и названный им «метод взрыва» [5]: создание ситуации, которые питают эмоциональные переживания отдельного члена коллектива и воспитанников, меняя человека, его отношение к миру и самому себе. Отмечая роль «метода взрыва в целостном процессе воспитания коллектива и отдельной личности А.С.Макаренко пишет: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно не жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасательное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать

их великое значение». По-видимому, со-бытийная общность как значимая и эмоционально проживаемая ребенком ситуация, имеет много общего с этим методом А.С.Макаренко.

Фактором, определяющим развитие субъектности в детско-взрослой общности, является соотношение внешних и внутренних условий, определяющих развитие человека.

Я.Л.Коломинский анализирует социально-психологические исследования процессов усвоения детьми нравственных норм и эталонов, которые «управляют» их межличностными взаимоотношениями, и подчеркивает, что именно в контактных (малых) группах и коллективах, в процессах межличностного общения «возникает для личности то экстеропсихическое «поле», в котором интропсихические феномены «переплавляются» в интрапсихические» [2, С. 36]. Он отмечает роль в этих процессах неформальной детско-взрослой общности, некоторых кратковременных общностей (ситуативные коллективы), возникающих в условиях большого эмоционального подъема или непредвиденных трудных ситуациях. Таким образом, можно рассматривать со-бытийную общность тем необходимым социальным условием, которое резонирует с внутренними качествами субъекта, их проявлением вовне и развитием.

Основные признаки со-бытийной общности:

- со-бытийность как совместное бытие, соприкосновение жизней, их пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, характеризующееся принятием друг друга, взаимопониманием; духовной связью (общностью), близостью, чувством МЫ;
- неформальный, открытый тип отношений; общность создается совместными усилиями участников;
- взаимодействие в со-бытийной общности – межпозиционное, требующее самоопределения, выбора, проявления открытой позиции, что необходимо для воспитания и развития субъектности юношества;
- единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели;
- рефлексивная общность, в ней осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия, позволяющая юношеству осознавать происходящие в общности процессы и явления, выводить их на индивидуальное осознание себя, своей позиции в общности и жизни.

Основные педагогические аспекты, позволяющие определить со-бытийность качественным признаком детско-взрослой общности. Со-бытийная общность может возникнуть внутри постоянной формальной группы (класса, клуба, команды и др.) и как новая неформальная кратковременная общность (ситуативная общность). В образовательной практике к со-бытийным общностям можно отнести: *сбор*

(коммунарский сбор), ролевые игры, тренинговые занятия со старшеклассниками и студентами, интересные запомнившиеся уроки (урок как со-бытие). Она может проявиться через интересные, запомнившиеся по эмоционально-ценностной насыщенности, дела и уроки, где произошло открытие, родилось новое знание, понимание себя и другого, появился новый опыт деятельности. Не случайно со-бытийная общность после прекращения своего существования надолго остается в субъективном мире человека, появляется как некая «ситуация-норма» открытых отношений и совместного ценностно-смыслового поиска.

В.И.Слободчиков отмечает наличие двух неизменных факторов, характеризующих со-бытийную общность – ценностные основания и целевые ориентиры, общие устремления участников коллективного взаимодействия. «Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Понятно, что в таком качестве она не возникает стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. Вне этих усилий она быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно и наблюдается в реальной педагогической практике» [9, С. 156].

Эти важные характеристики определяют характер отношений и содержание деятельности со-бытийной общности, которые выстраивает педагог совместно с детьми. Целевые ориентации со-бытийной детско-взрослой общности формируются в проявлении общего интереса, построении педагогом коллективного целеполагания, при котором учитываются значимые цели для всех и отдельного участника, в коллективной творческой деятельности участников, обеспечивающей деятельностьную включенность и увлеченность всех общим делом.

Рефлексивные процессы в общности направляют формирование ее целевых устремлений, единого ценностно-смыслового пространства. Поскольку со-бытийная общность принадлежит актуально настоящему моменту реального бытия, рефлексия обращает участников к прошлому опыту и подуждает осмысление своих ценностей и смыслов, интересов и целей как пространства жизни в будущем. Так со-бытийная общность выходит на ценностно-смысловое пространство каждого участника, актуализирует осознание представлений о жизни, жизненных ценностей и смыслов, корректирует формирование собственной позиции (как проявление своих ценностей в реальной ситуации), стимулирует субъектность юношества. В событийной детско-взрослой общности возникает пространство взаимообогащения и взаимоподдержки в совместном поиске смыслов и ориентиров в жизнедеятельности.

Детско-взрослая общность – явление социально-педагогическое, в ней протекают процессы, задаваемые и управляемые педагогом и

самопорождающиеся, присущие внутренним законам развития открытой системы. Ее влияние на участников во многом непредсказуемо, важно, что она характеризуется свободным характером отношений, при котором воспитанник не только стремится соответствовать нормам и правилам общности (т.к. она значима для него), но и самореализоваться в деятельности и общении, исходя из личной позиции, проявлять свои субъектные качества.

Событийная общность может быть смоделирована педагогом, она включает взрослых и детей в общий ход взаимодействия, как со-бытия, который разворачивается благодаря замыслу и плану группы организаторов. Но развиваясь стихийно, она не может иметь жестко заданных обязательных форм проживания со-бытия, определена лишь возможная их вариативность. Поэтому важна ориентация педагога на настроения и интересы воспитанников в проживании образовательной ситуации.

Живая связь возникает в процессе общего проживания нового бытия, постоянной рефлексивной деятельности (индивидуальной и коллективной) с осмыслением всего происходящего для меня (Я) и для нас (Мы), с большим темпом и высокой интенсивностью течения жизни (бытия в дне), что создает дополнительную трудность, но влияет на формирование общности. Отношения между всеми участниками и организаторами – равенство, диалог, открытость позиций, возможность проявить себя и помочь самореализации другого. Новые открывающиеся смыслы заставляют человека пересматривать систему ценностей, поведение и деятельность, стимулируют процессы самопознания, самоотношения, самоорганизации и саморегуляции.

Задачи педагога и психолога в моделировании и реализации условий по проявлению детско-взрослой общности: обеспечить свободу, выбор участия (не участия) в коллективной деятельности, выбор детьми направлений и способов деятельности, позиции. Взрослые поддерживают отношения равенства, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения; создают в общности условия для межпозиционного взаимодействия, стимулируют проявление участниками своей позиции, понимание позиции другого. Направляя функционирование детско-взрослой общности, взрослый должен учитывать опыт деятельности, отношений, творческой самореализации, который ребенок в ней получит. Взрослому надо стимулировать рефлексивные процессы, выводя взаимодействие участников в общности на осознанный уровень; понимать и учитывать влияние выстраиваемых отношений и рефлексии на формирование единого ценностно-смыслового пространства.

Важно помнить, что общность – это живое образование, она формируется самими участниками в свободном общении равных субъектов, здесь нет предписанных норм и правил, они формируются самими участниками в открытом межпозиционном диалоге, в

интересной «захватившей» всех деятельности. Общность рождается вместе с субъектами ее образующими, остается в их внутреннем мире.

Со-бытийную общность – сложные переходы состояний существующей группы, где взаимосвязаны:

1. заинтересованность общности происходящим (действием, событием, переживанием);
2. эмоциональный выход из погруженности в повседневность (эмоционально-психологическая форма общности);
3. осознание происходящего и его значения (общностью и отдельным участником) – рефлексивная общность;
4. выход общности в единое ценностно-смысловое пространство;
5. рефлексивная общность в целеполагании и проектировании деятельности по реализации общих ценностных оснований;
6. выход общности в деятельность по реализации общей целевой устремленности.

Выход общности на деятельностный уровень (5-6 звенья) предполагает, что возникшая со-бытийная общность (1-4 звенья) подтолкнула переосмысление участниками своего существования и стимулировала проявление деятельности, как выражение значимых для всех ценностей и смыслов. После такого состояния, перед общностью может встать ряд вопросов: «Как это произошло?»; «Для нас значимы такие общее переживания и такой уровень взаимопонимания, коллективная деятельность?»; «Можно ли достичь такой общности и взаимопонимания?». Педагог, поддерживая воспоминания ребят о пережитом состоянии, может вести их к моделированию и реализации новой со-бытийной общности. Можно рассматривать со-бытийную общность и в рамках вновь создаваемой, кратковременной группы.

Опыт. Чаще всего со-бытийная общность из незнакомых и малознакомых людей может сформироваться в игре (О.С.Газман, Б.В.Куприянов, П.В.Степанов), на тренинге (И.В.Вачков, А.М.Прихожан, А.С.Прутченков), сборе (В.А.Караковский, Н.А.Салык, С.П.Романенкова, Т.С.Шахова).

Со-бытийная общность, как кратковременная новая группа, является во многом спонтанно образующейся (А.Г.Кирпичник). Она формируется на основании свободного определения юношеством своего участия в ней. Возникающая детско-взрослая со-бытийная общность включает педагога (других взрослых) и юношей в общий ход происходящего взаимодействия как со-бытия, разворачивается благодаря замыслу и плану группы организаторов, и, в тоже время, развивается стихийно, так как не может быть жестко заданных обязательных форм проживания со-бытия. Со-бытийная общность характеризуется неформальным типом отношений, стимулирует свободные действия участников, поддерживает проявление инициативы и творческих способов самореализации.

Ситуативная со-бытийная общность, складывающаяся в пространстве свободного общения, проявляется как неформальное сообщество. Она размыта по составу участников. Ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех деятельностью, с открытым личностно значимым общением между педагогом, другими взрослыми, и воспитанниками. Свободное общение, требующее самоопределения и выбора, осознания и выражения открытой позиции необходимо для воспитания и развития субъектных свойств юношей и девушек. Проиллюстрируем положения о со-бытийной общности опытом практической работы с педагогами и с юношеством (старшеклассниками и студентами начальных курсов) образовательных учреждений Ульяновска.

Наиболее ярко со-бытийные общности в рамках отдельного дела проявились в деятельности клуба. По сути, плодотворная жизнь клуба - это череда со-бытий, которые рождают новые идеи, новую целевую устремленность участников, создают условия для реализации авторских проектов отдельных участников. При экспериментальной работе с классными руководителями, ими проводилось отдельное дело в классе, выводящее школьников на открытое общение и рефлекссию, которое можно рассматривать как проявление со-бытийной общности в классе.

При нашем консультировании разрабатывалась система обобщающих уроков литературы, проведенных Е.В.Уба (учителем литературы гимназии №33 Ульяновска). Предполагалось, что отдельный урок (заключительный урок по теме) может моделироваться для проявления в классе со-бытийной общности, стимулирующей субъектные качества учеников. Особенно удачными были уроки по В.Шекспиру («Гамлет»), Ф.М.Достоевскому («Преступление и наказание»). То, что происходило на уроке, живой спор, открытая дискуссия школьников и педагога, переложение смыслов художественного произведения на реальную жизнь и ценности старшеклассников, активная включенность учеников в ход урока, могут свидетельствовать о возникновении со-бытийной общности как состояния класса. Подтверждение этих позиций можно найти в работе победителя конкурса «Учитель года России–2006» А.Г.Успенского. После открытого урока, он дал следующий алгоритм своих уроков: **взаимопонимание с учениками – соприкосновение через общий интерес – понимание изучаемого материала – совместное творчество.**

По нашему опыту, игровые и тренинговые формы работы с воспитанниками, почти всегда выводят участников в состояние со-бытийной общности: в них присутствует выход в единое ценностно-смысловое пространство, задаваемое игрой или общим индивидуально и личностно значимым общением. Со-бытийная детско-взрослая общность может моделироваться и реализовываться в организуемых педагогом условиях, как кратковременная группа с новым составом

участников. Длительность существования такой общности от 10 часов до 5-10 дней. Примером может служить описание погружения «РодМир», проводимого со старшеклассниками гимназии № 33 Ульяновска [10].

Задачи педагога в реализации модели со-бытийной общности:

- обеспечить свободу, добровольность выбора участия (не участия) в совместной деятельности, возможность выбора (в пространстве детско-взрослой общности) направлений и способов деятельности;
- выстраивать и поддерживать отношения равенства, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения;
- создать в общности условия для межпозиционного взаимодействия, стимулировать проявление и осознание юношами своей позиции, способности уважать и понимать позицию другого;
- моделируя со-бытийную общность, учитывать опыт, который в ней получают молодые люди;
- стимулировать рефлексивные процессы, уделять им достаточно большое время, тем самым выводя взаимодействие участников на осознанный уровень, стимулировать понимание ими своей позиции по отношению к общности и своей жизни;
- понимать и учитывать в своей работе влияние выстраиваемых отношений и рефлексии на формирование единого ценностно-смыслового пространства внутри общности.

Итак, со-бытийность – *качественный признак детско-взрослой общности*. Он находит выражение: в эмоциональном сближении членов общности; свободном характере связей и отношений внутри общности; появлении общего ценностно-смыслового пространства общности; открытом межпозиционном взаимодействии между участниками; значимости для участников индивидуальных и совместных рефлексивных процессов, позволяющих осознать и проявить субъектность.

Со-бытийность понимается как особое «мерцательное» состояние детско-взрослой общности, проявляется в группе как *особое состояние* эмоциональной и смысловой насыщенности во взаимодействии; характеризуется проявлением *общего ценностно-смыслового пространства* в детско-взрослой общности, возникающего через пересечение норм, ценностей и смыслов участников при открытом межпозиционном взаимодействии участников.

Со-бытийная детско-взрослая общность создает условия для развития *сущностных, бытийных* качеств юношества (свободной самореализации и саморазвития), дает опыт отношений на основе гуманистических ценностей, воспитывает социокультурные способы проявления субъектности, чувство ответственности, формирует доминанту

Со-бытийная общность как особое состояние может быть проявлена педагогом внутри постоянной детско-взрослой общности (класса, клуба, команды); как новая неформальная кратковременная общность (ситуативная общность). После прекращения существования в качестве со-бытийной детско-взрослой общности, она остается в памяти участников как *ситуация-образец*, продолжает влиять на их развитие.

Литература

1. Бубер М. Я и ТЫ/ М.Бубер [Пер. с нем. Ю.С.Тереньева, Н.Файнгольде; послесл. П.С.Гуревича]. – М.: Высшая школа, 1993.
2. Коломинский Я.Л. К построению социально-психологической концепции возрастного развития межличностных взаимодействий // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании / Тез.докладов. Таллин: Таллинский педагогический ин-т им. Э.Вильде, 1982. – С. 35 – 37.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / К.Левин - СПб.: Речь, 2000.
4. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива.-М.«Педагогика», 1988.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса/ А.С.Макаренко [Под ред. Г.С.Макаренко].- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
6. Новикова Л.И. Детский коллектив как социально-педагогическая система / Л.И.Новикова, А.Т.Куракин // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту: Тартуский госуд. университет, 1975. – С. 48 – 57.
7. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) / Л.И.Новикова. - М.: Педагогика, 1978.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д.Парыгин. – СПб., 1999.
9. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
10. Шустова И.Ю. Событийная общность как фактор развития и воспитания субъектности юношей и девушек // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. - 2006. - Т. 12. Серия гуманитарные науки.- № 4. - С. 6 – 12; Шустова И.Ю. Погружение «рождение миров» // Воспитательная работа в школе. - 2007. - № 3. - С. 131 – 140; Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность – значимое условие воспитания юношества // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 11. -С.230-239.

*Сейте разумное, доброе, вечное,
Сейте! Спасибо Вам скажет сердечное
Русский народ ...
Н.А. Некрасов*

Образование в поиске симфонии

А.В. Шувалов

Вызов современности

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Живого Бога. Четвертый импульс – первая линия обороны, если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию – пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так – до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, ибо и последнюю линию обороны теряет человек, приходя в состояние одиночества, потери смысла жизни, тупого безразличия и полного отчаяния.

На наших глазах изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани «последней линии обороны». Один из безусловных вызовов нашего времени – **необходимость прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы культивирования человеческого в человеке**. Эта задача прямо связана с преодолением отчужденности, дезориентированности или опустошенности отдельной человеческой жизни. У общества нет иного пути исторического развития: воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни социальных лидеров, ни аутсайдеров.

Величайший психолог XX века В.Франкл так прокомментировал проблему: *«Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их»*.

В настоящее время уже очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые становятся и формируются в образовании. Современное педагогическое сообщество как никогда ранее стоит на перепутье: либо пребывать в позиции наблюдателя и комментатора (по сути, «заложника») насущных проблем социальной и культурной жизни; либо

искать и претворять формы осмысленного и деятельного ответа на вызовы XXI века.

В историческом опыте человечества сложились вполне определенные мировоззренческие ориентации и связанные с ними педагогические убеждения. Применительно к современному отечественному образованию можно выделить три типа центрации педагогической мысли: **технократический, гуманистический и антропологический**. Они существенно различаются исходными положениями и могут быть описаны как базовые образовательные модели. Каждая из них является источником устойчивых эталонных оснований, в соответствии с которыми образование строит свою повседневную практику. Вместе они оказывают ощутимое влияние на архитектуру всей системы образования, формируют ее облик и стратегический ресурс. Рассмотрим их подробнее.

Технократическая модель. Технократическая модель является передовой версией классической «знаниево-просветительской» модели образования. Она преимущественно полагается на силу человеческого разума и веру в научно-технический прогресс, оперирует принципом научной обоснованности и достоверности излагаемых знаний, рассматривает технику и технологию в качестве основных факторов всестороннего развития и регулирования жизни. В основу технократической модели положен компетентностный подход, который представляет собой попытку перехода от схоластичного преподавания разрозненных дисциплин к созданию условий для их комплексного освоения учениками.

Акцент в обучении переносится с репродуктивной деятельности (деятельности по заданному шаблону), на продуктивную деятельность, которая помимо стандартного набора знаний, умений и навыков предполагает способность их деятельного применения в разнообразных проблемных ситуациях. В практику обучения внедряются элементы исследовательской и проектной деятельности. Особое значение придается формированию межпредметных знаний и общеучебных умений и навыков («ключевых компетентностей») в качестве основ развития ребенка как *субъекта деятельности*.

В рамках технократической модели цель – *помочь подрастающему человеку сориентироваться в сложных условиях окружающего мира и научиться продуктивно взаимодействовать с ними*. Образовательная практика сосредоточена на формировании у учащихся «*функционального Я*». Ориентирами данного подхода можно считать профессионализацию и последующую *адаптацию* человека к условиям жизни. Для обозначения полагаемого эталона образования можно использовать латинское словосочетание «*homo faber*», «*мастеровитый человек*», освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги.

Гуманистическая модель. Гуманистическая модель утверждает приоритет развития *индивидуальности* над обучением. Эффективность образования оценивается уже не количеством и качеством усвоенного материала, а рассматривается в связи с происходящими в учениках позитивными изменениями, которые описываются такими понятиями как идентичность (1), Я-концепция (2), автономия (3). При этом знания, умения и навыки (компетенции) воспринимаются не только как цель обучения, но и как средства развития и творческой реализации учащихся.

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к самоценности – носителю уникальной индивидуальной сущности. В практической части она тяготеет к «свободному воспитанию» и «недирективному обучению», настраивает на эгалитарный (от слова «равенство») тип отношений в образовательной общности и на партнерский стиль взаимодействия старших и младших. Задача педагога состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем.

Гуманистическая модель ориентирует образование на вариативность учебных программ и реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Педагогический процесс богат импровизациями. Здесь не может быть безусловной и нормативной истины, она всегда субъективна и множественна. В обучении особое значение придается самоопределению и сопутствующему опыту переживаний: от первичной осведомленности до формирования своей точки зрения, от прояснения природы вещей до определения субъективно значимых ценностей, от непосредственного эмоционального отклика до созидания смысла собственных действий. В учебной деятельности познание преобразуется в самопознание, постепенно оформляется в устремления самих учащихся. Выражаясь словами Г.Гессе, они получают возможность наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную.

С позиций гуманистической концепции цель образования – *помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), осознать главные устремления и отличиться в их реализации*. Приоритет образовательной практики – возвращение и культивирование у ребенка его *«индивидуального Я»*. Кульминацией данного подхода принято считать *самоактуализацию* человека. Для обозначения эталонного результата образования точнее всего подходит латинское определение *«homo liber»*, *«свободный (самобытный) человек»*, успешно идущий по жизни своим путем.

Антропологическая модель. В основу антропологической модели образования положена идея возможности и необходимости обретения

человеком полноты собственной реальности, которая отнюдь не сводится к суверенитету и гегемонии «индивидуального Я». Человек здесь предстает в различных обликах, раскрывающих сущностные стороны и уровни *субъективной реальности* (4): бытие в качестве **субъекта** (функциональное и обыденное), **индивидуальности** (единичное и уникальное) и **личности** (целостное и над-обыденное).

Человек как личность на протяжении жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Поэтому восхождение на уровень личностного бытия может приносить страдание. Однако оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Антропологическая модель ориентирует педагогическую деятельность на исконные духовные традиции, которые составляют культурно-историческую идентичность народов и сообщают людям их истинно человеческое измерение. Эвристическая ценность модели состоит в фиксации антиномии человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преображена) в его духовном возрастании. По сути, реализация антропологического подхода означает введение образовательной практики в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно как к религиозной архаике, усматривая в ней чуть ли не происки мракобесия. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Сам термин «духовность» подразумевает важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть предельное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в *родовой укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром, либо со злом (ибо бывает разная духовность).

Признание духовности в каждом человеке предполагает обозначить ее как живое начало, к которому можно обращаться. В рамках духовно-ориентированной педагогики и психологии оно поименовано как «духовное Я». К его проявлениям относят позитивную свободу и чувство правды, творческую интуицию и ощущение прекрасного, веру и надежду, любовь и верность. Ключевым свидетельством существования «духовного Я» является голос совести, знакомый каждому душевно здоровому человеку. В нем приоткрывается сокровенная тайна души человека (5), делаая его потенциально бесконечно богатым и в тоже время актуально незавершенным. В нем же заключена сила личности, устремляющая человека к доброму и верному даже перед лицом угроз и испытаний (В.Франкл называл это качество личности «упрямством духа»). Голос совести можно развивать в себе, как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним

наставником. Если голос совести заглушается рассудочным самооправданием, господством страстей, дурных склонностей и привычек, человек склоняется на путь духовного вырождения и утрачивает свое человеческое достоинство.

Длительный период дошкольного и школьного детства пространством вынашивания и актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей – *со-бытийная общность*, механизмом развития – *внешняя рефлексия* и *сопереживание*, условиями развития – *диалогическое общение* и *сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), средством нравственного воспитания – *личный пример* и *добрый совет (совесть)* старших.

На начальных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее, полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее, источником, ситуацией) развития его личности. Образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно наиважнейшим приоритетом системы образования является педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла.

В русле антропологической модели цель образования – *помочь ребенку встать именно на человеческий путь развития и устоять на нем*. Практика образования восходит к задачам духовно-нравственного воспитания и пробуждения «духовного Я» человека. Вектором и нормой развития здесь являются *универсализация бытия* и *самотрансценденция* человека: выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится *Бого-человечество*.

Для обозначения эталона образования воспользуемся латинским оборотом «*homo novus*», «*новый (или обновленный) человек*», откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине.

Детально базовые образовательные модели представлены в таблице:

«Базовые модели образования»

Общие тематические параметры	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Философско-мировоззренческая доминанта	Рационалистическая	Персоналистическая	Духовно-этическая
Объект педагогической деятельности	Ребенок как субъект деятельности	Ребенок как индивидуальность и как	Детско-взрослая со-бытийная общность как

		суверенный субъект жизнедеятельности	полисубъект жизнедеятельности ребенка и как пространство (источник) развития его субъективности
Педагогическая сверхзадача	<i>Развитие ребенка как субъекта деятельности, формирование компетентностей, отвечающих конъюнктуре (требованиям и тенденциям) современного социокультурного контекста</i>	<i>Развитие ребенка как индивидуальности, поддержка в самоидентификации и построении собственного «Я», культивирование чувства внутренней свободы, способности раскрыть свое призвание и реализоваться в жизни</i>	<i>Развитие ребенка как личности, поддержка в сущностном познании и актуализации «духовного Я» человека, сопровождение к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла</i>
Центрация	Предметоцентризм (школоцентризм)	Детоцентризм (персоноцентризм)	Традиционализм (6)
Направленность	Активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	Самосовершенствование (7) и творческая самореализация	Универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Основные модельные характеристики	Составляющие ключевые компетентности субъекта деятельности: <i>знания, умения, навыки</i>	Атрибуты индивидуальности: <i>идентичность, Я-концепция, автономия</i>	Сущностные силы человека: <i>субъектность, рефлексивность, совестьливость</i>
Ключевые задачи педагогической деятельности	Формирование «функционального Я», введение в культуру человеческого образа жизни, приобщение к	Актуализация индивидуального Я», воспитание собственного отношения к действительности, способности	Пробуждение «духовного Я», введение в пространство экзистенциальных (жизнесмысловы

	ремеслам, воспитание функциональной грамотности и толерантности к неопределенности и проблемных ситуаций	говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица	х) проблем, позитивная социализация, воспитание способности давать экологическую и нравственную оценки своим действиям и поступкам
Ядро профессиональной идентичности педагога	Педагогическая компетентность	Педагогическая самобытность	Личностная зрелость
Условия реализации образовательной модели	Грамотная организация и методика обучения, обеспечивающие комплексное освоение ребенком способов интеллектуальной, организационной и практической деятельности	«Человеческий фактор» и педагогический такт: доброжелательное отношение и доверие со стороны старших, поощрение познавательных, творческих, практических интересов и инициатив, обеспечивающие проявление склонностей ребенка и реализацию индивидуальной образовательной траектории	Духовная связь как основа преемственности поколений, приобщение к святыням, воспитание в духе отеческой культуры, личный пример и добрый совет (совесть) старших, обеспечивающие вращение ребенка в мир традиционных духовных ценностей
Норма развития	<i>Самообладание («быть в себе»):</i> воля к жизни и способность полагаться на собственные силы, реалистичность целей и разумное планирование	<i>Самобытность («быть самим собой»):</i> вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение	<i>Самотрансценденция («быть выше себя»):</i> чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие

	жизни, верность избранному делу	внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению смысла жизни и верность своему призванию	моральных обязательств и следование им, служение и верность своему долгу
Общий результат развития	Самостоятельность и продуктивность в деятельности	Самобытность и жизнетворчество	Нравственное достоинство и деятельное стремление к добру (добродетель)
Дефициты	Недостаточность «функционального Я» и связанных с ним адаптационных ресурсов, ограниченность поведенческого репертуара и мыследеятельностных стратегий	Недостаточность «индивидуального Я», ограниченность мотивационно-смысловой сферы (поверхностность, приземленность), со-зависимость	Вытеснение или отрицание «духовного Я», отчуждение нравственных чувств, моральная незрелость или моральная распущенность, своенравие, следование в делах и поступках принципу «ничего святого»
Деформации	Гипертрофия «функционального Я», развращение умом и умением, формальный, сугубо технический подход к решению сложных проблем человеческой жизни («экстремизм простых решений»)	Гипертрофия «индивидуального Я», развращение самомнением («комплекс полноценности»), иллюзия самодостаточности, односторонность мотивационно-смысловой сферы (эгоцентризм), самозамкнутость,	Образование «псевдодуховного Я», метафизическая интоксикация (8), самообольщение, одержимость сверхценными идеями, фанатизм

В поиске симфонии

Соседствующие в таблице педагогические концепции в своей теоретической и практической части различаются так же, как, например, классическая механика отличается от квантовой механики, или чрезвычайно надежный и по сей день эксплуатируемый аэроплан АН-2 от современных самолетов типа МИГ-29 или СУ-27. Бессмысленно их сравнивать с точки зрения «лучше/хуже», учитывая, что физика Исаака Ньютона и физика Альберта Эйнштейна оперируют принципиально различными картинками материального мира, а «кукурузник», с одной стороны, и «стрижи» или «витязи», с другой, наделены качественно разными техническими характеристиками и пилотажными возможностями. Так же и в отношениях базовых образовательных моделей: они разномасштабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой.

Технократическая, гуманистическая и антропологическая модели репрезентируют устойчивые, выдержавшие испытание временем и укоренившиеся в профессиональном педагогическом сознании «эталоны», которые затрагивают основы и фундаментальные проблемы развития и существования человека. По отдельности они охватывают различные измерения и аспекты процесса образования, совместно – то высвечивают сложность и многогранность образовательной практики, позволяют сформировать целостное представление о педагогическом профессионализме. Осмысленный выбор целевых приоритетов, определение выше- и нижележащего, соотнесение вариативного и инвариантного имеют принципиальное значение и оказывают влияние на результаты работы педагогов, специалистов и образовательных учреждений.

Предпочтение технократической ориентации в образовании рождает в воображении аналогию с «оружейной лавкой». Ее миссия предельно прагматична – оснастить учащихся самыми передовыми знаниями и средствами и выпустить в мир для завоевания своего места под солнцем. Чтобы «оптимизировать» процесс обучения уже на его начальных этапах вводятся процедуры селекции и деление на группы по способностям (точнее – по формальным признакам успеваемости (9). «На выходе» получаем страсти «воротничков»(10) и вульгарное деление людей на «винеров» (социальных лидеров, выигравших схватку за жизнь) и «лузеров» (социальных аутсайдеров, неудачников -11). Технократизм подходит к человеку с мерками обыденности, отвергая метафизический план его развития. Усеченный человек знает *уровень жизни*, но не ведает *полноты жизни*. Уровень жизни – уровень материального потребления. Полнота жизни – наполненность ее смыслом, но это удел неповторимо-личностного бытия, которому нет

места в рамках данной модели. Может быть, поэтому технократы предпочитают «простые решения» (12) в отношении сложных проблем жизни людей.

Гуманистическая ориентация несколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную, благородную, высоту развития индивидуальности и самоактуализации человека. И все же есть момент, который и здесь вызывает сомнение. Гуманистическая педагогика реализует установки персонцентрического мировоззрения, для которого «индивидуальное Я» есть единственная и конечная ценность. Эта линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и – в конечном итоге – к одиночеству человека, замыканию в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования. Как метко заметил философ К.Н.Леонтьев, индивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразие наций. Ограничившись этой стезей, образование рискует уподобиться «фабрике звезд». А «посевы» детоцентризма и толерантности, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием, могут дать сомнительные «всходы» эгоцентризма и самозамкнутости. Учитывая, что гипертрофия «индивидуального Я», для которого «Другие» – только фон, очень напоминает манеру поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной.

Антропологическая модель привносит идею полноты образования и эвристичное представление о педагогической деятельности как об антропопрактике – практике развития базовых, родовых способностей человека. При этом определение основной миссии образования – развитие ребенка как личности – не исключает, а включает в себя другие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии (соподчинения) к состоянию согласия и взаимодополнения.

Этот настрой системы образования мы и называем *«симфонией»*. В первом приближении он может быть очерчен в виде трех уровней образовательных процессов.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как *самодетельный субъект*, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь качество образования обеспечивается грамотной организацией и методикой ведения учебного процесса. Приобретаемые знания, умения и навыки (компетенции) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его *индивидуальности*: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой почерк и стиль в деятельности, учиться говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица, становиться и быть самим собой.

Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор»: личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения.

Но и индивидуализация – не самоцель для образования. Она, в свою очередь, должна становится предпосылкой *личностного* развития ребенка. Этот план развития определяют две вехи как две встречи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль. Это – встреча с самим собой (актуализация «индивидуального Я») и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает «духовное Я». «Личности человека нет, если нет бытия, выше её стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», – настаивал Н.А.Бердяев. Извечная проблема добра и зла побуждает искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. В контексте истории и культуры – это духовная традиция как основа обретения человеком своей родовой сущности; в религиозном миропонимании – это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела.

Здесь человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное. Неслучайно педагоги-новаторы придавали особое значение религиозному воспитанию детей. «Правила поведения для юношества» Я.А.Коменского начинались с наставления: «Юноша, где бы ты ни был, помни о том, что ты находишься в присутствии Бога и ангелов – и, может быть, людей. <...> Первой мыслью как проснешься, пусть будет мысль о Боге». К.Д.Ушинский говорил: «Религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог».

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личностном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Добро», на другой «Лекция о добре»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой – никого. Открыть первую дверь – значит принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться определяться в отношении достойного и недостойного бытия, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к Добру и Истине, духовно возрастать.

Здесь задача взрослых сводится к тому, чтобы не ошибиться дверью в поиске оснований совместной с детьми жизнедеятельности. Тем более что на этом пути все мы независимо от возраста и статуса остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

Заключение

При обращении к той или иной образовательной модели чрезвычайно важен «взгляд вглубь» – вплоть до ценностных оснований. Ни содержание, ни способы работы педагогов и специалистов системы образования, по сути, не являются идеологически нейтральными: за ними всегда (чаще всего имплицитно) стоят те или иные ценности и идеалы. Недооценка роли ценностного плана может приводить к «скрытым результатам» работы, которые не только не планируются, но и, возможно, вступают в противоречие с намерениями педагога. Поэтому и требуется мировоззренческое усилие, направленное на выработку системы взглядов, принципов и убеждений, определяющих персональную профессиональную позицию; на осмысление современных социокультурных тенденций и оценку их влияния на здоровье и развитие детей; на определение ценностных приоритетов и постановку профессиональной сверхзадачи (13).

Здесь стержневым является вопрос «ради чего?», как точка отсчета, альфа и омега профессиональной деятельности, как индикатор личностной зрелости педагога, ибо на этот вопрос отвечать словами, не становящимися делами, грешно: «Пусть твое «Да» будет «Да» ... а что сверх этого, то от лукавого».

Примечания

1- Переживание человеком определенности, подлинности и постоянства своего «Я»; придающее жизненные силы чувство тождественности самому себе: «Это и есть настоящий Я!».

2 - Субъективный «образ Я», сопряженный с самооценкой; выступает как установка по отношению к самому себе и как основа взаимодействия с другими.

3 - Самополагание в отношении жизненных планов, способность действовать на основе постоянного самоопределения

4 - Субъективная реальность (субъективность, самость) - форма существования и способ организации человеческой реальности, суть – самостоятельность духовной жизни.

5 - Согласно Священному писанию Бог создал человека по Своему образу, дал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию.

6 - Фундаментальным ценностям российско-православной культуры соответствует принцип «Христосоцентризма» – ориентация на запредельную высоту христианских идеалов. Установленная таким образом вертикаль бытия спасительна для человека, учитывая сколь сильно сносит к низшему течение обыденной жизни. Вместе с этим независимо от мировоззрения и вероисповедания важно осмыслить тот факт, что выражения *Отче наш*, *Яхве шолом* и *Аллах акбар* обращены к Одному и Тому же Богу, Вседержителю. Только с позиции этого понимания возможен созидательный диалог людей и культур.

7 - Представители гуманистического подхода используют в этой связи термин «личностный рост», под которым чаще всего понимается развитие таких качеств как принятие себя, конгруэнтность переживаний и поведения, толерантное отношение к окружающим людям.

8 - Состояние, характеризующееся стремлением разрешать отвлеченные проблемы глобального характера в отрыве от реальной жизни; может носить болезненный характер.

9 - А.Эйнштейн посредственно учился, был исключен из школы. «Мои учителя уверяли меня, что я не сделаю в жизни ничего путного», - вспоминал он.

10 - Белые воротнички – управленцы, инженерно-технический персонал, служащие; серые воротнички – работники сферы обслуживания; «синие» – квалифицированные рабочие.

11- Следуя этой примитивной логике в ряды «лузеров» нужно записать И.С.Баха, Ван Гога, К.Э.Циолковского, людей, опередивших свое историческое время, но не сумевших преодолеть бедность и нужду, потому что их гений и вклад в культуру был оценен обществом по достоинству после их кончины.

12 - Лишь некоторые примеры «экстремизма простых решений», затрагивающие интересы многих людей: в системе здравоохранения – практика лечения болезней «по схеме» без внимания к особенностям организма, психики и личности пациента; в общественном транспорте – эксплуатация в условиях мегаполиса на наземных маршрутах автоматической системы контроля; в системе образования – введение процедуры единого государственного экзамена. Вместе их объединяет общий принцип обезличивания и пренебрежения человеком в угоду бюрократической и/или экономической целесообразности.

13 - *Шувалов А.В.* Мировоззренческие аспекты образования // Новые ценности образования. Культурная парадигма - М.: 2007. №4 (34). - С. 59-72.

«Конструирование Будущего».

Социальное позиционирование онтопедагогика в России

А.А.Попов

Индивидуально-ориентированная педагогика как проект в России еще нигде не был реализован. К сожалению, существующая педагогическая общественность продолжает жить в стратегии профанации собственной инновационности из-за неспособности к принципиальной смене структуры ведущих образовательных институтов. Идея индивидуально-ориентированной педагогика не может быть реализована в существующей педагогической структуре и укладе. Принципиальной ошибкой является первичность разработок технологий и их внедрение в образовательные институты со старыми нормами. **Индивидуально-ориентированная педагогика (или педагогика самоопределения) требует иной инфраструктуры и укладности**, а это в системе общего образования РФ невозможно пока по следующим причинам:

1. наличие постсоветских органов контроля;
2. отсутствие необходимых кадров;
3. отсутствие настоящего проекта;
4. наличие организационных и идеологических стереотипов;
5. отсутствие целей индивидуализации у населения.

Под индивидуализацией и индивидуально-ориентированной педагогикой мы имеем в виду не метод, не педагогический прием, а *иной тип антропопрактик*. Образование, рассматриваемое как практика развития человеческого потенциала, основным содержанием имеет самоопределение субъекта образовательной деятельности к наличным и возможным социокультурным практикам, тем самым – «освобождение» от деятельности как условие возможности рефлексивного и проектного отношения. Парадигма организации такого образования есть индивидуально ориентированная педагогика как педагогика онтологического конструирования – *онтопедагогика*.

В пространстве образовательной практики онтопедагогика, отличается от *педагогика образца*, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; *дидактической педагогика*, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчуждённых от образовательного субъекта; *деятельностной педагогика*, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности.

Образование как практика развития человеческого потенциала требует сетевой и открытой организации образовательного пространства, в отличие от образования как деятельности, направленной

на трансляцию культуры, требующей организации образования как линейной последовательности этапов, связанных с постепенным освоением культурных норм в их постепенном усложнении (в дидактической педагогике) либо в их генезисе (в деятельностной педагогике).

Важен для онтопедагогике социальный факт заказа. Однако ситуация не совсем такова – мы сегодня имеем дело с квази-заказом, поскольку новый образ жизни новой элиты не выращен. Ирония ситуации такова, что мы наблюдаем метание родителей от аристократизма до педантичного социализма (ориентированного на традиционные показатели). Идея, что образ жизни может быть индивидуален и уникален только зреет в кругах наших потенциальных заказчиков.

Для описания онтопедагогике следует указать те контексты, мимо которых надо просто пройти и не войти в них. Конкретно нас не должны интересовать:

- дискуссия о так называемых индивидуально-учебных планах – это элементарный инструмент, не требующий тьюторских усилий;

- бессмысленная дискуссия о компетентностном подходе, мы и так реализуем деятельностную педагогику в форме РО. *В развивающем обучении знания формируются в процессе решения проблемных задач:*

 - * в начальной школе – это система учебных задач;

 - * в подростковой – система проектных задач;

 - * в старшей школе – система образовательных задач;

- психологические подходы, связанные с возрастным обслуживанием и занижением детских возможностей, мы ориентированы на психологию развития и включение детей в проблемные ситуации;

- постсоветская дискуссия о воспитании, поскольку сегодня нет такого социального заказа;

- традиционный педагогический язык, на нем невозможно сформулировать цели открытого образования;

- представление об образовании как о компенсаторной педагогике и педагогике «камеры хранения».

Все эти проблемы и обсуждения надо оставить конкурентам, а самим выйти в новый образовательный уклад, задавать новые образцы и новую «образовательную моду». В качестве условного примера другого образовательного формата, возможно, выделить европейские частные школы с «историческим лицом», например Школа св. Бенедикта. В такого рода институтах важны не «около-научные» цели (у нас это захватила психология), а ценности реальных традиций и сформированных культурных установок заказчика. По-существу, это – образовательные проекты создания и реализации определенной картины мира, входение в которые и покупают. Соответственно, это и есть тренд развития лидера образования в России –

организация нового образовательного уклада, основанного на конструировании традиции. Именно это и должно нас интересовать. Такое конструирование связано с полаганием реалистично-контекстуального и ядерно-сущностного типов знания. Произведем на рисунке попытку/гипотезу такого полагания:

Рисунок. **Современные контексты и гипотеза ядра онтопедагогики**



**Археологическое
пространство**

**Антропологическое
пространство**

Для I этапа полагания контексты на схеме изложены достаточным образом. Что же касается «ядра», то этот вопрос требует дополнительных комментариев. «Конструирование Будущего» сегодня – указание не на конкретный вид деятельности, а на метафору действия. Очевидно, что действие принадлежит современной элите: первая группа – прогнозисты, футурологи и маркетологи (высокого полета); вторая группа – политики; третья группа – инновационные исследователи (например, в сфере биоинженерии); четвертая группа – представители современного искусства.

Соответственно программа реализует четыре профильных направления, соответствующих возможным управленческим позициям: «Ойкос» – геоэкономическое, «Полис» – социально-политическое, «Эйдос» – научно-исследовательское, «Поэзис» – направление культуры и искусства. Если по отношению к этим практикам выделить управленческие позиции, то возможны четыре типа организации образовательного ядра: 1. Корпоративные топ-менеджеры; 2. Чиновники; 3. Организаторы науки; 4. Продюсеры.

Бренд-слоган «**Конструирование Будущего**» указывает на то, что здесь будущее «придумывается» и готовятся четыре «типа людей», которые это будущее будут делать (или в ходе конструирования будущего готовится четыре типа позиционеров его реализации).

Соответственно надо проектировать четыре отделения для начальной школы (1-5кл.), четыре профиля для подростковой (6-9кл.) и четыре факультета (10-12кл.) для старшей школы. Разговоры о ранней профилизации здесь неуместны: в начальной школе различие может существовать лишь на уровне внеучебной деятельности; в подростковой – уже на уровне внеурочной деятельности и только в старшей – на уровне учебного плана и индивидуально-образовательных программ. При этом у детей до второго полугодия 10-го класса включительно должна быть возможность «безвозмездного» перехода. Такая организация образовательного процесса может стать реальным конкурентным преимуществом и превратить школу для ребенка в интересный, «волшебный» образ жизни.

Исходя из такого представления о ядре, можно строить всё образование, включая досуговые формы жизни в учреждении: подбор детей в классы, проектно-исследовательскую деятельность, тренинги и путешествия, праздники, экскурсии, видео-клубы и т.д. Так становится ясно, какие педагоги и мастера дополнительного образования будут необходимы. Это открывает возможность приглашения родителей для участия в мастер-классах. Здесь необходимы мероприятия открытого характера – диспуты, лекции, презентации, вечера, концерты – что будет позиционировать учреждение как Центр инноваций и культурных прорывов (вполне возможно в связи с этим наличие позиции event-менеджера).

Приложение. Стандартизация тьюторских позиций

Тьюторская позиция по своему историческому статусу (тьютор отвечает за нравственный, академический и философский рост человека (Гордон) возможна только в ситуациях открытого образования, т.е. там, где существуют индивидуальные задачи заказчика на образовательную деятельность. Тьюторскую деятельность не имеет смысла задавать из массовой образовательной идеологии, не имеет смысла переносить существующие государственные инструменты так называемой «воспитательной работы» и, что крайне очевидно, не имеет смысла вводить существующую в обычных школах систему мероприятий, документации и отчетности для тьюторов.

Как правило, современные поколенческие стратегии элитных классов связаны со следующими типами самоопределения:

1. Стратегия наследования - передача наследнику своего бизнеса
2. Стратегия индивидуализации - создание для ребенка возможностей стать «самим собой»
3. Стратегия безопасности – ребенок не должен стать помехой, а соответственно должен обладать универсальными компетенциями.

Тьютор выступает субъектом таких стратегий и обладает целостным мышлением по поводу того или иного ребенка – «отождествляет себя с воспитанником» (Гордон), т.е. может думать про отдельного подопечного, отсюда и выражение, что тьютор – «заказчик образовательного процесса». Это значит, что тьюторскую позицию необходимо задавать практическим образом, а не исследовательским. Практическое – означает, прежде всего, целостное, следовательно, действенное. А исследовательское, прежде всего, предметное – отдельное, следовательно, лишь частичное, описательное. Для описания (тьюторской) практики необходимо обозначить пространство деятельности и функционирования. В данном случае таких три:

1. Организация, контроль и помощь в осуществлении режимности (*тьютор как организатор*);
2. Организация инициирования индивидуальных образовательных интересов (*тьютор как фасилитатор*);
3. Организация конструирования будущей идентичности, проектирования и реализации индивидуальных образовательных стратегий и программ (*тьютор как коуч*).

Тьютор = Организатор+Фалиситатор+Коуч. Организация должна иметь как персональные тьюторские планы в рамках указанных пространств, так и общий план организации сквозных открытых образовательных программ, которые представляют собой инструмент деятельности для каждого тьютора. Она задает целостное образовательное пространство учреждения. При этом тьюторы должны быть активно включены в существующие учебно-образовательные режимы:

- учебной деятельности – в качестве преподавателя проектной деятельности
- международной программы – в качестве преподавателя исследовательской деятельности
- тренингов – в качестве игротехников
- дополнительного образования – в качестве социальных педагогов

- индивидуальной работы – в качестве аналитиков и антропотехников.

Язык «Со-»

Ю.С.Мануйлов

Жизнь человека определяется чередой событий, а также содержанием и формами его со-бытия. Слова «событие» и «со-бытие» исторически связаны, но имеют статусные отличия. В правление Петра Первого «совершилось отделение духовного языка от обыденного «гражданского», быт отделился от бытия. Так событие распалось на собы́тие и событиЕ. Слово собы́тие стало относиться к гражданскому языку, а событиЕ – к церковному. «Порвалась тончайшая, ныне не ощущаемая материя цельности души и разума». Светское понятие события опростилось до «факта общественной, личной жизни» (Ожегов), стало бытовым. СобытиЕ (в дальнейшем событие) хотя продолжало употребляться традиционно в православно-философско-педагогической литературе (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин) в светской государственной педагогике было предано забвению. Возрождению этого понятия и вхождению его в современное гуманитарное знание мы обязаны М.М.Бахтину, а позднее (после переводов философского наследия) немецкому мыслителю М.Хайдеггеру.

Чем обернулось для педагогики исключение из обращения понятия «со-бытие»? Также – опрочением всяких связей, и пустотой, заполнить которую никакие подходы в педагогике потенциально не могли. Настало время переоценки понятия и воздвижения его на подобающее ему место. Следует отметить особую чувствительность к этому слову отечественных психологов. В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман еще в доперестроечный период обращались к понятию «со-бытие», используя его потенциал для характеристики человеческой общности и познавательного процесса. Позднее Д.В.Григорьевым в педагогике был разработан событийный подход, в котором определенная воспитательная роль отводилась не только событию, но и со-бытию.

В чем отличие события от со-бытия? Событие большинство исследователей относят к тому, что они называют средой, хотя удачнее, кажется, его связывать с общественным бытием. Но чтобы тот или иной факт общественной жизни стал для индивидуума событием, нужно чтобы он был личностно значимым. Академик Л.И.Новикова отождествляла событие с чем-то ярким, красочным, праздничным, нерядовым, незаурядным, впечатляющим, в противоположность серым будням повседневности. Быть или не быть факту событием – это вопрос индивидуального сознания, а не среды.

Известно, к примеру, что праздники существуют не для всех. Неслучайно В.А.Каракровский и Д.В.Григорьев считают, что в ткань обыденного пребывания в образовательной среде педагогам необходимо постоянно вносить **прецеденты-события**, которые школьники способны осуществить самостоятельно и самоуправляемо. Но индивидуально значимое событие кратковременно, тогда как событие вечно. Оно связано с бытием, с жизнью в широком значении слова, с повседневностью.

Со-бытие – не источник информации, а канал получения и передачи информации, а также способ жизнеобеспечения, жизнестроения, житнетворчества человека. Чтобы понять подлинное значение со-бытия, его исходный смысл следует обратиться к понятию «жизнь», «бытие» (имеющиеся отличия в данном случае не принципиальны).

Быть, жить – значит взаимодействовать со средой. В науке, прежде всего в теоретической психологии и педагогике длительное время господствовали постулат непосредственности, принцип психофизического параллелизма, теория двух факторов. Человек и среда были связаны таким образом, что изменения в одном полюсе вели к изменению в другом. Это прослеживается в работах П.Ф.Лесгафта, у которого конкретная среда однозначно формировала некий тип личности.

В истории науки принцип непосредственности (хотя и продолжает существовать в наши дни), все же на известном отрезке времени был потеснен принципом опосредственной связи. Вначале это было опосредствование через отношение (линия А.Ф.Лазурского, А.С.Макаренко, В.Н.Мясищева, Б.Ф.Ломова), далее – деятельностного опосредствования (линия А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, А.В.Петровского), в педагогике были еще и общение (А.А.Бодалев, А.В.Мудрик) и прочие формы.

На Западе преобладало поведенческое опосредствование (прагматизм, позитивизм, операционализм, бихевиоризм в различных интерпретациях, много позже опосредствование в духе Г.М. Маклюэна и др.). В настоящее время нет единой методологии в отечественной науке, но по-прежнему самой влиятельной теорией промежуточного детерминизма является теория деятельностного опосредствования.

Деятельность рассматривается как универсальный принцип, включающий всё: поведение, отношение, игру, познание, общение и др. Экспансия деятельного, а значит сознательного подхода на все сферы человеческой активности, подмена различных форм человеческой активности предметной деятельностью, а значит сознательным процессом, с одной стороны упорядочило научную картину, но с другой – сильно огрубело представление о содержании процесса взаимодействия человека со средой. Это вызвало оппозицию

в научных кругах, высказавшихся против «пандеятельного подхода».

Начиная с 80 годов прошлого века в отечественной педагогике, взаимодействие становится содержательным самоценным понятием и рассматривается в качестве промежуточной детерминанты между человеком и средой. С этого периода уже никого не удивляет, что взаимодействие человека со средой трактуется не только через сознательную деятельность, но и другие формы человеческой активности. Отход от принципа монизма, единого основания, подорвал доверие к истине и сделал возможным любые толкования процесса взаимодействия. Но педагогика как прикладная дисциплина требовала дифференциации понятия. Попытки разложить на составляющие «взаимодействие», используя для этого лингвистический ключ, не увенчались успехом. Было выявлено несколько малоэвристичных слов (взаимопроникновение, взаимонеприятие). Требовался более тонкий инструментарий.

Наши опыты с понятием «со-бытие» оказались успешнее. Место взаимодействия заняло со-бытие. Индивид стал субъектом и предстал одной формой бытия, а среда – ему противоположной. Процесс со-бытия индивида и среды стал мыслиться в качестве посредствующего звена, промежуточной детерминанты. Замена слова «взаимодействие» на «со-бытие» оказалась настолько плодотворной, что появилась возможность вычленить промежуточные переменные в таком количестве и такого качества, которых оказались достаточно, чтобы охарактеризовать различные стороны взаимодействия человека и среды.

В основе нашего шага на пути к операционализации понятия «со-бытие» лежат данные проведённых совместно с лингвистами исследований морфологической и семантической структуры этого слова. Оказалось, что со-бытие как способ бытия имеет сложную внутреннюю структуру и является родовым понятием для обширной группы феноменов, объединённых морфемой *со-*.

Эти феномены: созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение, сочувствие, сопереживание, сострадание, соучастие, содействие, создание, сотрудничество, совершенствование, согласие, сосуществование, сопротивление, соперничество, состязание, соревнование, сохранение, соблюдение, согласование, соподчинение, соуправление, сообщение, сопровождение и др.

Структурное деление слова «со-бытие» как способа бытия на инвариантную *со* и корневые переменные позволило определить частные формы *со-бытия*: *со-трудничество*, *со-гласие*, *со-переживание*, *со-существование* и др., поддающиеся, как показывает опыт, классификациям. Так, нерасчлнённая и абстрактная категория «со-бытие» обрела конкретное содержание в виде вышеприведённого ряда слов. Этот формализованный и унифицированный ряд вносит строгую определённость в то, что составляет основу образа жизни.

Историко-этимологическое исследование, выполненное к.филол.н. Е.Н.Трегубовой, подтвердило наше предположение о том, что вышеназванная лексическая группа – это определённая **терминсистема**. Сравнительный анализ этой группы слов в древнегреческом и старославянском, в отличие от нового языка, показал, что раньше эти слова имели широкий философский смысл, утраченный с годами. Сравни: со-бытие и событие, со-общение и сообщение и т.д.

Сейчас, похоже, возвращается к ним исходный смысл. Е.Н.Трегубова пишет: «Слова семантически многомерны, но имеют в своей многомерности общее. Значение общего передается приставкой *со-*. Именно она несёт значение первого, верхнего семантического уровня элементов ряда» (1994). Обратимся к исследованию проведённому Е.Н.Трегубовой:

«История лексической группы «Со-» интересна тем, что разрабатывалась она активно в системе древнегреческого языка на основе регулярной словообразовательной модели: *σομ* – корень – суффикс – окончание. В славянские языки эта группа была привнесена через старославянский язык, при переводе древнегреческих текстов был сделан посоставный перевод:

<i>σομ</i> - <i>πατια</i>	СОстрадание, СОчувствие
<i>σομ</i> - <i>υερω</i>	СОотносить и т.д.

В границах нашего предмета интересно отметить, что переводились, как известно, церковные, религиозные тексты, в которых и получили осмысление вопросы БЫТИЯ, не житья-бытья, а БЫТИЯ, бытие при этом мыслилось как гармоничное сосуществование человека с МИРОМ, С БОГОМ и с самим собою – иначе говоря, в текстах нашла отражение философская мысль прошлых времён, и это чрезвычайно важно. (В словаре древнегреческого языка в 70 000 единиц лексический ряд СО- насчитывает с производными около 1200 единиц, а в словаре современного русского языка (МАС) представлено около 80 единиц, учитывая новые слова, появившиеся уже в системе русского языка на основе исконных элементов).

...значение данных единиц имеет большой объём, так как практически оно формировалось в условиях трёх языков – древнегреческого, старославянского и древнерусского, а затем – современного русского языка. Чтобы прожить столь долгий век, слово должно постоянно актуализировать своё значение, отражать сущностные стороны явлений.

Анализ греческих единиц позволил выявить следующие виды социальных контактов:

1. Общее типологическое значение единиц: совместное физическое, интеллектуальное, психологическое, коммуникативное освоение и формирование материального и социального бытия.

2. Видовые ступени:

- совместное деятельностное освоение мира. Характеристика совместных действий представлена многообразно и разнонаправленно. (созидать, совершать, сотрудничать, соуничтожать, соустраивать и т.д.);

- совместное ментальное освоение действительности: сомнение (понималось и как единство мнения), содоказательство, соотрицание, соисследование, сознание, совесть (понималось и как коллективный совместный ментальный опыт);

- совместное эмоциональное восприятие и освоение бытия: сорадоваться, совосторгаться, сострадать, сопереживать, сожалеть;

- совместное коммуникативное освоение бытия (с целью установления законов существования (сообщение, совещание, обсуждение, собеседование, советование; совет, собор, созыв, собрание и т.д.);

- совместное формирование и освоение социальной действительности. Ряд включает большое количество единиц, характеризующих человека в его отношениях с сообществом: соглашаться, соподчиняться, сопопутчики, соуступающие, содоговаривающиеся, сопротивляющиеся, соприспосабливающиеся, соосваивающиеся, состязующиеся, соборующиеся и т.д.

...Необходимо обратить внимание и на то, что в каждой указанной группе присутствует своя логика обозначения реальности, за которой скрыты определённые механизмы познания, прочувствования мира. Обнаружение этих механизмов позволяет построить новые методики обработки и подачи материала на уроках. Так при решении логических задач на уроках математики можно обнаружить, какая ступень в механизме логических рассуждений учащегося неразвита – соотнесение, сопоставление, соизмерение. Анализ же группы «сочувствие – сострадание – сопереживанию» и группы «сосредоточение – созерцание» при их совмещении вывел нас к новой методике проведения цикла уроков «сочинение по картине» или даже любого художественного произведения. Этот материал интересен не в силу своей новизны, а в силу того, что обнаруженные механизмы в познании нового объекта, понимания его, включения этой информации в сознание и перевода её на ступень личного опыта, а затем только – на ступень высказывания – все эти механизмы – отражение действительных внутренних процессов мышления, а мы часто в практике используем только внешние» (Архив).

Мы предполагаем, что на самом деле отношения между способами бытия определяются ситуацией. Так, созерцание и созидание могут находиться в отношениях дополнения или отрицания. Интеллектуальные и эмоциональные группы могут отрицать или дополнять друг друга в познавательном процессе. Многое решает смысловой контекст.

Отсюда вывод: со-бытие инвариантно по составу, но многовариантно по функциям. Представленное деление условно, но оно упорядочивает представление о содержании «со-бытия» и функционально обогащает наше видение способов бытия. Экзистенциальные формы со-бытия, представленные лексемами с префиксом «со-», позволили коренным образом пересмотреть содержательную сторону взаимодействия сторон. Изменился сам язык, который стал более формальным, операциональным (при отсутствии в педагогике строгих правил словоупотребления и терминологической мешанины, это уже немало), само взаимодействие содержательно стало более разнообразным. Теперь при встрече со словами «сомнение» или «соревнование» следовало их связывать с родовым для них понятием «со-бытие» и рассматривать в значении канала связи человека со средой.

Конкретные промежуточные детерминанты во взаимодействии индивида и среды расширили палитру возможностей управления процессом взаимодействия, не ограничиваясь узким спектром слов известного ряда: общение, познание, труд и др. Различные формы события стали способами общения, познания или практического отношения, преобразования, присвоения и приспособления к среде, а если касаться результатов, то и способа формирования и развития личности ребёнка. Терминологический ряд «со-» – не следствие лингвистических игр, а продукт творческой работы сознания со словом, расширяющим возможности педагогической науки и практики.

Философия педагогики О.Ф.Больнова и образы образования

Н.Д.Корчалова

В 1985г. в Афинах Отто Фридрих Больнов, известный немецкий философ, выступил с докладом «Теория и практика воспитания», впоследствии ставшим частью более объемного издания «Между философией и педагогикой», опубликованного в Германии в 1988г. Это издание включало доклады и статьи, написанные в 1950-1987гг., большая часть из которых прежде не публиковалась в Германии, а часть и на немецком языке вообще. Наряду с работами по экзистенциальной философии и истории философии, значительное место в творчестве мыслителя занимают философские изыскания в области педагогики, ее сущности и задач, а также проблем построения педагогического знания. Несмотря на признание европейским интеллектуальным сообществом значимости вклада О.Ф.Больнова в становление современной философской и педагогической мысли, русскоязычному читателю пока представлены лишь отдельные публикации этого автора¹⁹.

Отто Фридрих Больнов (1903-1991) начал научную карьеру в области физики, в 1925г. он защитил докторскую диссертацию по теоретической физике у М.Борна. Знакомство с трудами М.Хайдеггера стало поворотным событием в его карьере: О.Ф.Больнов начинает профессионально заниматься философией и спустя несколько лет, защитив диссертацию по философии Ф.Якоби, становится доктором наук по философии²⁰. Отто Фридрихом Больновым было написано

¹⁹ См.: Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования: Пер. с нем. С.Э.Никулина – СПб.: Лань, 1999.– 222с.; Больнов, О.Ф. Новая открытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // Философская мысль. 2001. № 2. С. 137-145.

²⁰ Академический путь Больнова отмечен работой в Гёттингенском университете и Георга-Августа (1931-1939), Гисенском университете им. Юстуса Либига (1939-1946), Университете Йоханеса Гуттенберга в Майнце (1946-1953), Тюбингенском университете Эберхарда и Карла (1953-1970). В 1975г. был избран Почетным

около 30 книг, среди которых мы назовем, в первую очередь, те, что относятся к его педагогическим размышлениям: «Новый образ человека и задача педагогики» (1934), «Сущность настроений» (1941), «Философия экзистенциализма и педагогика» (1959), «Педагогическая атмосфера» (1964), «Антропологический способ рассмотрения в педагогике» (1965), «Кризис и новое начало. Статьи о педагогической антропологии» (1966), «Педагогика в антропологическом освещении» (1971), «Антропологическая педагогика» (1983) и др.(2).

Педагогические идеи Отто Фридриха Больнова – своеобразное выражение его философского проекта, который может быть обозначен как оптимистический экзистенциализм. Оставляя за рамками рассуждения его описание, укажем лишь на стержневую ценность. Она присутствует и в его педагогических штудиях: единственная возможность для подлинного человеческого существования в любом из доступных ему модусов заключается в таком способе отношений с настоящим, при котором человек обнаруживает особенность каждой отдельной ситуации, когда последняя есть одновременно его «субъективная» ситуация²¹ и ситуация «объективная», т.е. она есть «данный прежде (прежде данного конкретного индивидуального бытия – прим. Н.К.) как нечто внешнее материал истории» (3, с. 126), и благодаря собственной решимости в обращенности к будущему устанавливает напряженность между прошлым и будущим как условие подлинного личного времени. «Настоящее – это опять-таки не сама лишенная протяженности преходящая точка, а та связь, что объединяет все в очевидности настоящего (die Gegenwartigkeit)» (3, с. 119).

Определяя центральный для собственных размышлений вопрос о построении педагогики как научного знания и утверждая принципиальную возможность подобного интеллектуального действия, Больнов совершает в отношении данной дисциплины культурологическое действие. С одной стороны, он осуществляет обыскувание педагогики, объективирует и одновременно совершает провокацию традиционных представлений о педагогике как относящейся к сфере искусства и сопряженного с ними мнения о педагоге как о том, кто обладает природными, врожденными способностями к обучению и воспитанию (квинтэссенцией чего выступает формула «педагог от бога»). С другой стороны, согласно его позиции, педагогика должна быть интеллектуальной практикой, отличной от повседневного, само собой разумеющегося способа доктором Страсбургского университета, а затем и некоторых других университетов, он являлся Почетным членом Немецкого педагогического общества (1978) (1).

²¹«То, что выше развивалось в целом как заброшенность в определенную ситуацию, если рассматривать более точно, само является уже звеном временной определенности человека. Поскольку мир человека есть здесь преобразенный им окружающим мир, то все то, что в любое мгновение образует особенную ситуацию, всегда является уже осадком исторического становления» (3, с. 118).

понимания и поступания педагога, в этом смысле она должна стать искусственным (специально созданным) знанием о собственном предмете – воспитании.

Не обесценивая и не отрицая множественные контексты и темы, фигурирующие в тексте Больнова, обратимся к тем его постановкам, которые имеют значение для становления педагога как «субъекта» собственной профессиональной деятельности. Ведь именно подготовка учителя, обретение им полноты и «подлинно исторического смысла» своей работы и жизни – стержневая идея педагогики Больнова.

В чем же может быть увиден ее образовательный смысл?

Примем за исходную точку размышлений тезис о том, что образование есть предприятие индивидуальное и уникальное, ограничивая тем самым социально-институциональные коннотации образования и понимая его в качестве феномена, который *может* случиться в образовательной практике. Индивидуально оно постольку, поскольку понимается нами событием образовательной судьбы конкретного человека, а не массовидным последствием педагогической технологии.

С чего возможно начало «осмысленного» (в терминологии Больнова) педагогического действия или, иными словами, с чего может начаться становление педагога, перестающего обращаться со своей работой как с обыденной практикой, и, соответственно, с чего может начаться образование?

Становление, которое начинает пониматься как событие, первичное по отношению к факту подготовки учителя. Таким началом выступает ситуация, в которой «предварительно данное понимание (мира и жизни – прим. Н.К.) постоянно нарушается вследствие вторгающихся извне случайных влияний. Чтобы устоять перед их воздействием, оно должно подвергаться сопоставлению эти нарушения и преодолевать порождаемые трудности... Серьезное отношение к этим трудностям ведет к осмыслению возможностей их преодоления, а из этого неизбежно вытекает более общее осмысление сущности воспитания» (4).

Именно попытки осмысления непосредственных неудач и провалов, которые могут быть поняты, в первую очередь, как следствие доминирования обыденного знания, опоры на «туман привнесенных им (педагогом – прим. Н.К.) самим представлений» (там же), представлений неосмысленных и неотрефлексированных, и построения теории как средства для «схватывания» непосредственной данности обучения. Эти попытки осмысления – необходимое условие развития педагога-профессионала.

Предлагаемый взгляд на становление педагога требует и иного качества научной теории педагогики: такая «теория берет свое начало не из незаинтересованного «чистого» стремления к познанию, а из

потребностей практики, поскольку внезапно возникающие трудности принуждают воспитателя к осмыслению, рефлексии в изначальном смысле этого слова» [там же], что, возможно, ставит под сомнение корректность деления педагогов на теоретиков и практиков. Если продолжить рассуждения О. Ф. Больнова, то можно утверждать, что речь должна идти о педагоге-профессионале и непрофессионале (в смысле принадлежности к профессии), и водораздел между ними проходит именно по *утрате примата непосредственности* в отношении к собственным действиям и представлениям об обучении и по *способу обращения* со своим опытом.

Несмотря на это, «возникающая таким образом теория способна выйти за рамки единичного случая и оказывать свое воздействие в последующей практике воспитателя, даже выполнять в качестве учения важную задачу в подготовке будущих учителей» [там же]. Это противоречит рационалистическим концепциям научного знания, пример которого, в частности, мы можем обнаружить у известного российского теоретика науки В.С.Степина. Согласно последнему, межой, отделяющей научное знание от обыденного, является особый характер «объектов реальности, не сводимых к объектам обыденного опыта». «Если обыденное познание отражает только те объекты, которые в принципе могут быть преобразованы в наличных исторически сложившихся способах и видах практического действия, то наука способна изучать и такие фрагменты реальности, которые могут стать предметом освоения только в практике далекого будущего. Она постоянно выходит за рамки предметных структур наличных видов и способов практического освоения мира и открывает человечеству новые предметные миры его возможной будущей деятельности» [5, с. 42].

Сам способ обсуждения В.С.Степиным специфики научного знания указывает на его опережающий по отношению к конкретной практике характер, на его приоритет в ее развитии. С точки же зрения О.Ф.Больнова, такой взгляд на отношения науки и практики свойственен естественным наукам и применим к пониманию техники как предмету их приложения. Гуманитарное знание, строящееся по подобному образцу, утрачивает не только специфичность в оформлении своего предмета, но и в существенной степени продуктивность осуществляемых в его направлении действий. Если же основной заботой научного педагогического знания полагается становление конкретного педагога, мы с необходимостью должны обращаться к иным методологическим ориентирам и принципам.

Ограничение рационалистического пафоса как приоритета при построении научного знания не позволяет отнести педагогику Больнова к традиции проблемного обучения, ключевым элементом которой выступает также проблемная ситуация, «характеризующая такой тип взаимодействия субъекта и объекта, при котором у человека

возникает потребность в открытии нового неизвестного свойства, закономерности объекта или способа его преобразования. На стороне субъекта проблемная ситуация представлена его познавательной потребностью и познавательными возможностями» [6, с. 10], между тем как в размышлениях Больнова мы обнаруживаем внешне сходную проблемоцентрированность.

В чем же отличие двух педагогических способов мышления? Постараемся указать на него при анализе следующего высказывания: «Таким образом, в дидактике высшей школы необходимо решить новую важную проблему *управления* (выделено мной – Н. К.) процессом усвоения знаний как продуктивным процессом, *разработать* (выделено мной – Н. К.) новые типы учебных заданий – проблемные задания, предшествующие усвоению новых знаний и обеспечивающие необходимую познавательную активность студентов в различных видах обучения: лекциях, семинарах, производственной практике, исследованиях» [6, с. 13]. Как следует из этой цитаты приверженца проблемного обучения А.М.Матюшкина, проблемная ситуация выступает явлением объективной реальности, она существует вне деятельности конкретного человека, помимо него и его действий и обладает свойством всеобщности. Это не просто проблемная ситуация для всех, это предсказуемая (в рамках учебного процесса), запланированная акция, которая выступает элементом технологии (в данном случае – педагогической).

Именно технологизации педагогики сопротивляется Больнов, в этом может быть обнаружено ограничение педагогических практик в их способности создавать условия для индивидуальных образовательных событий или образовательных событий как таковых. Но в этом случае появление научной педагогической теории становится не условием, не преддверием становления педагога, а его результатом. Возможно, наглядным примером здесь может выступить педагогика самого Больнова, которая, согласно его описанию, во многом обязана своим нынешним видом вопросу, который был задан Больнову одним из его слушателей: «Что нам, учителям, делать с теоретическими рассуждениями в области практики?», и стала столь длительным способом ответа на него.

Педагогика Больнова и традиция проблемного обучения ставят нас перед нерешенной, как нам кажется, проблемой – «проблемности» педагогического сознания или педагогической позиции.

В случае проблемного обучения, по крайней мере, тех его версий, в рамках которых оформление проблемной ситуации является функцией педагога и составляет предмет его методических разработок, он же (педагог), совершая ряд манипуляций с самой ситуацией, якобы обеспечивает принятие ее студентами для дальнейшей работы в учебном процессе. Возникающие при этом сложности приписываются

характеристикам учебного материала (его недоступности для студентов, недостаточной заостренности противоречия), само же студенческое непроблематизируемое и несамопроблематизирующееся сознание остается вне зоны внимания педагогических размышлений. Возникает впечатление естественности обнаружения и принятия проблемности ситуации в силу определяющей их природы человеческого мышления.

Однако реальность процесса обучения сталкивает нас с тем, что привнесенные извне проблемы и противоречивые ситуации так и могут остаться предметом «недоумения» исключительно самого педагога, привнесшего их в учебную ситуацию. В объяснении Больнова предлагается кардинально иной ход: проблематизация исходит из собственной, повседневно осуществляемой педагогической деятельности. Вследствие этого проблема из характеристики материала трансформируется в характеристику «отношений» педагога и его профессиональной ситуации, вернее, педагог и проблема суть единое, педагог есть часть проблемной ситуации, и проблема есть часть его жизненной ситуации.

Вернемся к вопросу о «проблемности», а скорее, о непроблемности педагогического сознания. Как при знакомстве с работами по проблемному обучению, так и при знакомстве с текстом Больнова возникает впечатление естественности обнаружения проблематичности наличных обстоятельств педагогом. Столкновение с неразрешенным противоречием (между наличествующим и необходимым знанием, собственными действиями и получаемыми результатами) с необходимостью приводит к тому, что «внезапно возникающие трудности принуждают воспитателя к осмыслению, рефлексии» [4], более того, само воспитание содержит в своём здесь-осуществлении подверженность «всевозможным нарушениям, ставящим под вопрос его успешность», возможность потерпеть крах [там же]. Далее тема условий, «вынуждающих» педагога изменить себя и свою практику воспитания, автором не обсуждается, как если бы само собой разумелось, что для этого вполне достаточно появившихся сложностей и страха перед их повторением.

В проблемном обучении теме мотивации отводится собственное место в обсуждении. Здесь мотивация становится предметом дидактической заботы и видится как эффект непрямого управления процессом обучения. Как решение предлагается особая конструкция проблемной ситуации, которая должна вызвать к жизни познавательные мотивы и сердцевиной которой должны стать «нарушения в типе деятельности, приводящие к невозможности ее выполнения сложившимися способами и вызывающие необходимость поиска новых способов выполнения деятельности» [6, с. 16]. Как полагается, «эти новые требования в деятельности порождают

познавательную потребность и вызывают поисковую познавательную активность, направленную на обнаружение неизвестного» [там же].

При всех различиях в деталях, два обсуждаемых подхода в педагогике могут быть поняты как генетически сродные, берущие начало в едином понимании человеческой природы. Речь идет о «естественности» способа действия, поступания в сложных ситуациях и о понимании сущности человеческого предназначения. Если у Больнова мы находим, что «пограничные ситуации²² противопоставлены любой успокоенности в гармоничном и замкнутом образе мира, они поддерживают в человеке в бодрствующем состоянии то беспокойство, которое гонит его вперед» [3, с. 70], то согласно А.Н.Леонтьеву, работы которого лежат в основании проблемного обучения, изменения в побуждениях человеческих действий (мотивах, согласно терминологии Леонтьева) подчиняются закону *деятельность* → *потребность* → *деятельность* [7, с. 206], который указывает на то, что изменяющиеся условия деятельности с необходимостью влекут за собой изменения потребностной сферы, что, в свою очередь, ведет к изменениям во внешней деятельности, при этом личности свойственно стремление созидать, «делать дело своей жизни, осуществлять свое человеческое предназначение» [7, с. 226].

Однако и первая, и вторая концепция «наталкиваются» на реальность повседневной педагогической работы, которая быстро приобретает рутинный характер. В ходе ее выполнения возникающие трудности постепенно опознаются как повседневные, привычные события, которые не ставят педагога перед необходимостью что-либо менять. Необходимость самоизменения может даже оцениваться педагогом как «противоестественность». Это обстоятельство становится для нас основанием для проблематизации педагогических идей О.Ф.Больнова.

Вторым ракурсом проблематизации обсуждаемых идей Больнова может быть их совмещение с контекстом современного высшего образования, которое, во-первых, нацелено на массовое производство специалистов для сферы народного хозяйства, стандартизацию и регламентацию учебных достижений, их предзаданность, а во-вторых, организуется по схеме предшествования обучения профессиональной деятельности или обучения как подготовки к ней. И мы оставляем открытым вопрос о том, где и для кого окажется релевантной педагогическая антропология О.Ф.Больнова.

²² В контексте нашего рассуждения мы намеренно «снижаем пафос» понимания пограничных ситуаций, свойственный экзистенциальной философии. Здесь для нас важны такие их сущностные черты, как принадлежность к личному бытию, определение общего положения дел, свойство обнаруживать ограниченность и сомнительность любого знания и действия, а также принципиальная случайность их возникновения [8].

Литература

1. Комиссарова, Т.В. Больнов О.Ф. / Т.В.Комиссарова // История философии: Энциклопедия. – Минск, 2002.
2. Огурцов, А.П. Отто Фридрих Больнов /А.П.Огурцов, В.В.Платонов // «Образы образования». Западная философия образования. XX век. – СПб., 2004.
3. Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования / О.Ф.Больнов; пер. с нем. С.Э.Никулина. – СПб., 1999.
4. Bollnow, O.F. Theorie und Praxis in der Erziehung // Bollnow, O.F.Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze. Aachen: N.F.Weitz Verlag, 1988. S. 77–91.
5. Степин, В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция / В.С.Степин. – М., 2000.
6. Матюшкин, А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе/ А.М.Матюшкин. – М., 1977.
7. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н.Леонтьев. – М., 1983.
8. Больнов, О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение / О.Ф.Больнов // Философская мысль. 2001. № 2. С. 137-145.

Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий

Р.Г.Валеев

Рубеж тысячелетий ознаменовался становлением новых педагогических концепций, обилие и разнообразие которых заставляют сомневаться в возможности определения для них общих парадигматических оснований. Мы предложим свой вариант понимания новой педагогической парадигмы, состоящей в формировании у учащихся комплексного качества познавательной самостоятельности (ПС), в первую очередь – путём предоставления им соответствующего статуса.

За последние 30 лет проблематике формирования познавательной самостоятельности на постсоветском пространстве посвящено более 50 диссертационных исследований. В большинстве случаев речь идёт о формировании комплексного качества личности, интегрирующего мотивационную, волевую и когнитивную сферу психики, готовность личности к познанию. ПС предполагает не только эффективную познавательную деятельность в обычном смысле, в материальном предметном поле, но и познание себя, мира, своего места в нём.

Анализируя работу В.В.Гузеева (1), мы пришли к выводу, что он в отличие от распространённого понимания ПС как цели и результата

образования также интерпретирует *ПС* как *средство*, способ достижения цели, как предоставляемый субъектам учения статус, что приближает нас к зарубежной образовательной традиции (направлениям *self-directed learning, autonomous learning*). Статус *ПС* предоставляет учащемуся *право* (в ряде ситуаций и *обязанность*) выбора образовательных альтернатив (места, времени, темпа, траектории, уровня трудности, объёма, направленности материала, степени помощи, кооперации или конкуренции с другими учащимися, вариантов когнитивной кодировки учебного контента, его фрагментов) и *ответственность* за результаты образования.

Осознание и осуществление учащимся соответствующего выбора мы рассматриваем как **образовательное событие**. Однако в большинстве случаев акты выбора и непосредственной реализации выбранной альтернативы приходится трактовать как *образовательные действия*, которые, в отличие от события, не влекут *ответственности*: переживания, экзистенции, эмоционального отклика, осмысления, рефлексии (и образовательного эффекта, психического или личностного новообразования).

Педагог также обладает правом (и в известной степени обязанностью) конструирования образовательных альтернатив, дидактических условий, обучающих средств, педагогической среды. В связи с этим *образовательное событие предстаёт именно со-бытием*, совместным бытием учащегося (образовывающем себя с помощью условий, подобранных или сконструированных преподавателем) и педагога (подготовившего условие и оценивающего образование учащегося, образовательный эффект).

Несмотря на распространённость концепции *ПС* как результата образования и тривиальность призыва обеспечения в учебно-познавательной деятельности именно последней (выделенной курсивом) характеристики, в педагогических исследованиях и тем более в практике не всегда оценивается и реализуется *образовательное познание*. Буквальное понимание последнего словосочетания отражает его суть: познание изменяет, *образует познающего субъекта*.

Попытаемся осуществить поиск исходных научных обоснований концепции *ПС*. Требование обеспечения субъектности учащихся, лежащее в основе концепции *ПС*, обосновано философией экзистенциализма, согласно которой *существование человека предшествует его сущности*: личность свободна и своими поступками сама создаёт, образует себя; бытие человека состоит в ситуациях свободного выбора, его «Я» ими конституируется и реализуется. Ключевые идеи и понятия экзистенциализма явно сопряжены с терминологией педагогики (даже прежней её парадигмы): «самопроектирование» отсылает нас к «самообразованию»; «пограничная ситуация» переключается смысловым полем с понятиями

«педагогической ситуации», «образовательного события»; предложенный Отто Больновым в качестве формы педагогического влияния феномен «встречи» (*Begegnung*), внезапного, фатального события, словно молния, поражающая человека до оснований (2, с.59) заставляет осмыслить распространённый феномен «не-встречи» (в художественной трактовке Хулио Кортасара) как упущенных, нереализованных педагогикой «точек бифуркации».

Термин «образование» трактуется в экзистенциальном дискурсе как «образование «Я». Развивая идеи Х.-Г.Гадамера, В.А.Возчиков констатирует: «то, что изначально существует лишь как возможность, в ходе образовательного процесса проявляется образом человека, «уточненным» педагогическим творчеством. Образование разворачивается как «подъем к всеобщему», как «специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей»(3, с.15).

Направленность воспитания на пробуждение философской рефлексии привела к тому, что самые разные мыслители были склонны *трактовать педагогику как прикладную философию*: кроме известных высказываний С.И.Гессена и П.П.Наторпа (последний использовал термин «конкретная философия»), родственность наук отметил и Дж.Дьюи: «философию можно определить как общую теорию воспитания». Попытки же рассматривать педагогику в отрыве от философии В.В.Краевский справедливо расценивал как следствие позитивизма, одновременно отмечая опасность другой крайности – «психологизма», в соответствии с которым «психология относится к педагогике как теория к практике, она «направляет и освещает» педагогическую практику, служит ее единственным научным основанием» (4, с.8, 35-36).

Особенности системы образования убеждают нас в том, что педагогическая наука почувствовала (расценивает) себя слугой двух господ, философии и психологии, и пытается угодить им обоим. Выход, возможно, как раз в их примирении путём *практической* реализации теоретических положений и одной, и второй науки. Любая другая связь психологии и философии неизбежно носит *теоретический* характер: приведённые идеи экзистенциализма о бытии человека едва ли могут быть подвергнуты психологическому эксперименту – для психологии «развитие личности как целостности — менее изученный и понятный феномен, чем развитие любой ее атрибутивной сферы или характеристики» (5, с.17).

Мы полагаем, что *обоснование образовательной парадигмы не является прерогативой психологии*, поскольку концепция ПС (и понятие «субъектности» как её компонента) апеллирует к смыслу человеческого бытия, не входящего в предмет психологической науки. Безусловно, последняя признаёт системность человеческой психики и диалектическую взаимосвязь её сфер и функций: по Л.С.Выготскому,

психология должна исходить из единства интеллекта и аффекта (6, с.20-21); по А.Н. Леонтьеву, едины, и при этом не тождественны, психика и деятельность (7); по А.В.Брушлинскому, «в психике человека нет ничего, что было бы только природным, но не социальным или только социальным, но не природным» (8, с.12). Вместе с тем, психология вынуждено нацелена на аналитическую декомпозицию человеческой *психики*, в то время как философский метод склоняется к тому, что «личность следует рассматривать не как систему, организованную из элементарных составляющих, а как единое целое, как универсум, никоим образом не разлагающийся на простые частицы» (9, с.160).

Концепция ПС и требование субъектности учащихся обосновано в первую очередь философией: пониманием познания как самотрансформации, самодетерминации познающего. Это основание не подлежит экспериментальной научной верификации, носит аксиоматический и концептуальный характер. Вместе с тем, концепция ПС имеет также психологическое и социологическое обоснования. Анализируя специфику информационной цивилизации, исследователи акцентируют экспоненциальный рост объёмов информации, её быстрое устаревание, изменение, эволюцию. Такие характеристики современного этапа развития человечества, как «когнитивное общество» (10, с.29-50), «неокогнитивная революция» (11, с37) подчёркивают значение для индивида готовности к познанию, к обработке информации.

Анализируя готовность к перманентному познанию и образованию, исследователи отмечают: «можно сформулировать главные качества человека XXI века – умение строить свою образовательную траекторию и формировать навыки самообразования. Следовательно, такие качества выпускников общеобразовательной средней школы, как умение оперировать информацией и самостоятельно организовывать познавательную деятельность становятся определяющими» (12, с.3).

Эти качества востребованы не только личностью, но и обществом. Мы согласимся со специалистами, что для индустриального общества главным противоречием педагогического процесса выступало противоречие между требованиями личности и выдвигаемыми официальной системой образования требованиями общества, обусловленными парадигмой манипулятивного управления. Синергетический дискурс позволяет расценивать нам манипулятивное управление, в том числе педагогическое, как максимально простое, экономное, а для систем на начальных этапах их становления к тому же наиболее эффективное. Однако информационное общество «гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать» (13, с. 13).

Социум информационной цивилизации заинтересован в том, чтобы важнейшей целью современного образования выступало развитие ПС и важнейшей его составляющей – мышления (самостоятельного, критического, теоретического, научного, дискурсивного, дивергентного, креативного, его способов, приёмов etc). Более того, информационное общество может быть заинтересовано в ПС и образовательных событиях в связи со следующими выводами.

Современные исследователи констатируют: «сегодня информация уже мыслится как важнейшая субстанция, или среда, питающая исследователей, *которая ими же и создается*» (14, с.26). Подобное понимание информации близко к высказыванию Г.П.Щедровицкого о *культуре, которая создаётся, «возникает внутри педагогических ситуаций* в результате проблематизации и совместного решения проблем учителем и учеником» (15, с 30-31).

Педагогическое событие образует не только культуру субъекта, но и культуру, информацию в объективном смысле, хоть и не всегда как «совокупность материальных текстов».

Производя исторический анализ целей образования, специалисты приходят к выводу: «процесс формирования знаний, умений и навыков (т.н. ЗУНы) достаточно долго был объектом многих дидактических и методических исследований, что стало крупнейшим просчетом всей отечественной педагогики. А теперь мы говорим о необходимости педагогики, направленной на *развитие личности* ребенка, что существенно меняет не только направленность и содержание педагогических исследований, но и всю образовательную практику» (16, с.25). Не в полной мере согласимся с этим высказыванием: ведь знания и умения являются составляющими личности. Полагаем, что ошибочным было понимание процесса их формирования как *кумулятивной передачи* готового внешнего объекта (как иногда трактовали интериоризацию) – формирование обязательно предполагает внутреннее развитие (безусловно, во внешних условиях). Современные формулировки компетентного подхода не позволяют трактовать формирование компетенций как усвоение готового образца, также предостерегает от подобной ошибки концепция ПС и требование субъектности учащихся.

В развитие высказанной идеи, авторы когнитивных технологий обучения проводят параллель кумулятивной модели развития науки, сводимого к простому накоплению фактов с существовавшим пониманием образования как передачи готового багажа знаний, подчёркивая: «экстенсивный путь бесперспективен в эпоху информационного бума... необходимо принять гнозогенетический закон: учебное познание человека повторяет научное познание человечества» (17).

Научное познание поражает множественностью и разнообразием субъективных картин мира. В связи с этим основоположник стохастической технологии В.В.Гузеев прогнозирует: «мир стоит на пороге освоения новой образовательной парадигмы – глобального мультикультурного образования. Ученик имеет полное право видеть мир выпукло, понимать основные стороны бытия, ощущать разноголосицу в человеческих представлениях» (18, с.160); «главное диалектическое противоречие образования (на уровне интенции) было заложено в систему образования 4 столетия назад, когда Европа прошла бифуркацию и нашла Аристотелевскую формально-логическую систему, «не заметив» мощную триаду трёх «П»: Платона, Плотина и Прокла» (19, с.6).

Этот вывод сочетается с заключениями современной когнитивной психологии о конвергентном (нацеленном на поиск одного правильного ответа) и дивергентном типе мышления (сознающим возможность нескольких истин – 11, с.512), а также с предположениями герменевтики об интуитивном и дискурсивном понимании.

Учитывая изложенные мнения об относительности, субъективности познания и его результатов, а также длительное игнорирование кумулятивной парадигмой образования развития способностей человека, представляется недопустимой противоположная тенденция игнорирования знаний (точнее, декларативной информации) как заведомо устаревающего элемента культуры, не требующего передачи.

Концепция ПС предполагает становление интегративного качества *личности и психики*, соответственно: формирование широкого тезауруса декларативных знаний и процедурных умений и актуализацию, развитие эмоционально-мотивационной, волевой, когнитивной сфер психики, что представляется неразрывной педагогической задачей. Перспективные направления её решения – кратко охарактеризованные нами обеспечение познавательного и образовательного характера учебной деятельности, предоставление учащемуся статуса самостоятельного субъекта познания, создание условий реализации им образовательных событий для «*образования через познание*».

Литература

1. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. - 128 с.
2. Ваховский Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения. – Луганск: Альма матер, 2000. - 292 с. – с. 59.

3. *Возчиков В.А.* Философия образования и медиакультура информационного общества. /Автореф. дисс. док.фил. наук: 09.00.01 / Российский государственный педагогический ун-та им. А.И. Герцена. СПб, 2007. – с. 15
4. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с. – с. 8
5. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с. – с. 17
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. –504 с. – с. 20-21.
7. *Леонтьев А.Н.* Психология познавательной деятельности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1978. – 151 с.
8. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / 2-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО МОДЭК, 2003. - 408 с. – с. 12
9. *Шашков Н.И.* Рецензия на кн.:Л.Н.Коган. Цель и смысл жизни человека. М., Мысль, 1984 // Филос. науки. 1985. №5. С. 160.
10. *Бершадский М.Е.* Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий //Педагогические технологии: 2006. № 1.- с.29-50.
11. *Солсо Р.* Когнитивная психология. - СПб.: Питер, 2006. – 589 с. – с. 37
12. *Золотайко М.Л.* Развитие познавательной самостоятельности средствами информационных технологий на уроках информатики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. /Владивосток, 2005. – с. 3.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред.Е.С.Полат. – М.: Изд.центр «Академия», 2005. 272 с. – с. 13.
14. Гурова Е.А., Мирясов А.В. Возможности и реалии современной эпохи. К вопросу анализа информационной цивилизации //Вестник Московского педагогического университета. Серия информатика и информатизация образования.– 2004. № 2 (3) – 26.
15. цит. по: *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. – с. 30-31
16. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога исследователя. – М.: Изд-во «Эгвес», 1999. – 104 с. – с. 25
17. *Идиатулин В.С.* Принцип проблемности в когнитивной технологии обучения // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]. М.: oim.ru, 2005-02-20, <http://www.oim.ru/>
18. *Гузев В.В.* Образовательная технология ТОГИС – ресурсное обеспечение // Школьные технологии. 2001. № 1. - с. 160.
19. *Гузев В.В.* Образование как ключевой элемент культурной деятельности гуманитарной системы // Педагогические технологии. 2006. № 1. - с. 3-22.

Событийный потенциал образа жизни ребенка

Е.В.Боровская

Образ жизни ребёнка мы рассматриваем в качестве условия становления его личности. Являясь исконно жизненным явлением, образ жизни заведомо несёт в себе важный бытийный потенциал. Но бытие человека априори возможно только в со-бытии с другими людьми.

В современной научно-педагогической литературе немало авторов обращается к событийному характеру разнообразных педагогических процессов и явлений, чтобы показать наличие связей между ними. Событие чаще связывают с ярким происшествием, значительным явлением, его также отождествляют и с самим фактом общественной и личной жизни. Во втором значении событие близко к философскому осмыслению данного явления как глубинного, метафизического, благодаря чему можно постичь его бытие. Нас интересуют глубинные пласты бытия ребёнка, возможность познать, понять его жизнь как бытийное явление, неосуществимое без других людей. Событие в этом смысле предстаёт как со-бытие, означает пребывание вместе в одно и то же время.

К со-бытийным аспектам в становлении человека обращаются такие учёные, как Н.М.Борытко, Д.В.Григорьев, Н.Б.Крылова, Л.М.Лузина, Ю.С.Мануйлов, В.И.Слободчиков и др. По мнению Л.М.Лузиной, «человек – категория основная для определения стратегии и цели воспитания» [1, с.15]. Целостный со-бытийный ранг человеческого становления позволяет нам относить образ жизни ребёнка к явлениям со-бытийного, онтологического характера. Человек, проживая жизнь определённым образом, находится не просто в бытии, но в со-бытии. Эта особенность позволяет анализировать понятие и явление «образ жизни ребёнка» в их онтологической и антропологической сущности.

Становление личности определяется всем образом жизни человека, а не только деятельностью, общением, отношением, поведением и отдельными действиями в случайных жизненных ситуациях. Образ жизни постоянно наличествует у человека, выступая *естественным условием* проживания и переживания им своей жизни. В качестве методологической основы для педагогического понимания образа жизни ребёнка (человека) в контексте со-бытийности данного явления может выступать средовой подход Ю.С.Мануйлова.

Средовой подход представляет собой логичное развёртывание теории воспитательных систем Л.И.Новиковой. В развитии этого представления Ю.С.Мануйлов рассматривает образ жизни как действительность, свойственную человеку, и определяет образ жизни как «способ бытия в со-бытии». Образ жизни ребенка при этом подходе реально дан другому человеку, наблюдаем со стороны, понимаем другим и изменяется под влиянием среды. Представим в обобщённом виде некоторые положения средового подхода, на которых основывается наше осмысление событийного потенциала образа жизни человека.

* Образ жизни является связующим звеном между личностью и средой. Среда способствует определённому образу жизни человека, а образ жизни обуславливает становление определённых качеств личности. От того, какой образ жизни ведёт человек в среде, зависит формирование планируемого педагогом типа личности. Если образ жизни воспитанника не соответствует образовательным целям, то получение педагогического результата будет затруднено. Следует учитывать, что одна среда позволяет вести тот или иной образ жизни, другая – препятствует.

* Образ жизни, сущностно являясь «способом бытия в со-бытии», определяет настоящую жизнь человека в его среде. Такое понимание позволяет педагогу рассматривать личностное развитие и формирование ребёнка как результат проживания им жизни тем или иным образом.

* Наблюдая за образом жизни ребёнка как человека, индивидуума можно оценить целесообразность педагогического воздействия. Через сущностную классификацию способов бытия, разработанную Ю.С.Мануйловым, можно диагностировать эффективность образовательного процесса, организованного в любой педагогической форме.

По теории средового подхода, среда становится средством развития и формирования личности ребёнка только, если она способствует определённому образу жизни индивидуума и опосредует рост его личности. Перечисленные положения могут свидетельствовать об *управленческих возможностях* образа жизни в качестве условия становления изменений в личности.

Рассмотрение образа жизни как «способа бытия в со-бытии» позволяет дать сущностную характеристику образа жизни индивидуума. Расшифровка образа жизни как «со-бытия бытия» созвучна идеям Г.С.Батищева, М.М.Бахтина и М.Хайдеггера. В исследованиях С.Л.Рубинштейна, В.И.Слободчикова, Н.Е.Щурковой и других авторов, наряду с использованием онтологической лексики «со-», имеет место обращение к образу жизни. «В основе шага на пути к операционализации понятия «образ жизни» лежат данные проведённых совместно с лингвистами исследований морфологической и семантической структуры понятия «со-бытие». Исследования показали, что со-бытие как способ бытия имеет сложную внутреннюю структуру и является родовым понятием для обширной группы феноменов, объединённых морфемой «со-» [2, с.81]. По мнению Ю.С.Мануйлова и Е.Н.Трегубовой [3], в русском языке оптимальным вариантом практического анализа образа жизни через способы бытия является применение ряда слов с префиксом «со-» (сотрудничество, со-ревнование и т.д.). Градация способов бытия в соответствии с основными компонентами целеполагания, касающегося личности представлена в таблице.

Таблица

Градация способов «бытия в со-бытии» в соответствии с
основными компонентами целеполагания личности
(по Ю.С. Мануйлову)

<i>Основные компоненты целесолагания личности</i>	<i>Способы «бытия в со-бытии»</i>
Когнитивный компонент личности	созерцание сосредоточение соотнесение соизмерение сопоставление сомнение и др.
Аффективный компонент	соучастие сопереживание сочувствие сострадание и др.

Поведенческо-волевой компонент	созидание сотрудничество содействие сопротивление соперничество и др.
--------------------------------	---

Слова, характеризующие «способы бытия в со-бытии», обладают сложным философско-лингвистическим характером, и без осмысления их происхождения и семантики вряд ли могут быть использованы в педагогической практике. В качестве примера покажем, как при обращении к словарным статьям русского языка раскрывается смысл того или иного «способа». *Сопоставление*: «ставить вместе, рядом» (В.И.Даль), «сравнивая, рассмотреть, обсудить с какой-нибудь общей точки зрения» (Д.Н.Ушаков), «для получения какого-нибудь вывода» (С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова). *Созерцание* (В.И.Даль): «внимательно или продолжительно рассматривать, наблюдать, смотреть со смыслом, вникая, углубляясь в предмет, изучая его, любуясь им». Это не только «мечтательное самоуглублённое настроение», как у Д.Н.Ушакова, и не столько «процесс непосредственного восприятия действительности» (С.И.Ожегов и Н.Ю.Шведова).

Подчеркнём, морфема «со-» («общий, подобный, равный», по словарю М.Фасмера) – лингвистический ключ к пониманию со-бытия ребёнка, несущий в себе *экзистенциальный* и *феноменологический потенциал*, позволяя всматриваться, вслушиваться, вчувствоваться в жизнь ребёнка. Для раскрытия *событийного потенциала* образа жизни требовалось придать ему некую технологичность. Речь идет о том, как соединить экзистенциальное представление об образе жизни и управленческий ресурс средового подхода. Чтобы раскрыть со-бытийный статус образа жизни и сделать его обозримым для педагогов-практиков, требовалось уточнить его трактовку как «способа бытия в со-бытии». В средовом подходе образ жизни представлен способами питания, общения, деятельности, отношения, поведения и т.д. Несмотря на то, что лингвистическое видение способов бытия выражается устоявшимися в русском языке словами с морфемой «со-», в повседневной педагогической практике существуют сложности подобного восприятия образа жизни.

Опыт показывает, что способы «бытия в со-бытии» можно выявить, наблюдая за поведением детей, их деятельностью, общением, выражением отношения в реальной жизни. Образ жизни ребёнка предстаёт в качестве сложно структурированного *интегрального условия* обретения личностных качеств благодаря единству в их структуре таких элементов, как:

а) способы взаимодействия человека со средой, выраженные словами с морфемой «со-» («способы бытия в со-бытии»), несущими в себе глубинный *лингвистический потенциал*: созерцание пейзажа, сообщение интересных фактов и т.д.;

б) формы поведения, деятельности, общения и отношений индивидуума, обнаруживаемые субъектом управления в череде различных занятий ребёнка.

Образ жизни определяют только стабильные, относительно постоянные формы проведения времени, тогда как случайные поведенческие акты, хотя и могут оказывать влияние на образ жизни, всё же его не характеризуют. В определённой степени образ жизни доступен для стороннего восприятия. Чаще мы видим некоторое оформление жизни, по которому судим о том, чем занят ребёнок. Но одних форм недостаточно для того, чтобы понять образ жизни ребенка и вынести какие-то суждения о нём, для этого необходимо разглядеть способы, которые приводят к тем или иным преобразованиям в личности. Для нас представляется важным то, что за формами существования человека, представленными в тексте его поведения, скрыты «способы бытия в со-бытии». Последние по-разному проявляются в занятиях детей. «Способы бытия в со-бытии» в качестве переменных образа жизни содержат важный *педагогический потенциал*, позволяющий педагогу внимательно относиться к жизни ребёнка.

Слова с морфемой «со-» выражают сущностную характеристику образа жизни, скрытую за оболочкой формы, завуалированную от поверхностного взгляда. Но если попытаться зримые формы соотнести со способами существования («со-»), то можно обнаружить их соответствие, хотя и не всегда явное. Так, современные дети, в большинстве своём, углублённо сосредоточены на том, что активно приманивает к себе (телевизионная передача с вызывающим поведением её участников, компьютерный сеанс с заманивающей игрой и т.п.), тогда как сосредоточение, требующее концентрации внимания, проблематично. Сорадование и сострадание одинаково трудны для понимания частью школьников, тогда как соизмерение выгоды от того или иного поступка становится нередко стимулом к действию.

Вдумчивое отношение к способам жизни детей даёт возможность увидеть проблемы и несоответствия в детской жизни. Правильное распознавание «способов бытия» в определённой степени позволяет влиять на образ жизни детей для того, чтобы по возможности избежать нелицеприятных последствий в становлении качеств личности. Изначально может показаться, что образ жизни детей одного и того же возраста, проживающих в одной и той же местности, одинаков. Однако, всматриваясь в способы и вдумываясь в их смыслы, многое можно увидеть иначе. Нам может казаться, что дети сотрудничают в интеллектуальном познании, а на самом деле они сосуществуют каждый сам по себе и не особо мотивированы на учёбу. Мы полагаем, что дети соуправляют, а на самом деле они соглашаются с управлением взрослых и не особенно проявляют инициативу. Чтобы среда способствовала становлению личности ребёнка, педагогам следует ориентироваться не только на форму, но и на порядок, сочетание способов жизни детей.

Ребёнок в большей мере воспринимает себя и свою среду синкретично. Способы бытия чаще всего не могут быть проанализированы им самим, так как требуют оценивания того, каким образом человек осуществляет те или иные акты поведения в союзе с другими людьми. Но педагог, который внимательно относится к детям, знает особенности их психики и своеобразие жизненной среды способен увидеть эти способы. Такой педагог подготовлен к тому, чтобы замечать «способы видения», «способы внесения порядка в мир и в биологические состояния», «способы конструирования», «способы воспроизводства человеческого существа в его специфике» (М.Мамардашвили).

Представление о структуре образа жизни и различных нюансах его восприятия позволило нам конкретизировать представление об образе жизни человека в педагогике. Образ жизни ребёнка (человека) определён как относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными «способами бытия в со-бытии». В таком понимании он определяется как важное *педагогическое условие становления личности*.

Для того чтобы раскрыть педагогическую роль образа жизни, нами были выявлены функции, которые ему присущи. Установлено, что функционально образ жизни человека исполняет роль канала, моста, соединяющего человека и среду; фильтра, трансформатора, благодаря которому человек получает информацию из среды, а также адаптера, изменяющего условия среды для человека. Образ жизни ребенка в таком случае предстает как особым способом оформленный связующий процесс передачи и преобразования многообразия внешних сигналов, обеспечивающих приспособление человека к среде его жизни.

Образ жизни человека выполняет следующие функции:

- **связи**: объединяет среду жизни индивидуума (ребенка) и его личность;
- **преобразования**: преломляет и раскрывает различные качества среды и личности;
- **приспособления**: обнаруживает меру между чрезмерной зависимостью ребенка от среды и полной свободой от ее воздействия.

С одной стороны, образ жизни определяется факторами среды, детерминирующими становление человеческой личности, с другой – индивидуальными особенностями человека, индетерминирующими ход жизни в зависимости от поведенческих установок и мировоззренческих позиций. Данное обстоятельство делает целесообразным педагогическое влияние на образ жизни индивидуума в интересах развития его личности. Средством такого влияния может выступать среда, как инструмент мягкого опосредованного управления.

Оценить и описать образ жизни индивидуума возможно на основе параметрических характеристик, к которым относятся:

- стилевая характеристика как ёмкая и эмоционально-окрашенная оценка своеобразия жизни детей (школьный, уличный, домашний и др.);

- направленность на удовлетворение потребностей в той или иной предметной области (эстетической, коммуникативной, здоровьесберегающей и др.);

- адекватность как соответствие образа жизни ребенка педагогическим целям и результату;

- интенсивность проживания жизни определенным образом (важны темп, плотность, насыщенность времени определенными занятиями);

- сбалансированность способов бытия как необходимое и достаточное равновесие между способами существования человека, ведущими к педагогическому результату;

- стабильность (цикличность, повторяемость, регулярность, устойчивость) различных форм и способов существования индивидуума, обеспечивающая определенный ритм жизни.

Благодаря данным параметрам образ жизни можно считать доступным для диагностики и моделирования. Знание структуры, функций и параметров придаёт образу жизни ребёнка инструментальную определенность. Обращение к механизму опосредованного управления процессами развития личности позволило разработать следующие рекомендации по организации образа жизни детей и выявлению его *управленческого потенциал*.

- *Первоначально определяется педагогическую цель.* Чтобы сформулировать цель на уровне личности ребёнка, целесообразно выявить, что ему необходимо (в классе, школе, кружке) *иметь и уметь*, чтобы произошли изменения в характеристиках его личности.

- Исходя из цели, *проектируется* требуемый для обретения должного результата *образ жизни учащихся*. В связи с этим важно:

- а) определить способы «бытия в со-бытии», обуславливающие, обретение надлежащих качеств личности; расшифровывать способы в соответствии с передаваемой ими информацией (раскрыть лингвистический потенциал понимания педагогами используемых слов);

- б) обозначить, в каких занятиях наиболее оптимально могут проявиться отобранные способы.

- *Проводится диагностика* реального образа жизни, *оценивается* его образовательный потенциал (для диагностики особую ценность представляют описательные возможности образа жизни как «способа бытия в со-бытии», обнаруживаемые в словах с морфемой «со-»).

- *Оценивается среда*, в которой будет происходить корректировка образа жизни, по параметрам возможного, вероятного и действительного (по методикам средовой диагностики). Если среда препятствует достижению цели, а образ жизни, который ведут дети, противоречит желаемому результату, то педагог не сможет сформировать или обеспечить развитие должных качеств личности ребенка.

На основе спроектированных данных *строится средообразовательная практика* управления процессом развития личности, обусловленная образом жизни детей, в которую вносятся по мере необходимости соответствующие изменения с помощью стихий. В процессе организации образа жизни учащихся важно учитывать индивидуальные особенности, индетерминирующие ход их жизнедеятельности.

Образ жизни ребёнка представляется естественным, интегральным, необходимым и в то же время зависимым от среды условием становления личности учащегося. Оно может быть доступно для оценивания в ходе его моделирования и диагностики, благодаря наличию событийного потенциала образа жизни, наиболее полно раскрываемого в его лингвистических и управленческих возможностях.

Литература

1. *Лузина, Л.М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания / Л.М.Лузина // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст.; сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И.Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – С. 10-24.
2. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. /Ю.С.Мануйлов. – М.; Н.Новгород: изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157с.
3. *Трегубова, Е.Н.* Лексический ряд с префиксом со- как терминологическая система //«Среда–система–управление в педагогике»: тез. докладов науч.-практ. конф. /Ред. Ю.С.Мануйлов. – Кустанай: ГУО, 1994 – С. 19-23.

2.

Событийность

– принцип открытой педагогики

Событие как образовательная стратегия²³

Ю.Л.Троцкий

Событие становится весьма модным понятием: им занимаются историки, нарратологи, лингвисты, маркетологи, пиарщики, и вот настала очередь педагогики. Вполне возможно, что по сложившейся традиции именно педагогика станет последним пристанищем этого понятия. Ни в какой иной сфере новейшие слова не подвергаются такой быстрой эрозии и затираются так основательно, что уже скоро, вероятно, инфляция превратит *событие* в *повседневность*. Пока этого не случилось, можно констатировать: *событие* пополняет число многозначных терминов, куда каждая научная школа или направление вписывает свое содержание. Все же можно говорить о некотором инварианте различий: событие – то, что противостоит повседневности, случается достаточно нечасто, бывает неожиданным для участников.

За пониманием события лучше обратиться к поэту: там, где пасует научная точность, выручает поэтическая интуиция. О.Мандельштам в записной книжке заметил: «Прообразом исторического события – в природе служит гроза. Прообразом же отсутствия события можно считать движение часовой стрелки по циферблату. Было пять минут шестого, стало двадцать минут. Схема изменения как будто есть, на самом деле ничего не произошло. Как история родилась, так она может и умереть; и действительно, что такое, если не умирание истории, при котором улетучивается дух события, прогресс, детище девятнадцатого века. Прогресс – это движение часовой стрелки, и при всей своей бессодержательности это общее место представляет огромную опасность для самого существования истории. Всмотримся пристально вслед за Тютчевым, знатоком грозовой жизни, в рождение грозы». По словам поэта, событие – это гроза, а движение часовой стрелки – повседневность. Присмотримся к этому понятию в такой предметной области как историография, где «событие» – категория ключевая и объектная. С целью экономии места я сформулирую в тезисной форме историографический подход к событию как конструкту. Разумеется, это лишь моя версия этого сюжета.

Историческое событие как конструкт

²³ Исследование выполнено в рамках НИР «Оптимизация коммуникативных процессов как предмет междисциплинарного исследования»: государственный контракт 02.740.11.0370 в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России».

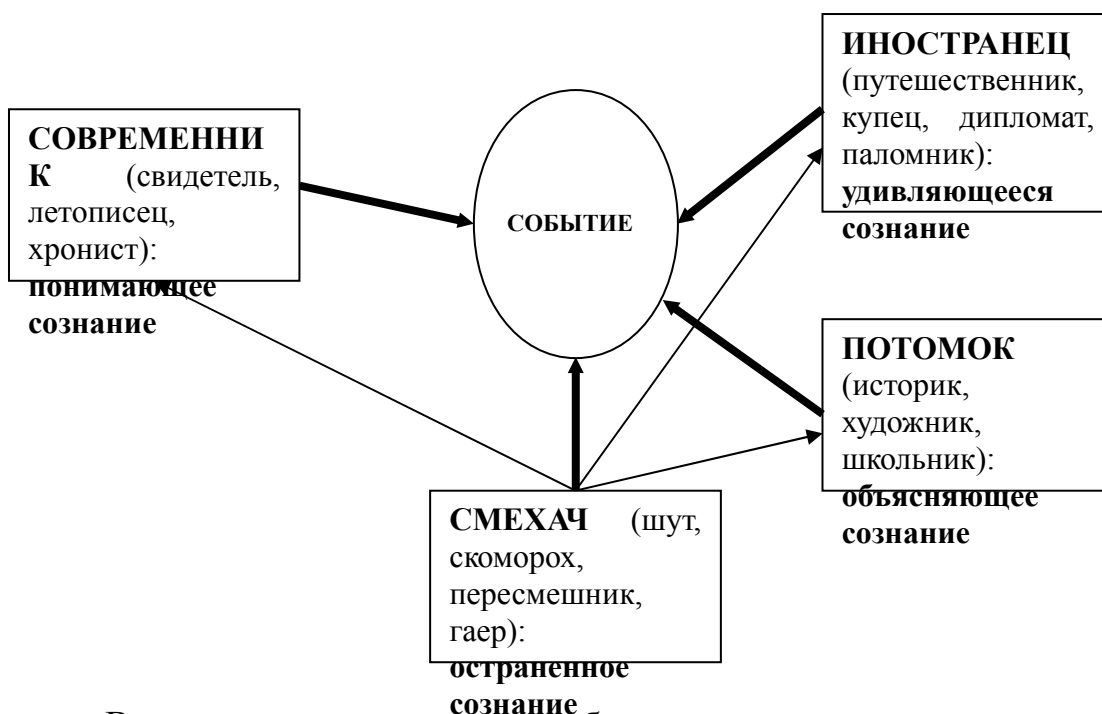
1. Событие – это конструкт историка, в основе которого лежит факт, являющийся результатом фиксации фрагмента действительности в возможно нейтральном виде: в пределе это жест, указывающий на этот фрагмент или номинативное высказывание, стремящееся к редукции коннотативных шлейфов.
2. Факт становится событием благодаря множественности описаний (по меньшей мере – более чем одно). Это генезис события и начало историографической мифологии.
3. Событию придается значение фактора, изменяющего вектор процессуальности.
4. Событие имманентно противоречиво потому, что лежит на границе осуществившейся и потенциально возможной истории.
5. Событие оформляется как *событие post factum* и является конвенциональным продуктом сообщества историков (Октябрьский переворот vs Великая Октябрьская социалистическая революция).
6. События могут быть ранжированы на значительные, или парадигмальные, и исторические события.
 - * Парадигмальные события становятся эпистемологическим инструментом и языком описания, а иногда и программой для социальных действий последующих исторических событий того же типологического ряда (события римской истории для деятелей Французской революции, события последней для вождей Октябрьского переворота в России).
 - * В условиях кризиса парадигмальным событием может стать *микрособытие* или *эгособытие* (см. «Люцерн» Л.Н. Толстого).
 - * Существует два способа вписывания *эгособытия* в макро-историю: прецедентный, когда эгособытию придается метонимический смысл и когда референциальная составляющая гипертрофируется по отношению к означаемому. Второй способ – когда эгособытие проецируется на соответствующий архетипический событийный ряд, становясь его составной частью.
7. Одна из возможных задач историографии – преодоление «нарративного упрощения» в репрезентации событий, а также освобождение от тотальной темпоральной последовательности, породившей каузальность в качестве доминирующего объяснительного механизма исторического движения.
8. Возможный вариант такого преодоления – процедура *масштабирования* событий, которая заключается в том, что одно и то же событие помещается последовательно в различные по масштабу контексты. Полученные таким образом описания составляют интерсубъективное пространство события, взятого вне каузальных отношений. Возникающие при таком подходе *разрывы* непрерывности нарративного описания не заполняются

риторическими топосами и свидетельствуют о преодолении искажающего воздействия нарративной репрезентации события.

9. Другим механизмом сопротивления нарративным искажениям может стать схема «тропологических стратегий» описания события, когда оно ведется с помощью четырех тропологических стратегий: метонимической (современники события), метафорической (тексты иностранцев), синекдохической (позиция потомка) и иронической (смеховая позиция).

Согласно современным неориторическим представлениям, такое описание может претендовать на полноту, но при этом быть имманентно противоречивым. Вот пример из авторской технологии исторического образования Школы понимания:

Схема полного описания события:



Вероятно, понимание события зависит от контекста дидактической системы: есть свои типы событий и в ЗУНовском обучении, и в системе Развивающего образования, и в Школе диалога культур.

В Школе понимания (коммуникативная дидактика) мы разумеем под событием, прежде всего, коммуникативное событие урока. Коммуникативная педагогика ориентирована на преодоление исходной авторитарности отношения Учитель/Ученик. Для этого на смену уроку-ритуалу должен прийти урок, являющийся коммуникативным событием для всех участников: ученика, учителя и соученика. На смену информированию и управлению (процессом усвоения информации) приходят общение (неформальная коммуникация) и организация учителем эффективного контекста понимания. То, что обычно именуется школьными знаниями, есть

всего лишь владение специальным языком (всякая предметная область познания такой язык вырабатывает). Знание этого рода порой не имеет ничего общего с духовно-душевым опытом обучаемой личности. Оторванное от понимания (смыслообразования), оно остается интеллектуальным балластом.

Понимание есть смыслообразующий механизм «интериоризации» (Выготский) – перевод некоторого содержания с общекommunikативного «внешнего» языка на чисто ментальный язык внутренней речи²⁴. Это – процесс не репродуктивный, а креативный. Вот почему мы выделяем в коммуникативной дидактике следующие приоритеты:

- **Приоритет коммуникации над информацией.** Глубоким заблуждением является распространенное представление, будто учебная информация составляет содержание урока, а коммуникация – его форму. Учебная информация в большинстве своем не затрагивает сферу личного опыта ребенка; усвоение информации здесь по существу оказывается заучиванием языка взрослых – языка соответствующей области науки или культуры, а на деле – языка данной учебной дисциплины. В этом процессе внутренняя речь ребенка, оформляющая его опыт личностного присутствия в мире, практически остается не затронутой. Приоритет коммуникации над информацией в действительности есть не что иное, как приоритет развития дара речи над преподаванием языка готовых, кем-то уже сформированных понятий. «Прежде считали, – писал Л.С.Выготский, – что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление»²⁵.
- **Приоритет понимания над знанием.** Школьные знания, уровень которых доступен непосредственному контролю и оценке со стороны другого человека, суть набор некоторых усвоенных сознанием конвенций, социальных договоренностей, общезначимостей – как проверяемых опытным путем (например: семью семь – сорок девять), так и не верифицируемых (например: Евгений Онегин – образ «лишнего человека» своей эпохи). Проверка знаний есть проверка репродуктивных возможностей мышления. Понимание же представляет собой перевод с общепринятого языка внешней речи на уникальный личностный код речи внутренней. Непосредственный контроль уровня

²⁴ См.: Л.С.Выготский. Мышление и речь (гл. «Мысль и слово») // Л.С.Выготский. Собр. соч. Т.2. М., 1982. См. также: Н.И.Жинкин. О кодовых переходах во внутренней речи // Н.И.Жинкин. Язык - речь - творчество (Избранные труды). М., 1998

²⁵ Л.С.Выготский. Собр. соч. Т.3. М., 1983. С.147.

понимания неосуществим, здесь возможен лишь косвенный, опосредованный контроль – выявление креативных (творческих, порождающих) возможностей мышления.

- **Приоритет диалога согласия над дискуссией.** «Несогласие, – писал Бахтин, – бедно и непродуктивно. Существеннее разногласие; оно, в сущности, тяготеет к согласию, в котором всегда сохраняется разность и неслиянность голосов. Согласие никогда не бывает механическим или логическим тождеством, это не эхо; за ним всегда преодолеваемая даль и сближение (но не слияние). <...> Диалогическое согласие по природе своей свободно. <...> Подлинное согласие является идеей (регулятивной) и последней целью всякой диалогичности»²⁶.

Школа, работающая в модальности согласования позиций, реабилитирует знание перед релятивизмом мнений, делающим и сам диалог фактически избыточным. Однако культивируемое здесь знание – это поисковое знание креативного мышления. Истина – отнюдь не фантом, но истина «присуща не самому бытию, а только бытию познанному и изречённому»²⁷. Поэтому истина бытует для человека лишь во множестве своих версий. Сущностное знание – это область согласия, сфера согласуемости версий.

Общим основанием образовательной модели стали идеи диалогистов о продуктивном учебном общении, обеспечивающем предметное смыслополагание и текстопорождение участников диалога. Кроме предметного, психологического и педагогического аспектов Школы понимания как образовательной системы, можно говорить о **культурологических линиях коммуникативной дидактики**: не только собственно учебные предметы, но и понимание культуры «как колоссального примера автокоммуникации» (Ю.М. Лотман).

Понимание культуры как смыслопорождающей системы стало общим местом культурологических работ. Сошлюсь на мнение Ю.М.Лотмана: в статье «Культура как субъект и сама-себе объект» ученый пишет: «Фундаментальным вопросом семиотики культуры является проблема смыслопорождения. Смыслопорождением мы будем называть способность как культуры в целом, так и отдельных ее частей выдавать на «выходе» нетривиально новые тексты. Новыми текстами мы будем называть тексты, возникающие в результате необратимых (в смысле И. Пригожина) процессов, то есть тексты, в определенной мере непредсказуемые. Смыслопорождение происходит на всех уровнях культуры. Процесс этот подразумевает поступление извне в систему некоторых текстов и специфическую, непредсказуемую их трансформацию во время движения между входом и выходом системы. Системы этого рода – от минимальных

²⁶ М.М. Бахтин. Достоевский. 1961 г. С. 364. (Курсив Бахтина).

²⁷ М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. С. 342.

семиотических единиц до глобальных, типа «культура как себе-достаточный универсум», – обладают, при всем различии их материальной природы, структурным изоморфизмом. Это, с одной стороны, позволяет построить их минимальную модель, а с другой – окажется чрезвычайно существенным при анализе смыслопорождения»²⁸.

Вот почему урок в Школе понимания может быть рассмотрен как **коммуникативное событие** и как **единый текст**, чем он и оказывается на деле, будучи запечатлен в стенограмме. Текстом является такая совокупность каких-либо знаков, которая манифестирует собой определенное высказывание или комплекс высказываний. Алфавит, например, будучи совокупностью знаков, текстом не является.

Действительный текст обладает тремя важнейшими функциями:

- креативной (у текста есть инициатор высказывания: автор, составитель, организатор данного знакового комплекса);
- референтной (у текста есть смысл: в данной совокупности знаки нечто сообщают);
- рецептивной (у текста есть потенциальный адресат: кем-то этот смысл может быть понят).

Образование, мыслимое как смыслополагание (пусть даже ограниченное предметными рамками) делает эту сферу культуры изоморфной самой культуре. Это означает, что образование имеет шанс из механизма крайне инерционного, стать передним рубежом культурной системы. Для этого образовательная система должна представлять собой механизм смыслопорождения. Ключевым понятием этого подхода можно считать «контекст понимания», которое описывает дискурсивные практики субъектов учебного общения, референцией которых выступает предметное содержание, понимаемое как самостоятельный голос в учебном диалоге (когда это предметное содержание представлено как произведение, или *quasi*-произведение). В этом случае возможен реальный учебный диалог, чреватый новыми смыслами для всех участников, включая учителя.

Для уроков литературы таким произведением является, конечно же, художественный текст. Для истории – специальный конструкт, собранный по принципам противоречий авторских позиций и контраста – жанрового и стилевого. Такие конструкты (я называю их документально-историографическими комплексами) позволяют участникам учебного диалога получить новые предметные смыслы, которых не существовало до начала урока. Эти смыслы эксплицируются в авторские версии и письменные истории.

Роль письменной речи в нашем подходе весьма значительна: синтаксис связного повествования превращает разрозненные

²⁸ Ю.Лотман. «Семиосфера». СПб, Искусство — СПб, 2000г., С. 640.

фрагменты (идеи) в некоторое целое. Холизм таких версий-историй имеет явный развивающий характер. После лингво-коммуникативных исследований Н.Максимовой (одна из разработчиков коммуникативной дидактики), мы получили инструмент в виде системы речевых коммуникативных стратегий, позволяющих поставить вопрос о формировании **коммуникативной личности**.

Событийность в образовании – это способ образовательной экзистенции, противостоящий образовательной повседневности, но не заменяющий ее. Событие имеет смысл только в оппозиции к повседневному образовательному опыту, как праздники иногда прерывают будни. Педагогический дискурс событийности – это нарративные и ментативные текстообразующие стратегии. Событие боится обобщений и обобществлений. Обобщение как логико-дискурсивная операция уничтожает уникальность события, а обобществление как социальное действие игнорирует авторское начало.

Нет событийных учебных предметов, так же как и предметной событийности: есть событийность как кратное качественное состояние внутри любых предметов и возможность трансформации предметного контента в предсобытийное состояние. Условием, инициирующем учебные события, является Развивающая Образовательная Среда (РОС), обладающая следующими свойствами: **открытость; неизбыточность; контрастность значений; иерархичность**.

Эти характеристики и параметры РОС позволяют пользователю найти в Среде зону актуального и ближайшего развития. Всякому событию предшествует учебная ситуация, которая потенциально событийна, но поскольку событийность – не жестко детерминированное, а вероятностное явление, – можно сказать: каждое событие вырастает из образовательной ситуации, но не каждая ситуация превращается в образовательное событие. Условия для превращения образовательной ситуации в образовательное событие сочетают как специально подготовленные меры, так и элементы непредсказуемости и случайности.

Ключевыми характеристиками Образовательного События можно считать: коммуникативное поведение преподавателя, коммуникативное поведение класса (или ученика), коммуникативное пространство урока или занятия, коммуникативное время урока, образ предмета у школьника, рефлексия учебной дисциплины у преподавателя.

Возможные измерители Образовательного События: частотность и желаемость событий для его участников, а также уровень и время их последствий. Если событие живет в общей памяти участников (свидетельством чего могут быть постоянные отсылки и цитирование) и это продолжается достаточно долгое время, – то можно говорить о значительности данного события. Главное ограничение – не подменять

образовательную повседневность quvasi-событийностью, что неминуемо приведет к профанации и обесценит образовательное событие, так же как превращение события в подготовленное мероприятие.

Настоящая событийность не может быть препарирована в «чистом виде», она потенциально живет в предметном контенте или в не учебной практике, и в случае активного деятельностного понимания участниками образовательной ситуации и взаимодействия личных смыслов с предложенным полем значений (что обеспечивается РОС), может стать **Образовательным Событием**. Под совпадением я понимаю не тождество, но такое взаимодействие, когда поле значений открыто для наполнения новыми коннотациями, изменяющими всю смысловую конфигурацию.

Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения

Т.М.Ковалева, М.Ю.Жилина

Вызовы современности, стоящие перед системой образования и обществом в целом, требуют системного переосмысления теории и практики образования. Научным сообществом анализируются сегодня не только прикладные аспекты современного педагогического знания, но и сами дидактические основы классической педагогики²⁹. Не претендуя на построение целостной «новой» дидактики, наша научная группа предлагает скорректировать некоторые базовые понятия дидактики таким образом, чтобы в рамках отечественной педагогики стало возможным сегодня обсуждать современные дидактические проблемы. В нашей статье изложен ряд результатов исследований последних двух лет. Эти результаты могли появиться только в диалоге с коллегами – учеными, руководителями образовательных учреждений, методистами, учителями, и мы признательны всем участникам этого диалога.

Теория среды и деятельностный подход

Представления о задачах и особенностях организации тьюторского сопровождения (на методическом уровне) всегда выстраивались нами в опоре на представления об активном характере становления человека через деятельность, мышление, рефлекссию, т.е. в опоре на деятельностный подход. Однако, используя понятие

²⁹ Напряженная дискуссия по этим вопросам уже второй год разворачивается на Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования» в Красноярске.

«деятельность», нам не удалось в полной мере обосновать саму необходимость и возможность тьюторского сопровождения.

Для разработки собственно теории тьюторства нами в большей степени использовались понятия индивидуализации, вариативности и открытости образования. Наши коллеги – разработчики и последователи системы Развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, предполагали избыточность позиции тьютора в процессе обучения, который задается и исчерпывается триадой «учащийся – учебная задача – учитель». Требовалось некое понятие – недостающее звено, которое должно было помочь «связать» философское и теоретическое обоснование тьюторского сопровождения с понятием деятельности. Таким понятием стало для нас *новое прочтение понятия среды*.

В научном издании работ Льва Семеновича Выготского, вышедшем в 1984 г., написано: «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм»³⁰. К понятию среды Выготский в своих работах обращался неоднократно, однако, к сожалению, так и не успел его проработать. А.Н.Леонтьев, ученик Выготского сделал в дальнейшем акцент уже на другом понятии, ставшем ключевым в его собственных работах, – понятии **деятельности**. Выстраивая представления о деятельности как ведущем источнике развития человека, он подверг критике «теорию среды». В развернутом виде эта критика представлена в статье А.Н.Леонтьева, которая, не будучи опубликована при его жизни, вышла в печать в 1998г. и, быть может, не так широко известна³¹.

Прочитав: «Как мы видели, теория среды, развиваемая Л.С.Выготским, неизбежно приводит его к утрате конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л.С.Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, не совпадает с понятием значения как единицы сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым во всей его телесности, и средой» (с.16). Далее автор утверждает: «...Влияние внешней ситуации, как и вообще среды, определяется всякий раз не самой средой и не самим субъектом, взятыми в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, *но и не переживанием субъекта*, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании,

³⁰ Л.С. Выготский, 1984, с.265.

³¹ А.Н. Леонтьев – Учение о среде в педологических работах Л. С.Выготского // Психологическая наука и образование, 1998. – № 1. – С. 5–21.

осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды» (с.20).

По Леонтьеву, «...предмет и становится средой лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности» (с.8). Если следовать вышеприведенным рассуждениям Леонтьева, то «предмет как среда» с определенностью его свойств, которые заданы деятельностным отношением субъекта деятельности, может логически рассматриваться только как «объект» деятельности данного субъекта. Но тогда понятие среды оказывается лишним, так как среда не может состоять из данности одного отдельного предмета. С точки зрения А.Н.Леонтьева, понятие среды в деятельностном подходе фактически становится избыточным.

Возможно ли сегодня вновь ставить вопрос об отношении между субъектом и средой в более общем контексте? Ответ на этот вопрос дают исследования человеческой действительности (восприятия, поведения, социальных объектов), которое разрабатывалось западной философией и наукой во второй половине XX века³². Жанр статьи не позволяет нам подробно остановиться сейчас на всех позициях, важных для нашего рассуждения; отметим лишь, что окружающая среда рассматривается в современной теории среды как совокупность всех возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению потребностей индивида³³.

Среда – это совокупность ресурсов, «предмет» среды – это не только предмет-стимул, и не непременно «предмет деятельности», а «предмет-с-возможностями-для-человека», которые могут быть реализованы, а могут так и остаться лишь потенциальными возможностями.

В этой логике рассуждения, образовательной средой является совокупность всех возможностей окружающего мира, потенциально обеспечивающих образовательную программу человека.

Хотелось бы специально подчеркнуть, что, в нашем понимании, среда становится образовательной не потому, что создается в рамках образовательных учреждений и институтов или является результатом педагогического проектирования, а исключительно в соответствии с характером мотивов (познавательных, профессиональных, творческих и т.п.), которые реализуются во взаимодействии человека со средой с целью получения образования.

Акцент на взаимодействии со средой, на наш взгляд, не отрицает деятельностного подхода, а лишь дополняет современные представления об учебной (образовательной) деятельности человека как деятельности по решению учебных (образовательных) задач, что

³² См., например, <http://nounivers.narod.ru/gmf/soet.htm>

³³ Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. /Общ. ред. и вступ. ст. А.Д.Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.

вполне признается и нашими коллегами-оппонентами из системы «Развивающее обучение».

Ресурсная модель тьюторского сопровождения (по видам выявляемых ресурсов среды)

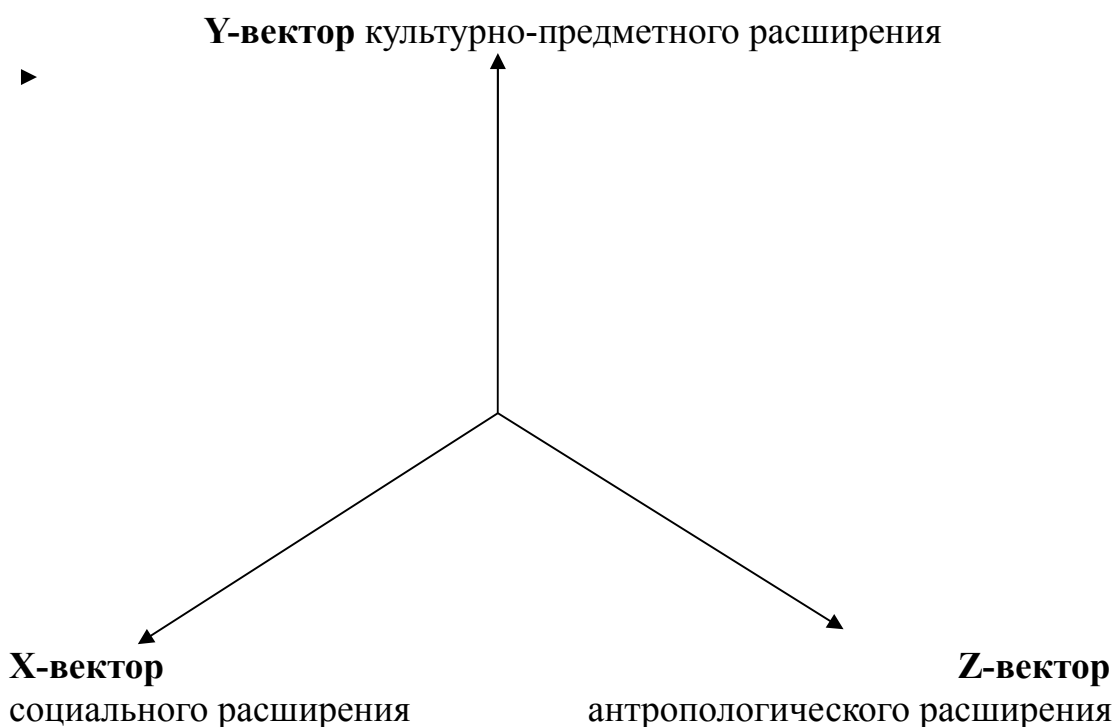
Перевод потенциальных возможностей в ресурс образования – и есть основная задача тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение предполагает работу, по крайней мере, с тремя видами ресурсов: социальными, культурно-предметными, антропологическими, которые и задают соответственно направления тьюторского действия.

X – социальный вектор тьюторского действия,

Y – культурно- предметный вектор тьюторского действия,

Z – антропологический вектор тьюторского действия (см. Рис.1 ниже):

Рис.1. Ресурсная модель тьюторского сопровождения



Рассмотрим каждый из векторов тьюторского действия подробнее.

X – социальный вектор тьюторского действия: в ходе тьюторского сопровождения в качестве ресурса для построения и реализации индивидуальной образовательной программы тьюторанта

исследуются и актуализируются различные элементы социальной среды – музеи, театры, библиотеки, выставочные залы и т.д.

Y – культурно- предметный вектор тьюторского действия: этот вектор указывает на направленность работы тьютора с предметным материалом (учебным предметом, областью знания или областью практики), выбранным его подопечным. Образовательная среда предстает здесь в аспекте «культурной среды», например, как совокупность культурных источников, артефактов и др.

Z – антропологический вектор тьюторского действия: говоря о реализации собственной индивидуальной образовательной программы, каждый тьюторант должен понимать, какие требования реализация этой программы предъявляет к нему лично, на какие свои качества он уже может опереться, а какие требуют развития. Тьютор в этом случае помогает увидеть и обсудить антропологические требования индивидуальной образовательной программы. Конечный же выбор всегда остается за тьюторантом: принимать данный антропологический вызов или корректировать свою образовательную программу на основании уже сформированных ранее качеств.

Работа тьютора в каждом из указанных нами выше направлений (социальном, культурно-предметном, антропологическом) позволяет тьюторанту увидеть возможности образовательной среды для решения тех или иных задач, которые встают в связи с разработкой и реализацией индивидуальной образовательной программы тьюторанта.

Событие как дидактическая единица

Смысловое конструирование действительности как результат взаимодействия со средой включает особые элементы – события. В философии постмодернизма событие есть единство двух начал – Бытия и Времени, которое локализуется/расширяется в пространстве и имеет своих носителей. В точки зрения психологии, событие – значимое жизненное изменение, где значимость определяется включением его в каузальные, или причинно-следственные, связи: реализованные, актуальные, потенциальные³⁴. События, рассматриваемые как часть целостного жизненного пути, приобретают иное значение, чем взятые по отдельности, возвращают ощущение *неслучайности* произошедшего и возможности быть автором, субъектом своей жизни в настоящем и будущем³⁵.

Образовательное событие мы будем понимать как изменение, оцениваемое человеком как значимое, для его образования и активно включенное в межсобытийные связи. Образовательные

³⁴ Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд. – М.: Смысл, 2008. – 294 с.

³⁵ Там же, а также: Василюк Ф.Е. Автобиография и личность // Наука и техника. 1984. №2. С.15-17.

события, рассматриваемые как часть целостного образовательного процесса, являются результатом предшествующих событий и причиной последующих, – чем больше таких связей, тем событие более значимо. (Под образовательным процессом, в контексте вышеприведенных рассуждений, следует понимать процесс взаимодействия человека со средой как совокупностью возможностей с целью построения собственного образования). На наш взгляд, индивидуализация образования невозможна без актуализации его событийного начала, которое обеспечит проявление и становление человека как субъекта своего образования и жизни в целом.

Принимая событийность образовательного процесса в качестве ценности и в опоре на понимание психологического феномена событийности, где важны такие категории как «переживание», «эмоционально-ценностное отношение», «мотивационное образование», мы ставим задачу развить представление о событии как дидактической единице – форме образовательного процесса.

Разработка представлений о событии как дидактической единице опирается на общепедагогические идеи о том, что, создавая определенные условия взаимодействия человека с образовательной средой, возможно повысить вероятность получения им тех или иных образовательных результатов, эффектов, получение которых напрямую запланировать невозможно (эмоциональный отклик, становление субъектности). Определенные усилия, формы и методы работы, возможно избыточные с точки зрения оптимальности педагогической работы, направленной на получение стандартизированного образовательного (а скорее, учебного) результата, в данном случае становятся необходимыми для получения вероятностных результатов и эффектов, ценность которых не ставится педагогами под сомнение.

Событие становится способом создания условий, которые максимально повышают вероятность появления индивидуальных образовательных программ и проектов у его участников. Событие как дидактическая форма имеет в своей структуре составляющие:

- организационную (как устроено потенциальное образовательное событие);
- педагогическую (как работает педагог);
- результирующую (что происходит с человеком, специальным образом включенным в потенциальное образовательное событие);

Организационная составляющая события как дидактической формы включает характеристики:

1. Соответствие культурному образцу («праздник», «экспедиция», «инициация», «карнавал», «аукцион» и т.д.).
2. Связь с другими элементами и историей жизни сообщества, участников.
3. Наличие привлекательной перспективы.

4. Развернутый этап подготовки.
5. Системная, многослойная структура, включающая коммуникацию.
6. Участие интересных, привлекательных, успешных людей («лидеров», «авторов», «экспертов» и т.п.)..
7. Возможность выбора форм и характера личного участия.
8. Возможность и уместность импровизации, порождения новых смыслов в ходе события.

Педагогическая составляющая работы с событием:

1. Работа с образовательными событиями является обязательным элементом тьюторского сопровождения как оказания тьюторантам помощи в построении и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ, включая:

- Работу по выявлению, фиксации, развитию познавательных интересов тьюторантов, образовательной мотивации в целом; передачу установок и способов работы в этой области.

- Оказание помощи в выявлении трех видов ресурсов образовательной среды; передачу установок и способов такой работы.

- Оказание помощи в планировании действий по использованию образовательных ресурсов и получении образовательного продукта; передачу способов такой работы.

- Оказание помощи в оценке и рефлексии хода и результатов (эффектов) образовательного процесса; передачу соответствующих способов работы.

2. Работа с событиями может вестись не только для одного тьюторанта, но и группы.

3. Работа с событиями строится по-разному в зависимости от того, организуют его сами тьюторанты и их педагоги, или нет.

К ожидаемым результатам регулярной работы с событиями как дидактическими единицами можно отнести:

- обращение тьюторантов к проблематике творчества, исследования, самовоспитания и самообучения человека, к проблематике социального взаимодействия; развитие мотивации личностного развития, образования;

- решение индивидуальных задач (осознанное формирование (коррекция) индивидуального стиля мышления, познавательной и творческой деятельности; повышение эмоциональной устойчивости, развитие настойчивости и терпимости как черт характера; появление новых творческих инициатив; коррекция коммуникативной сферы);

- социализация, успешность (в публичных выступлениях, конкурсах, олимпиадах и т.п.):

– добрые воспоминания, желание общаться друг с другом на долгие годы.

Все это – проявления того факта, что событие, реализованное как дидактическая единица, активно включено в межсобытийные связи, т.е. стало индивидуальным образовательным событием.

Эффекты событий:

– События востребуют, а значит, усиливают и развивают человека и сообщество (через востребование субъекта, истории, мифа).

– События вызывают рост и преобразование индивидуальной и совместной энергии.

– События дают возможность перейти от функции тьютора как посредника, который нацелено работает с дефицитами, к «координации перспективы».

– События дают возможность преодолеть опасность фиксации тьюторантов на тьюторе и собственного перехода тьютора в позицию «учителя» («консультанта», «руководителя»).

Перечисленные нами в этой статье некоторые результаты и эффекты системной работы с событиями как дидактическими единицами можно наблюдать в каждодневной педагогической практике.

Заключение

В определении философско-теоретических основ построения образовательного процесса мы делаем акцент на понятии образовательной среды как совокупности всех потенциальных образовательных возможностей, которые могут стать ресурсом при решении образовательных задач конкретного человека или группы людей. Этот переход возможен как спонтанно, так и посредством специально организованной работы, которая строится на принципах педагогики тьюторского сопровождения и решает задачи индивидуализации и социализации человека. В качестве дидактической единицы такой работы выступает *событие*, структура которого включает организационный, педагогический и результирующий аспекты.

Образовательное событие как тьюторская практика

М.М.Миркес, Н.В.Муха

Тьюторская деятельность, осуществляемая в формате организации образовательных событий и рефлексивного сопровождения их участников, представляет собой особый вид тьюторской практики. «Событийная» модель тьюторской практики нацелена на решение ряда задач в рамках сопровождения индивидуальной образовательной программы учащихся. В первую очередь, это – задача создания ситуаций, провоцирующих очередные шаги развития подопечного. Во-вторых, событийные режимы в наибольшей степени предполагают появление образовательной инициативы и требуют от педагога-тьютора разворачивания полноценного сопровождения ее проявления и реализации. Третьей задачей на поле образовательной событийности является сопровождение приобретения нового экзистенциального, социального и образовательного опыта.

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

На контрасте с привычными форматами обучения и образования, событие предполагает обучение в действии, включение в инициативные формы порождения и оформления знания. Образовательное событие – способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности³⁶.

Событийная модель тьюторской практики предполагает осуществление командой проектировщиков и тьюторов двух типов работ: проектирование образовательного события как места разворачивания интенсивных проб учащихся «на пределе» знаний и возможностей; тьюторское сопровождение внутри образовательного события.

В процессе проектирования необходимо учитывать специфику событийных образовательных форматов:

1. В ОС моделируется определенная сфера деятельности / культуры (идеальная форма). Это происходит за счет:

* особого рода «учебных задач», репрезентирующих деятельность и обеспечивающих разворачивание ключевых «разрывов» и проблем идеальной формы, а также продуктов, средств и инструментов деятельности;

* включения в ОС представителей данной сферы (профессионалов-взрослых);

³⁶ «Инновационная образовательная модель подростковой и старшей школы «Школа эффективного взросления», учебное пособие под ред. Муха Н.В., Антропянской Л.Н., Шарабуровой Е.В., Изд-во ТУСУР, Томск, 2007.

* воспроизведения уклада, типа организационной культуры и коммуникации, характерной для моделируемой действительности.

2. Участники вовлечены в активную деятельность, ориентированную на получение продукта. ОС разворачивается как пространство компетентностных проб.

3. Задачность и режим ОС имеет принципиально «недоопределенный» характер, оставляя место для субъектного поведения участников.

4. Высокая интенсивность и открытость событийных режимов задает энергетику, «вызов», инициирующие возникновение субъектов дальнейшей образовательной деятельности. Бренд образовательных программ сети школ и педагогических команд-организаторов событийных форм образования³⁷ – «Образовательный экстрим».

5. Экстремальность задается и удерживается за счет не только содержания, но и формата: разновозрастные группы участников, собранные из разных городов и школ, новые «особые» взрослые, особые места, расписание дня, использование ИТ и пр. Во время реального образовательного события участники погружены в экстремальный режим, требующий действовать «на пределе» своих умений, времени, понимания. Человек «растягивается» как пружина для того, чтобы достичь предела своих возможностей в экстремальном режиме, но когда пружина «отпускается» (экстрим заканчивается), человек не остается тем же, каким был до события. Равно тому, как растянутая пружина по возвращении в свое прежнее состояние оказывается больше, человек после образовательного события явно ощущает свой прирост. В частности, эффект растянутой пружины выражается в том, что участники продуцируют «глобальные» выводы, выходящие за рамки конкретных ситуаций и содержания работы («я понял, что мир устроен так-то и так-то...»)³⁸.

Тьюторское сопровождение участников образовательных событий имеет ряд технологических аспектов:

- специально выстроенное пространство рефлексии позволяет участникам обнаруживать собственные успехи и дефициты (соответствие и разрывы между идеальным образом себя и идеальным),

- ставить задачи на собственное продвижение, находить или создавать ресурсы для этого; в частности, используются различные техники и методики тьюторского технологического пакета «Зеркала»

³⁷ Детский сад Монтессори (Томск), школа «Эврика-развитие» (Томск), Школа антропоники (Красноярск), школа РО «Умка» (Новосибирск), Гимназия №1 «Универс» (Красноярск) и др.

³⁸ По материалам гуманитарного исследования «Феномен образовательной событийности Сибирской молодежной Ассамблеи», Н.В.Муха, ТГУ, Томск

(дневники, рассказы товарищам, газеты и журналы, фото-выставки, перформансы)³⁹,

- режим рефлексии должен обеспечить возможность постановки задач на собственное продвижение и пробы по их решению прямо в пространстве ОС; открытость критериев эффективности проб в рамках образовательного события предполагает постоянное соотнесение желаемого и действительного качества результатов и продуктов деятельности участников.

При проектировании образовательного события определяющими оказываются две рамки:

- * **рамка культуры (идеальной формы)**
- * **рамка человека (реальной формы).**

Данные рамки удерживаются соответственно за счет двух позиций ведущих (см. след. Таблицу):

Ведущий-проектировщик ОС, специалист (рамка культуры)	Задача «специалиста от культуры», задающего материал и содержание деятельности – полноценно открыть, развернуть основные смыслы, вызовы, коллизии идеальной формы.
Тьютор (рамка человека)	Задача тьютора – обеспечить открытость участников навстречу идеальной форме, встречу и ее осознание, превращение встречи в ресурсы человека. Тьютор становится одним из проектировщиков образовательного события (программы). Задача «сопровождения» человека превращается в задачу «разработки адекватного образовательного формата».

К образовательным результатам, достигаемым в событийных режимах, и, в частности, к результатам деятельности тьютора, можно отнести личностный и деятельностный прирост, новообразования в области опыта субъектности, рефлексивных умений и рефлексивного опыта, опыта самоопределения и управления ресурсами.

Субъектность: построение нормы собственной деятельности, ее удержание, соотнесения с культурными нормами.

³⁹ «Технологии и методики тьюторской деятельности. Технологический пакет «Зеркала». Программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение ИОП», НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, Томск.

Рефлексия нового опыта действия в моделируемой сфере деятельности, собственных дефицитов и способностей, способов эффективного поведения в ситуации неопределенности, способов обучения в действии.

Самоопределение: позиционное, относительно направлений своего дальнейшего образовательного движения, определение целей и задач профессионального и личностного развития, способов и образов работы в команде, в различных предметных содержаниях.

Управление ресурсами: анализ собственных ресурсов, поиск и создание, конвертация ресурсов.

Формируемые компетентности и умения учащихся:

- эффективное поведение в ситуации неопределенности,
- целеполагание,
- оценка результатов и продуктов деятельности,
- организационные и коммуникативные компетентности,
- проектная компетенция.

Предметом работы тьютора является **обеспечение становления субъектного поведения участников образовательного события**. Участник ОС становится одним из субъектов, определяющим происходящее в программе. Образовательное пространство события становится принципиально **полисубъектным**.

Тьютор взаимодействует с рядом субъектов и, в частности, с участниками как с субъектами. Тьютор должен удерживать коммуникацию и схемы действий, позволяющие успешно действовать различным участникам программы.

Событийные образовательные программы могут быть реализованы как отдельной школой в рамках своей образовательной программы, так и партнерскими сетями разных школ и образовательных площадок, силами определенного образовательного сообщества. Это могут быть особые «событийные» модули, разворачиваемые по описанным выше принципам. Школа включает в проведение событийных модулей «особых» взрослых, профессионалов в определенной сфере деятельности, родителей. Опыт партнерско-сетевой организации образовательных событий и тьюторского сопровождения («Региональный сетевой проект Сибирская молодежная Ассамблея», «Сетевое образовательное событие Олимпиада Развивающего Обучения», «Зачем тьютору партнерство?», «Выстраивание партнерских отношений в рамках образовательной игры «Университет»») описан в материалах гуманитарного исследования⁴⁰.

Классические событийные форматы: Деловые игры. Погружения. Деятельностные и компетентностные олимпиады.

⁴⁰ «Организация партнерско-сетевых форм взаимодействия в образовании» (МОУ СОШ «Эврика-развитие») под ред. Долговой Л.М., Муха Н.В., Бубякиной Т.В., Изд-во «UFI-print», Томск, 2004.

Образовательный туризм. Школы развития. Тренинги. Открытые образовательные проекты и программы.

В целях обеспечения качественных условий для индивидуализации образования событийные режимы необходимо включать в образовательные программы школ, согласовывать с точки зрения содержания, нормативно-правового и управленческого обеспечения.

Задачи педагога-тьютора:

- инициировать и обеспечить проектирование образовательных событий под конкретный возраст, ступень и даже для конкретного класса, группы ребят;
- обеспечивать согласование событийных и учебных режимов;
- обеспечить разработку нормативной базы, определяющей проведение событийных модулей.

**Практика реализации тьюторской деятельности
в модели «Образовательное событие»**

* Школа развития «НооГен»⁴¹ (участники: дети от 6-17 лет, студенты, взрослые, семьи). Образовательная программа Школы развития насыщена различными открытыми форматами: развивающие задачи НооГеновского типа, телесные тренинги, творческие мастерские, образовательный туризм и пр. Образовательная программа разворачивается с 1987г. (она отражена в изданиях: «Возможные миры. Инициация творческого мышления». Учеб.пособие. Коллектив авт. - Ефимов В.С., Лаптева А.В., Ермаков С.В., Барцев С.В., Кучерова В.В., Миркес М.М.– Москва, 1994г; «Рождение разума: знаки пути» сборник статей. Красноярск, 1998г. «Летние школы НооГен: образовательный экстрим. – М.: Эврика, 2005г., - 240с.).

Задачи тьютора: обеспечить ориентацию участника в образовательной программе Школы, выбор модулей, рефлексию продвижения, постановку задач на собственное развитие, инициативное доопределение образовательного пространства участниками. Тьютор работает с субъектностью, рефлексией и ресурсами человека. Тьюторство разворачивается как для детей, так и для взрослых (родителей, педагогов, стажеров, просто взрослых участников). На материале Школы развития НооГен разворачивается Программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение

⁴¹Библиотека культурно-образовательных инициатив

<http://test.eurekanet.ru/ewww2007/info/bkoi.html>; <http://edu.antroponika.ru/library/2/noogen-shkoly-razvit.html>

ИОП», в основе которой лежит погружение участников в тьюторскую практику и ее рефлексия.

* *Сибирская молодежная Ассамблея «Профессии будущего»* (старшеклассники, студенты ссузов и вузов, педагоги, предприниматели и профессионалы в различных видах деятельности Сибирского региона). Ассамблея представляет собой целостную обучающую деловую игру, которая разворачивается на материале реальных или разрабатываемых предпринимательских проектов. Событие носит соревновательный характер, по итогам разыгрывается три комплекта наград (Открытая управленческая олимпиада «Новый интеллект», Бизнес-олимпиада и Web-олимпиада старшеклассников и студентов). Каждый день определяется индивидуальный и групповой рейтинг. Тьюторство разворачивается в двух форматах: (1) тьютор сопровождает «своих» ребят, которые приехали с ним из его школы; (2) тьютор работает с любой группой участников Ассамблеи. *Задачи тьютора:* обеспечить рефлексия участников, ориентацию и включение в программу, инициативное действие в рамках заданной игры. На материале Ассамблеи разворачивается Программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение ИОП», в основе которой - погружение участников в практику тьюторского сопровождения и ее рефлексия.

* *Образовательная программа для младших школьников «Соседство»* (участники: младшие школьники сети сибирских инновационных школ (2-5 классы). Программа разворачивается как «путешествие в гости к соседям»: школьники из нескольких городов вместе с педагогами приезжают в один из Сибирских городов (Красноярск, Томск) к своим ровесникам. В открытых практико-ориентированных форматах младшие школьники пробуют себя в различных сферах. Разнообразие сфер представляет собой большой сибирский город – научные открытия в лабораториях университетов, пробы творения в музеях искусства и мастерских настоящих художников и скульпторов, пробы постановки в театрах, разгадывание загадок на улицах города, командность и взаимопомощь на Красноярских Столбах, причастность к масштабным человеческим проектам (Красноярская ГЭС) и т.д. Участники проживают в семьях, что усиливает образовательный эффект открытого событийного пространства. Ребята работают в разновозрастных группах из различных городов.

Тьютор обеспечивает включение ребят в программу, рефлексия в особых формах, адекватных возрасту (дневники, рисунки, сказки, настенные газеты, перфомансы и т.д.). По итогам каждой сессии создается газета / журнал / альманах / презентация / книга / фотоальбом / видеофильм, в которой отражено продвижение каждого

участника. На материале «Соседства» действует сетевой педагогический семинар, на котором обсуждаются образовательные результаты и их достижение в различных педагогических технологиях (РО, НооГен, Монтессори), а также сопровождение ребенка в различных педагогических системах.

* *Образовательная программа для старших дошкольников и младших школьников и их родителей «Рождение Земли»* (участники: старшие дошкольники (детский сад Монтессори) и младшие школьники (классы Монтессори начальной школы, МОУ СОШ «Эврика-развитие»), родители детей, педагоги. Материалом является «Большая история» рождения Земли, жизни на Земле. Все вместе обсуждают «Ленту времени», работают группами на мастерских, представляют результаты работы мастерских, проводят рефлексию и завершающее чаепитие. Участники работают в разновозрастных группах, включая родителей.

Тьюторство реализуется разными способами:

- до события («актуальный стол» в группах детей, посещение музея и планетария) – актуализация интереса детей и взрослых к теме события;

- после события на «рефлексивном круге» дети описывают, что они сделали, что получилось, что не получилось, «как я помог товарищу, потому что я старший, я уже умею», «как я помогал маме делать динозавра», «как я могу уже и без мамы» и пр.

- во время рефлексии с родителями и педагогами происходит обмен наблюдениями за собой и своим ребенком, за тем, за тем, какие разные бывают родители и дети, как «по-разному можно быть мамой и папой»;

- после события в образовательном пространстве детского сада и школы – педагогическая рефлексия.

Программа (в частности, тьюторское сопровождение) обеспечивает переход ребенка (и соответствующее сопровождение родителей и семьи в целом) на границе «детский сад – школа».

* *Образовательная программа для старшеклассников «Мегаполис: среда и ресурсы большого города».* Участники: ученики старших классов сети инновационных сибирских школ (Красноярск, Томск, Новосибирск, Кемерово). Каждая сессия представляет собой пятидневное погружение, количество участников – до 60 человек. Среди участников сессии есть принимающая сторона (участники-хозяева, живущие в данной территории) и приглашенная сторона (участники-гости, приезжающие из других городов). Участники работают в разновозрастных группах из разных городов. Ребятам ставится общая задача, для решения которой необходимо в реальном

пространстве города провести исследование, разработать мини-проект, его апробировать, затем представить результаты эксперту.

Тьюторская деятельность направлена на то, чтобы старшеклассник начал относиться к городу как к ресурсу собственного развития. Возникает субъектная позиция по отношению к собственному образованию, выбору вуза, сферы деятельности в будущем.

Образовательное событие феноменологической встречи с социумом: опыт деловой игры «Журналист»

В.Ю.Пузыревский

Феноменологическая герменевтика и образование. Для практики лично значимого образования принципиально удерживать баланс между «натурализмом» и трансцендентализмом, позитивистским и экзистенциальным, объективным и субъективным подходами. Согласно П.Рикёру, таким регулированием и должна заниматься феноменологическая герменевтика, пытающаяся интерпретировать позитивистские науки с позиции «философии смысла». То есть ученик и педагог как феноменологи могут соотносить объективные данные наук с возможным субъективным опытом, «использовать их как симптомы, или «индексы», для такого опыта. «Индексы» должны помочь феноменологическому опыту оперировать в смутной области перехода от духовно-телесного к телесному как таковому»⁴². Это движение от радости узнавания очевидных смыслов к радости расшифровки смыслов, стоящих за ними. А радость узнавания – это и есть радость от подражания идее, что свойственно, например, театральной игре. «Искусство, – соглашается Г.-Г.Гадамер с Аристотелем, – какого бы рода оно ни было... есть род узнавания, когда вместе с узнаванием углубляется наше самопознание и доверительность наших отношений с миром»⁴³. Большую роль в интерпретации играет эмпатическое пред-понимание «первой встречи» (В.Кайзер, Э. Штайгер)⁴⁴ с миром. Это первое молчаливое впечатление,

⁴² См. Мазылу А.Д. Герменевтическая «одиссея» Поля Рикёра. // Герменевтика: история и современность. М., 1985, с.224;

⁴³ Гадамер Г.-Г. Искусство и подражание.//Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991, с.237;

⁴⁴ Куркина Л.Я. Герменевтика и «теория интерпретации» художественного произведения. //Герменевтика: история и современность. М., 1985, с.257-258,266-269;

где приоткрывается таящаяся истина, необходимо затем зафиксировать в словах и символах и вступить в полилог различных языковых описаний и стилей, где актуальной становится культура перевода. В переводе опять же важны не только знаниевые консультации, но личностные обмены ролями носителей языков и стилей. Интерпретация как «речь-между» (inter-press) подразумевает переводчика-толмача, старающегося в своей внутренней позиции удержать оптимальную ролевую дистанцию «Я как будто языковой носитель «А» – Я сам – Я как будто языковой носитель «В»»⁴⁵.

Журналистика «здесь и сейчас». Практическим примером педагогической феноменологии образовательной среды, непредвзятого восприятия данности места, культурного или природного ландшафта может служить разработанная автором совместно с М.Эпштейном *деловая игра «Журналист»*.

Главным принципом в игре является принцип «здесь и сейчас». Он в своеобразном реалистическом аспекте связан с феноменологическим подходом, разработанным Эдмундом Гуссерлем и его последователями для описания структур сознания и процессов «жизненного мира»⁴⁶. Согласно этому подходу, «поток сознания» человека рассматривается как таковой, в чистом виде, отвлеченно от нагруженного психологическими особенностями и культурной традицией восприятия мира. Поскольку «поток сознания» всегда интенционален и предметен, то при феноменологическом подходе он оказывается обращен «к самим вещам», например, к «местам» и «ситуациям» обыденной социальной жизни как они являются в некоем наивном восприятии, незащоренном стереотипами и идеологемами «здесь и сейчас».

Такое восприятие мира в виде «моментального снимка» («сей-час на новом месте») становится полезным и эвристическим в социальной аналитике вообще и во вдумчивой журналистике в частности. Обретается личностный, но при этом и в основном безоценочный взгляд на вещи и события. Юным журналистам, еще не загруженным профессиональными шаблонами и взрослой культурой, присущ этот спонтанный и парадоксально субкультурный взгляд, оставляющий вне фокуса социальный «глянец».

Со своим наивным, «заземленным» взглядом на социальный мир участники идут не проверять заданную в школе теорию, а

⁴⁵ См. Гадамер Х.-Г. Текст и интерпретация.//Герменевтика и деконструкция. СПб., 1999, с.227-228;

⁴⁶ См. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004; Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003; Херрманн Ф.-В. фон. Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля. Томск, 1997; Смирнова Н.М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки». М., 1997; Филиппов А.Ф. Социология пространства. СПб., 2008;

вырабатывать собственную. Они осваивают такой метод социальных наук как «участвующее наблюдение», дающее «чувство ситуации», помогающее в выработке гипотез, которые могут быть пересмотрены по мере роста знаний. Этот метод имеет игровую структуру и позволяет увидеть в официальных институциях и правилах неофициальное, в привычных, неинтересных местах непривычное и интересное. Нечто подобное происходит и в социально-феноменологических исследованиях этнометодологов (Г.Гарфинкель, А.Сикурел, Х.Закс, П.Мак-Хью и др.). Для них экстраординарные и ординарные события, действия и вещи одинаково важны.

В процессе социально-феноменологического журналистского исследования совершается двойная проблематизация, *растипизация*: через игру деконструируется профессиональный журналистский мир как «типизация второго порядка», а через ролевую «как бы журналистскую установку» во встрече «здесь и сейчас» с объектом повседневного «мира» деконструируется «типизация первого порядка». Тем самым приоткрывается подлинно бытийная природа социального порядка и в нем, как в зеркале, участники с радостью узнают и начинают осознавать личностно-значимые правила.

В такой социальной аналитике «мест», «миров» юные журналисты встречают и используют как «индексичные выражения», так и «объективные выражения». «Индексичные выражения описывают объекты с точки зрения их особенных, уникальных качеств, и поэтому они связаны с контекстом, в котором они используются. Объективные выражения, напротив, описывают общие свойства своих объектов, то есть те, благодаря которым объект воспринимается как типический, как представитель типа и, следовательно, как свободный от контекста – по крайней мере применительно к наличной цели того, кто так его описывает»⁴⁷. В полу-игровой (феномен именно «деловой игры») позиции «наивного журналиста-феноменолога» находят сочетание и те, и другие, совмещаются «бытовая» журналистика («типизация первого порядка») и «формальное» журналистское мышление («типизация второго порядка»). В логике игры происходит чередование, как бы временная приостановка то одного, то другого. Начинает же феноменологический журналист свою работу при встрече с «миром» «скорее с того, что видит, чем с того, что думает» (Дж. Сэзес).

В экспресс-аналитике повседневной жизни, характерной для деловой игры «Журналист», важно впечатление «здесь и сейчас». Говорят «первое впечатление обманчиво», но это относится к нашей «естественной установке» восприятия социального мира, восприятия, обусловленного типичными обыденными правилами такого-то ценностного отношения к «месту» или «ситуации». «А, это просто

⁴⁷ Филмер П. Об этнометодологии Гарольда Гарфинкеля. //Новые направления в социологической теории. М., 1978, с.336;

развалины...», «Обычный завод – ничего особенного...», «Понаехали тут...» – это взгляд на повседневные сцены жизни.

Дело в том, что в игре-то у участников «неестественная установка» восприятия, условно-ролевая установка ищущего смысла журналиста. Они не только видят места-сцены в основном непрезентабельной или же привычно презентабельной социальной жизни как они есть сами по себе, но и пытаются, исходя из этой чистой данности, расшифровать эти места, открыть их потаенные структуры и функции; делают это юные журналисты еще без груза идеологем или «знаниевых» шаблонов, будучи далека от социальной повседневной практики, школа представляет ее в укрупненном и политически переработанном виде. Деловая же игра «Журналист» проходит вне обучения, учительской цензуры и иждивенческой позиции ученика. В ней есть личностная ответственность участников за характер своего пребывания в журналистской роли, есть риск и восторг живой встречи с неизведанным в ближайшем мире, есть самоактуализация в персональном и коллективном творчестве.

Феноменологический подход в игре «Журналист» выполняется не строго: социокультурный контекст вмещивается в ситуацию «здесь и сейчас» восприятия мест посещения юными журналистами, влияет также и задаваемая организаторами та или иная тема игры. Тематические ракурсы исследования этих мест также предлагаются участникам на основе феноменологического подхода, но при использовании принципа неполной, тематической редукции. Подробнее о темах скажем далее, пока обратимся к организационно-педагогическим, пред-профессиональным, проориентационно-игровым принципам, на которых строится логика и алгоритм игры.

Принцип аттракциона (от англ. *attraction* – притяжение, привлекательность). Притягательность для подростков этой игры заключается в предчувствии ими возможности раскрыть некие тайны взрослого социума, прикоснуться к обычно «запретному плоду» пока недостижимой за институциональными барьерами профессии, являющейся, пожалуй, одной из самых публичных и влиятельной («четвертая власть») в современном мире. Этот принцип соотносится со стремлением подростка стать независимым от родительской и учительской опеки, с желанием получить удовольствие, отвлечься от унылой учебы в социально-значимом.

Принцип приключения. Согласно этому принципу создаются неожиданные ситуации выполнения журналистских заданий, условия посещения порой совершенно незнакомых мест, принятия решений и исследования «здесь и сейчас». Это тот легкий социальный риск, экстрим сбора и обработки журналистского материала «с колес», который так присущ психофизиологической природе подростков. Это тот случай, когда для ребят создаются безопасные условия для приключений «на свой жизненный и познавательный опыт».

Принцип встречи. Участники получают возможность попробовать себя в реально востребованном деле вместе со сверстниками и взрослыми-профессионалами. Встреча на игре – не только продуктивное общение в разнообразных группах, но и самовосприятие, самопознание, встреча с собственными возможностями. Появляется уникальный шанс открыть новые смысловые фигуры в привычном социальном фоне, встретиться с обычно не замечаемыми вещественными и живыми «индивидуальностями» мира и пообщаться с ними.

Принцип зеркала. Выстраивается игровая деятельность, участники собственными журналистскими средствами отражают увиденное и услышанное в местах посещения, передавая это через публикации, адресованные читателям, жителям или работникам предприятий.

Принцип дела. У участников есть возможность создать реальную газету (в печатном и электронном виде), потренироваться в развитии коммуникативных, журналистских и издательских навыков, расширить свой жизненный и образовательный кругозор.

Принцип трансформера. При сохранении общего алгоритмического стержня конструкция игры допускает некоторые структурные, функциональные и содержательные вариации на каждом этапе или теме. Данный принцип действует только при соблюдении всех вышеперечисленных. Форма при сохранении сути игры может меняться только в ограниченных пределах. В противном случае это уже не деловая игра «Журналист», а что-то другое.

Принцип фасилитации (ненавязчивой поддержки). Принцип касается психолого-педагогической позиции взрослых (организаторов, консультантов). Прежде всего, имеется в виду доброжелательно-деловое отношение к участникам как наравне с профессионалами выполняющим социально-значимую работу. Взрослые создают оптимальную среду, воздерживаясь от наставлений и резких оценок, в затруднительных ситуациях используют тактичные намеки-подсказки, удерживая необходимо и достаточно широкие рамки действия участников в соответствии с замыслом и логикой игры.

Основные принципы работы в «корпунктах» (местах):

- из минимума информации добыть максимум;
- особое внимание к *деталям* места;
- попробовать ощутить место не только с группой, но и в одиночку;
- попытаться написать несколько строк прямо на месте;
- быть смелее в выражении мыслей и чувств после восприятия события;
- не отлучаться из корпункта без уведомления взрослого консультанта;
- использовать игровое время с максимальной пользой для развития себя как журналиста.

Тематические особенности в подготовке и проведении игры

Тема содержательно насыщает и, в некоторой степени, организационно трансформирует логику деловой игры «Журналист». В нашем опыте проработаны четыре типа тематических игр (в рекламных приглашениях и на программах мы эти типы традиционно обозначаем римскими цифрами):

- I. «Журналист: Зеркало для района» (возможны варианты: «Зеркало для региона», «Зеркало для города» и т.д.)
- II. «Журналист II: Чемпионат» (командное первенство по деловой игре с раскрытием любой, но не слишком трудной подтемы)
- III. «Журналист III. Командировка» (например, в или на Кировский завод»)
- IV. «Журналист IV. Актуальная проблема» (например, «Питер-International», «Забывшие памятники Петербурга», «Малые музеи Петроградской стороны»)

Развитие тем во многом определяется имеющимися социальными, культурными и экономическими ресурсами того региона, где будет проводиться игра. Представление об особенностях ресурсов – творческих, кадровых, институциональных – позволяет остановить выбор на той или иной теме. Большую роль играет желание увидеть в обычном необычное и в необычном знакомое, всмотреться в какой-либо социокультурный объект, обратиться к его повседневному бытию. Это одновременно и журналистская, и психолого-педагогическая, и социально-философская исследовательская позиция.

Самое увлекательное после выбора темы заключается в подборе мест посещения, или корпунктов для участников игры. Здесь есть несколько критериев. *Во-первых*, они должны быть достаточно оригинальными, экзотичными в контексте будничной жизни, в каком-то смысле малознакомыми. *Во-вторых*, они могут намекать на какое-то «закулисье», на загадки их социальной «кухни» (например, не многие посещают стадионы с ледовой ареной, но еще меньше воочию знакомы с процессом ее обслуживания). *В-третьих*, они должны быть реально достигаемыми. *В-четвертых*, необходимо их структурное и функциональное разнообразие в рамках выбранной темы (к примеру, не стоит ограничиваться только государственными учреждениями или только предприятиями одной отрасли). *В-пятых*, желательно, чтобы на местах юные журналисты могли встретиться не только с представителями администрации, но и рядовыми сотрудниками и клиентами (например, посещение отдела федеральной миграционной службы хорошо бы дополнить визитом на местный вещевой рынок, где могут обитать клиенты этого отдела). *В-шестых*, имея в виду временной регламент и алгоритм игры, следует так подбирать места

посещения, чтобы они образовывали достаточно плотный маршрутный кустан с основанием в штабе игры.

На подготовительном этапе, примерно за месяц до начала, мы приступаем к мониторингу мест посещения (сбор информации через Интернет, звонки, справочники, установление договоренности о встречах). В случае выбора темы «Командировка» организаторам важно побывать на месте, чтобы затем по своим впечатлениям (неотягощенным заказом какого-то руководства) приступить к составлению ракурсов исследования, определению возможных вопросов, которые будут ориентировать участников игры в сборе и обработке информации на местах. От непосредственного ощущения места зависит характер феноменологической фокусировки, создаваемой организаторами в виде содержания *Памятки для журналиста* (см. Приложение).

Контуры образовательных перспектив игры. Образовательный потенциал подходов и методов деловой игры «Журналист» разнообразен и глубок. Хотя, конечно, переход из возможности в действительность обусловлен не только эффективностью самой идеи, но и дальнейшим освоением социокультурного, экономического и образовательного контекстов, которые предоставляет социум сейчас и предоставит в будущем. В данное время это освоение оказывается проблематичным из-за того, что современная российская действительность чурается демократических и гуманистических инициатив и связанных с ними методологий альтернативных традиционным авторитарно-инструментальным и манипулятивно-деятельностным подходам.

Наряду со сдерживающими тенденциями продолжают развиваться такие близкие нашей игре сферы как *организационное консультирование* и *групповая психотерапия*. Они дают надежду на успешное освоение указанных социально-экономических контекстов и позитивное видение образовательных перспектив деловой игры «Журналист». Есть четкие контуры ее образовательных перспектив, идеи, опирающиеся на конкретный авторский опыт применения игровых методик и технологий в сфере школьного и дополнительного образования (гимназия №56, школа №50 и Образовательный центр «Участие» в Санкт-Петербурге, ВДЦ «Орленок» в Краснодарском крае).

Практико-ориентированная программа, в которой ДИ «Журналист» играет ключевую роль, сможет наделить реальным прагматическим смыслом и аналитическим содержанием не только профориентационную деятельность, но и школьные базовые и элективные курсы по экономике и социологии, менеджменту и маркетингу, журналистике и связям с общественностью.

Еще одним штрихом к контурам образовательных перспектив игры может служить идея ее использования в программе активного отдыха подростков в системе загородных оздоровительных лагерей, туристических и клубно-ролевых слетов на природе, а также различных учебных экспедиций. В частности, феноменологический подход, принципы и структура игры могут быть успешно адаптированы к имеющимся психолого-педагогическим разработкам в дидактике современного этически-ориентированного экологического образования и историко-этнографического краеведения. У авторов игры имеется дополнительный набор методик, позволяющий это сделать.

Позитивные результаты, последствие

- Встреча молодежи с реальными проблемами в реальной социальной ситуации, рефлексия.
- Совместная продуктивная деятельность с выходом на реальные социальные объекты. Участие в решении общей задачи – создания общего продукта
- Включение молодежи в анализ реальных социальных проблем и возможность проявление собственной гражданской позиции.
- Краткосрочность и интенсивность совместной работы, реального живого общения и взаимодействия, в том числе получения результата, продукта в реальном времени (принцип «здесь и сейчас»).
- Создание атмосферы игры и приключения столь свойственной подростковому возрасту.
- Совмещение тренинговых возможностей и практического взаимодействия в реальной социальной ситуации; гражданского участия и образования в одной (или нескольких) из социальных сфер (журналистика, социология, политология, конфликтология и др.).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Организациям Петроградского района

Уважаемые коллеги!

Наша организация выступила с инициативой проведения на территории Петроградского района деловой игры «Журналист» для школьников 9-11 классов. Игра будет проводиться в рамках общественной акции «Зеркало для района». Нашу инициативу поддержали Ассоциация детской и педагогической прессы Санкт-Петербурга и Открытый Авторский Институт Альтернативного Образования им. Я.Корчака. Первые игры успешно

прошли 16 апреля и 1 октября 2005 года. Результаты были опубликованы в городской газете «Газета для родителей» (дата проведения очередной игры ___).

В ходе игры группы корреспондентов-ребят посетят различные общественно значимые места района, например, детские библиотеки, детские игровые и спортивные площадки, скверы, кинотеатры, магазины и т.д. Для нас было бы важно, чтобы в ходе такого посещения ребята смогли подробно ознакомиться с местом (организацией), побеседовать с сотрудниками и посетителями, может быть сфотографировать что-то.

По итогам такой работы ребята подготовят журналистские материалы, лучшие из которых будут опубликованы в газете, выпускаемой по результатам игры-акции. Такая газета могла бы быть своеобразным «Зеркалом для района», созданным стараниями ребят. Мы будем Вам очень благодарны, если Вы разрешите нам организовать такой «пункт посещения» на базе вашей организации. Мы рассчитываем, что ребят будет в группе примерно 6-8 человек. На территории вашей организации ребята проведут примерно один час. Будем благодарны Вам за поддержку этого нашего начинания и рады при необходимости встретиться и обсудить возможные вопросы.

Ракурсы исследования по теме «Командировка на автозавод»

- * Самое привлекательное (сложное, простое) в освоении данной профессии
- * Наиболее востребованные в профессии интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества
- * Самые медленные и самые быстрые трудовые операции, выполняемые человеком в данной профессии
- * Степень необходимости авторитарного, жесткого стиля управления
- * Уровень физической и психологической усталости человека в данной профессии по сравнению с другими
- * Уровень комфортности и экологичности условий труда
- * Какие высшие и средние учебные заведения готовят этих специалистов
- * Самые маленькие и самые высокие зарплаты
- * Характер отбора персонала на различные должности (от рабочих до менеджеров высшего звена)
- * Рутинное и творческое в данной профессии
- * Страшное и смешное в профессии
- * Уровень защиты интересов сотрудников
- * Какие есть ограничения по возрасту и по здоровью для работы
- * Какие специалисты чаще всего бывают в командировках

Возможный круг вопросов по теме «Толерантный Петербург»

- * Представители какой национальности преобладают в данном месте и почему?
- * Насколько удастся сохранить национально-культурную особенность в данном месте?
- * Как часто и для чего собираются представители той или иной национальности в данном месте?

- * Чем мешает и чем помогает Петербург в удержании национально-культурной особенности данного места?
- * Какой предмет данного места можно считать символом, выражающим национальный стиль?
- * Чего следует опасаться представителю иной национальности в Петербурге?
- * Какое событие можно считать историческим для данного места?
- * Какие национальные праздники лучше всего удаются в Петербурге? Почему так? Какие национальные праздники отмечались в данном месте?
- * Какая музыка, выражающая национально-культурную особенность, чаще всего звучит в этих стенах?
- * Какой цвет чаще используется в данном месте, чтобы отразить его национально-культурный характер?
- * Какие есть мечты по поводу многонационального Петербурга?

Возможный круг вопросов по теме «Зеркало для района. Социальные услуги»

- В чем суть проблемы тех, кому помогает организация?
- Какие наиболее типичные и острые случаи возникают в работе с теми, кому помогает организация?
- Действительно ли организации удается оказывать существенную социальную помощь людям? Что все-таки не получается?
- Какова доля государственной помощи в деятельности организации?
- Чем жители Санкт-Петербурга могут помочь данной организации?
- За что чаще всего благодарят организацию и на что жалуются те, кому она оказывает помощь?
- Что, по мнению организации, мешает, а что помогает людям быть милосердными?
- Какой рекорд существует в истории деятельности организации?
- Какой предмет в организации считается самым важным?

Ракурсы исследования по теме «Зеркало для района»

Историческая справка места	Рекорд места
Самый важный предмет места	Реликвия места
Исторический стиль места	Персонажи (завсегдатаи) места
Тайна места	Фотовизитка места
Гений (герой) места	Руины (развалины) места
Приключения места	Предполагаемое (возможное) будущее места
Эмоции места	
Польза места	

Рекомендация. Не надо требовать, чтобы участники игры следовали этим ракурсам и вопросам. На этапе брифингов журналистских бригад сопровождающим важно обратить внимание ребят на ракурсы и вопросы такого рода, зависящие от темы игры. Тренинг по такой методике социального исследования и интервьюирования хорошо бы периодически проводить и вне игры «Журналист», поскольку на ней это всего «классические» 60-80 мин. пребывания на объекте. В качестве подсказки по

литературному оформлению полученной на месте информации в Памятке мы указываем и малые жанры журналистики. На игру приходят участники с разными уровнями знакомства с основами работы журналиста. Желательно, чтобы игра способствовала созданию сообщества юных журналистов, активно совершенствующих начальное мастерство и между игровыми «погружениями».

Малые жанры

Заметка – все факты объединяются одной темой и фиксируются одномоментно. В начале текста в двух-трех фразах сконцентрирована вся суть.

Репортаж – быстрая обработка информации и анализ события. Описание события последовательно, но может разрывать реальное время. Достигается эффект присутствия репортера на месте события. Репортер имеет право привести свидетельства других участников и очевидцев событий.

Интервью – в большей или меньшей мере представляется точка зрения собеседника. Прямо или косвенно позиция корреспондента тоже присутствует. Формы интервью (беседы, диалоги, монологи, полилоги, анкеты) различны по длительности: развернутые беседы-диалоги, экспресс-интервью, микроинтервью и т.п.

Отчет – полный рассказ о конкретном отдельном событии, лично наблюдаемом автором; обычно повествование ограничено пространственно-временными рамками события; его детализация изложение подробностей со слов действующих лиц; активная демонстрация собственной позиции.

Корреспонденция – исследование и описание конкретной социальной ситуации, системы фактов, объединенных хорошо прослеживаемыми причинно-следственными связями, или – группы фактов, связанных единством времени, места, героя, проблемы. Факт как основа текста и повод для его интерпретации. Есть авторское рассуждение, вытекающее из обобщения описываемых фактов.

Комментарий - это оперативный отклик на событие, это впечатление, не претендующее на исчерпывающую полноту анализа. В центре – новость или факт, уже обнародованный ранее. Важна не быстрота передачи сообщения, а точка зрения на событие, вариативность обсуждения проблемы и ориентация на эмоциональный отклик.

Статья – структура текста – комплекс положений, рассуждений, суждений, доказательств, опирающихся на выявление причинно-следственных связей между отдельными фактами. Развит понятийный аппарат.

Публицистическое обозрение – смесь корреспонденции, статьи и комментария. Используются данные, позволяющие сделать повествование разнообразным по темам.

Письмо – лично-окрашенная точка зрения на проблему (автор – острая проблема – адресат). Доверительный разговорный стиль.

Итак, указан наиболее свободный и несколько популяризированный вариант игры. Однако можно сместить акценты в организации на более узкие феноменологические условия. И тогда не нужны предварительные материалы о местах посещения (!). Не следует на местах пояснять что-то

заранее: только отвечают на вопросы. Нет вопросов – нет и информации. Это принципиально!

После возвращения с мест каждый пишет **авторский текст**. Затем устраивается редакционное совещание, где происходят презентации текстов, Собираются лучшие ракурсы от каждого журналиста. Формируется общий текст полосы. Супер-верстка неважна. Пусть участники делают простой вариант оригинал-макета газеты, лишь бы был хороший текст, что важно по смыслу игры.

Вариант игры, тема «Толерантное взаимодействие в культуре»

** В ходе игры, в течение одного рабочего дня:* ребята разбиваются на временные смешанные группы (редакции); участвуют в тренингах, игровых упражнениях, посвященных как решению психологических задач, так и задач «профессиональных» - журналистских; выходят (выезжают) на «объекты» на территории, где в соответствии с заданием знакомятся с «объектом» и людьми, берут интервью, проводят опросы; возвращаясь в «штаб-квартиру», работают над текстом, готовят журналистские материалы, участвуют в пресс-конференции с интересными людьми или дискуссии.

** В результате игры:* участники игры получают опыт продуктивного положительного (толерантного) взаимодействия с Другими людьми; появляется изготовленный за один день предварительный макет газет (целиком по материалам, подготовленным участниками); материалы игры размещаются на сайте; ребята знакомятся друг с другом, часто дружба продолжается и после игры; участники получают опыт социально полезной деятельности, возможность проявления активной гражданской позиции, приобретают навыки межличностной коммуникации и журналистской деятельности.

По окончании игры материалы, подготовленные участниками, публикуются либо в виде отдельной газеты, либо в виде вкладки в какое-то издание и распространяются по жителям района (или, что тоже возможно, готовится телепередача).

Тем самым, будут достигнуты еще два результата:

- жители района узнают мнение молодежи о происходящем в нем, увидят, что обычно ругаемая молодежь также может быть очень даже конструктивна;

- подростки (молодежь), не участвующие в игре, смогут познакомиться с такой возможностью и, тем самым, увидеть, что толерантное, продуктивное взаимодействие людей разных культур возможно.

Образовательное событие «Соседство»: встреча с собой, с культурой, с миром

Т.А.Костенко

Логика современного мира такова, что у человека появляется необходимость уметь жить в разных «культурных средах»: в семье – один уклад, у бабушки – другой, на работе и в школе – третий, во дворе – четвертый. Среда, в которой оказывается человек, динамична, изменчива, многопланова и включает не только живущих рядом разных людей и предметы окружающего мира, но нормы и правила, принятые здесь и сейчас. Ценностью является готовность человека взаимодействовать с ними и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию внутри них.

Такой вызов и приняли педагоги томской школы Монтессори в 2006г., когда родилась идея образовательной программы «Соседство». В том сентябре 12 смелых томских семей решились отправить своих детей, младших школьников, исследовать красноярские Столбы, понимать про «новое ноогеновское мышление», знакомиться с архитектурой и памятниками города Красноярска.

С тех пор состоялось уже 6 сессий и интерес к программе не ослабевает: о ней с энтузиазмом рассказывают дети, скромно интересуются чиновники, расспрашивают родители, спорят педагоги. Что за образование такое? Среди учебного года группа школьников на две недели уезжает учиться в другой город, домашние задания отменяются, дети, вернувшись домой, продолжают обсуждать какие-то ноогеновские задачи, у них появляется множество друзей в разных городах, они переписываются и приезжают друг к другу в гости. Сегодня в этом образовательном событии участвуют четыре российских «города-соседа»: Томск, Красноярск, Кемерово, Ревда. Это – 60 детей со второго по пятый классы. Рядом с ними серьезные взрослые: директора, кандидаты наук, менеджеры, кинооператоры, ученые, военные стратегически важных объектов, родители, на время ставшие многодетными.

На ленте времени наши встречи отмечены как: «*Экология соседства*» (сентябрь, 2006 г., Красноярск), «*История мира и себя*» (февраль, 2007г. Томск), «*Знаки мира*» (сентябрь, 2007г. Красноярск), «*Наука и искусство*» (февраль 2008г., Томск), «*Я в мире, мир во мне*» (сентябрь 2008г., Красноярск), «*За семью печатями*» (февраль 2009г., Томск)

Образовательная программа «Соседство» выстроена по принципу образовательного события. Событийность задается тем, что привычное учебное пространство «размыкается» по разным параметрам:

* **встреча со сверстниками** из других городов и школ, возможность взглянуть на себя как на представителя своего поколения;

* **встреча разных культурных образовательных практик:** Монтессори, развивающего обучения, вальдорфской педагогики, свободной педагогики Толстого, гимназического и лицейского образования;

* **встреча с разными взрослыми,** мастерами своего дела, успешными в жизни, дизайнерами, искусствоведами, скульпторами, режиссерами, учеными, музыкантами, художниками, кинооператорами;

* **встреча с собой,** за счет организации тьюторского сопровождения происходящего события: что я узнал про себя, про город, свое поколение, мир взрослых, науку, учебный предмет.

Младшим школьникам важно присоединиться к сверстникам для того, чтобы почувствовать причастность к сообществу школы, класса, ученичества, обнаружить общие переживания по поводу одного и того же события: **НооГеновской задачи, полевой экспедиции, творческой лаборатории, научного исследования, стратегической игры.**

В таких открытых форматах (это еще один параметр) и разворачивается программа «Соседство». Эти форматы предполагают разную организацию: одни устроены так, что необходимо выполнять заданные/обговоренные нормы и правила; в других правила чуть «намечены, заданы» ведущим; в третьих образовательное пространство определено отчасти: нет указаний, как действовать. Участники вынуждены сами достраивать границы события рядом с другими и определять правила, по которым «уместно быть» в данном пространстве.

Такая открытость форматов предполагает непосредственную пробу способов действий детей в учебном материале, а также позволяет иначе взглянуть на сверстников и взрослых, на взаимоотношения между поколениями, на свое место в мире. Так, изучение архитектуры городов задается в формате полевого исследования: каждой группе, состоящей из детей и взрослых разных городов, выдаются фотографии зданий и примечательных мест, например, Красноярска. Цель экспедиции: пройти по маршруту, ориентируясь по карте, найти в Томске схожие по архитектуре здания, сфотографировать их, объяснить, почему два сибирских города, близких по возрасту (Томску – 405 лет, а Красноярску – 382 года), могут иметь похожие строения? Или если их нет, тогда почему, мы же соседи?

Приглашение в программу специалистов, не относящихся к школе и школьному обучению, позволяет детям и педагогам приобрести ценный опыт знакомства и открытия для себя другого, реального мира взрослых. Так, кандидат философских наук, доцент Сибирского Федерального Университета, директор школы антропоники и программирования Мария Миркес (Красноярск),

предлагает задания, выстроенные в логике НооГеновской технологии, например: «Построить мир плоских существ, «плоскотиков», мир, в котором наложения невозможны. Описать один день жизни в таком мире. Как может выглядеть жилище этого существа? Как оно может питаться, передвигаться?».

Если это – МИР, то в нем должно быть все взаимосвязано, это – важная цепочка, каждое звено которой, выпадая, влечет за собой изменения во всей системе. Задачи на построение миров инициируют творческое мышление, сбивают различные мыслительные схемы и шаблоны, задают новые рамки видения и целостности окружающего. Взрослые наряду с детьми тоже по-честному решают Ноогеновские задачи, ведь правильного ответа не знает никто... На последней сессии участники встречи с помощью монеток, элементарных шариков и кубиков открыли теорию вероятности (почти по Эйнштейну). Они почувствовали атмосферу творчества в мастерской настоящего живописца, попробовали жанр докладов на научной конференции, стали актерами в театре драмы и музыкантами-исполнителями в оркестре. Участие в настоящем фотокроссе значительно расширило рамки представления о художественной и документальной фотографии.

Программа предполагает образовательные результаты

Для детей *событие участия* в программе – повод почувствовать себя гостеприимными хозяевами, которые по-новому открывают себя (гости живут в семьях своих сверстников), свою семью, школу, город. Это – уникальная возможность увидеть себя на фоне сверстников, полноценно прожить разные социальные роли, научиться придерживаться общих договоренностей. Это – приобретение бесценного опыта представления традиций своей семьи и попытка понять обычаи семьи, принимающей тебя как гостя. Учителя отмечают повышение учебной мотивации ребят и перенесение новых для них форм занятий и способов деятельности в повседневную школьную жизнь.

Для педагогов – выход на границу своей практики. Учителя развивающего обучения и учителя классической начальной школы, имеющие богатый опыт и представление о том, как должен быть устроен учебный процесс, сталкиваются с тем, что в других практиках может быть иначе: *дети работают не за партами, учебный материал выбирают самостоятельно, сами планируют свое учебное время и оценивают сделанное.*

Учителя **средовой педагогики**, умеющие работать с интересом ребенка и поддерживать его инициативу, стараются искать приемы индивидуализации и способы рефлексии внутри заданного формата. Выстроенная в рамках программы педагогическая рефлексия позволяет педагогам находить проблемные точки своих практик,

побуждает переосмысливать педагогическую деятельность и способы взаимодействия внутри профессионального сообщества. Такая позиция взрослого, на взгляд авторов программы, способствует становлению субъектной позиции младших школьников.

Для родителей участие в программе – возможность обогатить родительский опыт, взглянуть на своего ребенка со стороны, увидеть его на фоне ровесников. Участие в программе «Соседство» – ответственный шаг: на неделю стать многодетной семьей, доверить свои обычаи и традиции, найти время для равного общения с детьми...

По итогам каждой сессии создается альманах, книга, видеофильм, ежедневно выпускается настенная хроника событий. За счет разнообразия форматов, сложно устроенного многоуровневого пространства возникает интенсивный режим, в котором шансы на личные события участников увеличиваются. Сегодня можно определенно сказать, что жизнь в проекте – замечательная возможность отчетливо увидеть и понять, что соседи бывают разные, «но все они похожие тем, что они – хорошие» (слова из песни, которую дети сочинили сами) и, что совместное бытие – великое *искусство...* (или *наука?*) ...

Методы открытого образования как ресурс его событийности

Н.А.Шалимова

С момента моего первого школьного выпуска прошло двенадцать лет. И во время встречи с уже повзрослевшими ребятами из любимого и незабываемого 11-б из уст одного из выпускников, теперь офицера вооружённых сил, отца пятилетнего ребёнка, прозвучала фраза, поразившее меня. Он предложил в следующий раз встретиться обязательно в школе, в классе и провести урок, как раньше... Как раньше. Эта фраза зацепила, и странной показалась просьба, а на мой вопрос, что значит, «как раньше» и почему возникло желание снова сесть за парту, я услышала ответ: ... уроки были для нас настоящим событием; хочется ещё раз пережить радость общения и постижения нового.

Урок, ставший *событием...* Почему, спустя годы, его не заслоняют другие события, наверное, не менее важные. Исходя из семантики понятия, мы определяем главное условие: всё, что происходит на уроке, должно затрагивать личные интересы ребёнка, быть значимо для него. Я хорошо помню момент, когда очень остро

встала проблема обновления содержания преподавания, внедрения новых технологий, которые позволили бы каждого ученика включить в учебный процесс, способствовали бы формированию творческого, критического мышления на основе осознанного овладения научными знаниями, способности к саморазвитию.

Знакомство с технологиями открытого образования стало для меня открытием. Сначала – с методами **педагогической мастерской**. Очень привлекли основные положения Французской Группы Нового Образования, когда учитель работает не над причинами неудач его учеников, а над **причинами успеха**, что дает возможность в полной мере раскрыть творческий потенциал тех, кто участвует в процессе обучения. Тем самым мы разрушаем инструменты интеллектуальной пассивности, исходя из того, что способны все: и ученики, и учителя.

Главное – научиться творить вместе в процессе познания. В этом случае ученики не только деятели, но и авторы своего образования, поэтому наша цель: включение каждого ребенка в процесс собственного личностного развития, становление субъектной позиции, создание такой атмосферы, где и у педагога, и у ученика происходит обретение себя.

Апробировав технологию на практике, я убедилась в её эффективности. Правильность выбранного нами пути подтвердили успешные результаты итоговой аттестации выпускников. Творческие сочинения ребят отличаются оригинальностью, самобытностью, неповторимым подходом. В каждой чувствуется заинтересованность и желание совершить свое собственное открытие. Проверка сочинений перестала восприниматься как надоевшая обязанность: с интересом читаешь каждую работу, иногда поражаясь тому, насколько оригинальны и необычны, порой парадоксальны выводы ребят.

Расширило моё представление об инновационных образовательных технологиях знакомство с методами и приёмами развития критического мышления, кейс-стади, дебаты. Для меня важно, что открытое образование решают проблему мотивации. Эту функцию выполняет «индуктор», который помогает ученикам осознать их мотивационный запрос. Это может быть задание вокруг слова, предмета, рисунка, музыкального отрывка – неожиданное и обязательно личностное.

Как помочь эмоционально воспринять рассказ И.Бунина «Антоновские яблоки»... В начале урока можно предложить одиннадцатиклассникам попробовать сочные дары осени, мы разрезаем спелые плоды, и класс наполнится неповторимым ароматом яблок, и мы, как и герои этого рассказа, не только чувствуем, но и «услышим» запах антоновских яблок. Он как будто заполняет нас изнутри. И начнётся наше путешествие в страну, «которую мы потеряли». «Чудная власть прошлого» захватывает нас и разворачивает

дискуссию. Рождаются цепь ассоциаций и образов, мы бережно вчитываемся в текст, понимая, как важна каждая деталь.

За страницами рассказа – размышления детей о России современной, неразрывной связи времён, своих надеждах и чаяниях. Казалось бы, небольшой нюанс: будто сошедший со страниц рассказа аромат яблок... Но именно он позволяет учащимся удерживать свои образовательные смыслы и цели. С помощью индуктора мы «включаем» подсознание, сферу эмоций, Заинтересованность проявляется тогда, когда приходит чувство, рождается мозаика вопросов. На первый план выходят познавательные мотивы, мотивы самоопределения. Дети, познавая себя, познают мир, учатся вести диалог, доказывать и слушать друг друга, не давая оценочных суждений, которые могли помешать творчеству. Так преодолевается отчуждённость ученика от предмета.

Эффект очевиден: как гласит известный психологический тезис: «Деятельность влияет на личность в меру включённости человека в её свершение» (1). Это значит, что событийность становится важнейшим фактором результативности образования. Суть событийности на уроке – в новом отношении к знанию, подлинное соединение с миром, который предстоит познать. И в этом познании всякое новое знание становится новым лишь потому, что ребёнок порывает с тем, что считал правильным до сих пор: отказ от старого и сотворение нового. Отказ и творчество осуществляются учеником, который проектирует программу своей деятельности (учебной, образовательной), т.е. «организует действия в ресурсно-целевом поле, где человеку необходимо определить область и границы своих возможностей» (2).

Обеспечение субъектного поведения учащихся является предметом работы учителя на уроке, который может быть представлен как событие. Обязательный элемент на таком уроке – осознание конфликта в самом себе, неполноты своего прежнего знания и разрушение этого конфликта волевым усилием продвижения и преодоления. Здесь как бы снимается вопрос конкретного предметного знания, так как законом является синтез всех видов деятельности и обращение к возможностям интеллекта человека в целом. Ребёнок сам строит свой путь познания, а главное – переживает добытые знания.

Это личностное отношение к своему образованию является самым важным. Используя технологии открытого образования, мы организуем учебный процесс, построенный на основе активного взаимодействия участников в ходе выполнения серии заданий, приводящих к осмыслению и «выстраиванию» нового знания.

В последнее время каждый раз перед изучением темы, посвящённой творчеству А.М.Горького, я думала, как отвлечь детей от идеологических стереотипов, которые закрепились за именем писателя, и помочь увидеть ученикам страдающую душу автора, его истинное лицо. Я начала с чтения «Несвоевременных мыслей».

Учащиеся, работая с текстом дневников, критически анализируя тексты, составили портрет неизвестного им автора; я попросила назвать ассоциации, связанные с именем Горького. Самые ожидаемые, естественно: соратник Ленина, пролетарский писатель, воспевавший идеалы революции. И когда тайна имени автора дневников была раскрыта, я увидела недоумение на лицах моих учеников. В их умах зародился конфликт, который требовал немедленного разрешения. Следующие уроки прошли на одном дыхании. Так велико было желание детей найти истину и ответить на волнующие их вопросы. По существу, мы уже работали в пространстве событийности. Для меня чрезвычайно важно привить учащимся «вкус» к самостоятельному мышлению, развивать коммуникативные навыки, способствовать раскрытию их творческого потенциала, овладению техникой рефлексивного мышления.

Как событийная воспринимаются учащимися проектная деятельность. Ведь проект, с точки зрения ученика, – деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; «это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат – найденный способ решения проблемы – носит практический характер и имеет важное прикладное значение и, что весьма существенно, интересен и значим для самих открывателей» (3). Проектная деятельность развивает навыки самостоятельного принятия решений, мыслительной деятельности, самоанализа, рефлексии, самостоятельной работы с источниками, инструментами, что, безусловно, связано с задачей создания учащимся концепции образа самого себя.

Фактор событийности в рамках реализации проекта способствует «продвижению учащегося в поле достижений, где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы). Это своеобразное «пространство опробования» (4). По мысли Б.Эльконина, «существенной характеристикой пробного пространства и его «несущим» Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующе-результативным значением действия»; как результат, «деятельностные приросты и новообразования в области субъектности, рефлексивных умений и рефлексивного опыта, опыта самоопределения и управления ресурсами» (5). Ученик, работая в пространстве событийности, овладевает способами самообразования, самореализации, воспринимает происходящее на уроке как ресурс для самостоятельного образовательного движения, т.е. отвечает на вопрос, чему и зачем он учится. Так он получает возможность реализовать свой индивидуальный заказ на образование.

Литература

1. Поляков С.Д. Реалистическое воспитание.- М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.- С. 140.
2. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский Государственный Университет.- Красноярск, 2003.- С.5 - 22.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие.- М.: АРКТИ, 2008.- С. 17.
4. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования. - <http://www.thetutor.ru/pro/articles02.html>
5. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский Государственный Университет.- Красноярск, 2003.- С.5 - 22.

Образовательное событие как ресурс профессионального становления студентов педагогического вуза

Н.В.Пилипчевская, Н.В.Петропавловская

Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе его подготовки в высшей школе включает не только овладение студентами ключевыми компетентностями, но и его профессионально-личностное самосовершенствование, становление активной жизненной позиции. Одно из приоритетных направлений высшего педагогического образования – выработка индивидуальной траектории социальной жизни, проектирование и реализация собственного образовательного маршрута, профессиональной образовательной программы. Не случайно в последнее десятилетие в системе образования появилась **новая позиция – тьютора**. Её занимают студенты старших курсов, создающие организационно-педагогические условия для реализации индивидуальных программ развития студентов-первокурсников, осуществляющие психолого-педагогическую поддержку и сопровождение по формированию субъектной позиции.

В исследованиях М.Ю.Жилиной, Н.Ю.Грачевой выделяются следующие виды профессиональной деятельности тьютора в высшей школе: сопровождение разработки и реализации студентами профессиональных образовательных программ, консультирование остальных участников образовательного процесса, участие в учебно-методическом и документальном обеспечении образовательного процесса, организация подготовки и проведения образовательного события (3).

Из представленных видов профессиональной деятельности тьютора подробнее остановимся на характеристике **образовательного события**. М.Ю.Жилина рассматривает образовательное событие как *ситуацию, которая переживается и осознаётся человеком как значимая (поворотная) в его собственном образовании, когда человек обретает новые знания, наращивает компетентности, собственную субъектность, вынужден менять стереотипы действий* (4).

А.А.Цукер, Н.В.Муха, М.М.Миркес образовательное событие относят к *моделям тьюторской деятельности и рассматривают его как совместное проживание ситуаций*, провоцирующих очередные шаги подопечного. Внутри события организуются интенсивные пробы, создаются ситуации неопределённости, которые с одной стороны подталкивают участников обратиться к собственным ресурсам, дополнительным вспомогательным средствам, с другой стороны характеризуются относительной свободой действий, возможностей. Сопровождая образовательное событие, тьютор организует рефлексивное движение участника в поле разнообразных возможностей, способствует выстраиванию индивидуальной траектории.

Представим опыт организации и проведения одного из значимых событий для студентов и тьюторов – Летней Тьюторской Школы. Это выездная, интенсивно организованная, трех-четырёхдневная школа-погружение, которая каждый год отличается разнообразием форм проведения в зависимости от основной идеи проекта. Четвертая Летняя Тьюторская Школа проводилась в рамках реализации малого социально-педагогического проекта «Тьюторское сообщество студентов и выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева».

Основная цель школы: обеспечить условия становления тьюторского сообщества студентов и выпускников вуза, интенсивного обмена опытом, налаживания профессиональных и личных связей между студентами, преподавателями и другими специалистами, занимающимися проблемами тьюторского сопровождения в разных системах образования. ЛТШ-2009 длилась четыре дня, общее количество ее участников составило 70 человек.

Из них – «новички» (те, кто не представляет, что значит работать 25 часов в сутки), «бывалые» (те, кто знает, как распределить свои силы на все дни) и «корифеи» (те, кто четыре года назад организовал первую тьюторскую школу). Помимо преподавателей, студентов и выпускников в число участников Школы вошли старшекласники, которые выступили в роли организаторов одного из мероприятий по технологии проведения социально-полезных акций.

Установочный доклад: «Тьюторство как ресурс профессионального и личностного становления специалиста», с которого началась работа Школы, позволил участникам осознать концепцию предстоящей деятельности, выстроить собственную образовательную стратегию, маршрут движения на Школе, определить

внутренние и внешние ресурсы для их реализации, а также настроиться на интенсивную работу.

Перед участниками была поставлена задача – **изобразить план-карту собственного образовательного движения** на Школе путём сопоставления своих целей, интересов, ожиданий с той программой Школы, которая была предложена организаторами.

Второе интересное и важное действие – панельная дискуссия с элементами моделирования «Профессиональное становление специалиста в вузе. Какие условия важны?», которая состоялась во второй день Школы и была логическим продолжением первого дня. В ходе активного обсуждения студенты выявили те ресурсы, которыми располагает вуз и которые они могут использовать в ходе профессионального становления.

Панельная дискуссия с элементами моделирования предусматривает следующую структуру:

I этап – постановка проблемы;

II этап – моделирование (проведение группового анализа образовательных ресурсов, проектирование и представление моделей профессионального становления студентов);

III этап – аналитический (работа в группе сборки по обобщению моделей, представление и защита общей модели);

IV этап – технологический (освоение технологий);

V этап – рефлексия.

Данное мероприятие позволило участникам определить «пробелы» в информационном пространстве университета и выстроить пути по их устранению, а также овладеть новыми технологиями, научиться аргументировать свою точку зрения, выстраивать конструктивный диалог в процессе дискуссии.

В третий день тьюторанты организовали круглый стол на тему: «Конкурентоспособность выпускников педагогического вуза в современном обществе». В ходе обсуждения участники пришли к общему мнению о том, что в ходе обучения необходимо овладевать разного рода компетенциями, такими как: акмеологические, прогностические, проективные, конструктивные, аналитические и др.

Отличительные характеристики тьюторского сопровождения участников на Школе:

- ежедневное сопровождение участников на этапах проектирования и реализации план-карты «Шаг к успеху»;
- организация индивидуальных тьюторских консультаций, направленных на осознание своего места в пространстве Школы.
- проведение групповой рефлексии с целью анализа событий дня, обсуждения дальнейших перспектив и снятия эмоционального напряжения.

Главная трудность, с которой могут столкнуться организаторы, осуществляющие данное образовательное событие, – необходимость удержать позицию тьютора и не смешивать ее с основными профессиональными ролями – преподаватель, психолог, менеджер, управленец.

Организация и проведение подобных образовательных событий, а также их сопровождение способствуют наращиванию компетентностей, способностей, субъектности студентов, раскрытию их личностного потенциала, что повышает качество педагогических кадров нового поколения.

Литература

1. *Кудрявцев Т.В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С.67 - 69.
2. *Левитан К.М.* Личность педагога: становление и развитие.– Саратов, 1991.–135с.
3. *Жилина М.Ю., Грачева Н.Ю.*, Подходы к стандартизации профессиональной деятельности тьютора в высшей школе // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 /Науч. ред. Т.М.Ковалева; Отв. ред. А.А.Теров, М.Ю. Жилина. – М.: АПКИППРО, 2009.- С. 55.
4. *Жилина М.Ю.* Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, М.Ю. Жилина. – М.: АПКИППРО, 2009.- С.152-158.
5. *Степанова И.Ю., Адольф В.А.* Профессиональная подготовка учителя в условиях постиндустриального общества: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 520 с.

Типология представлений о себе

Е.С.Гобова, О.Н.Игнатова

Чтобы понять настроение и отношение к жизни подрастающего поколения, необходимо изучить наиболее типичные представления детей и подростков о себе и своём будущем. В процессе исследований мы установили три ключевые составляющие, на наш взгляд, важнейшие для проектирования и осмысления жизни: **«цель», «дело», «мечта»**. То, как определяет для себя ребёнок или подросток эти составляющие по мере взросления, какие цели ставит и достигает в жизни, какое дело ему по душе и какая мечта движет его устремлениями – и придает направление становлению его личности. Чем яснее определены и осознаны подростком его цели, дела и мечты, тем осмысленнее его развитие и тем интереснее его будущее.

Социально-психологический проект **«Психологический портрет поколения»** объединил 35 больших и малых городов России. Мы получили более 5000 ответов учеников с первого по одиннадцатый классы, в которых содержались описания их представлений о своих целях на ближайшее будущее. При анализе полученных ответов мы провели типологизацию представлений. Основанием для разделения типов выступило **соотношение целей, дела и мечты**. В результате ответы были распределены на 11 групп. Каждая группа объединяет ответы, сходные по основной направленности, мировосприятию, жизненным целям и иерархии ценностей, и может быть отнесена к одной из двух категорий, отражающих либо конструктивные (позитивные) представления о себе и будущей жизни либо неконструктивные (негативные) представления.

К **конструктивным (позитивным)** представлениям относятся следующие группы:

«ЦЕЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТИ», «ЭФФЕКТИВНЫЕ ФУНКЦИОНЕРЫ», «ДОМОХОЗЯЙКИ», «СВЕТСКИЕ ДАМЫ», «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ», «ДЕЛОВЫЕ ЛЮДИ».

К **неконструктивным (негативным)** представлениям относятся такие группы:

«РАЗНОБОЙ», «НЕОПРЕДЕЛИВШИЕСЯ», «ЗАКРЫТЫЙ ТИП», «НЕГАТИВ».

Давайте познакомимся с каждой группой в отдельности, чтобы психологи, педагоги, и сами ученики, а также их родители могли самостоятельно отличить одну группу от другой, понять сильные и слабые стороны каждой группы, а также осознать возможность переходов из одной группы в другую, основанную на динамике изменения представлений о себе и окружающих.

Конструктивные представления о себе и своем будущем «ЦЕЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТИ»

Если ребенок или подросток пишет о своей цели, будущем деле и своей мечте, как о едином целом, то такие представления мы характеризовали как представления цельных личностей. Мы назвали

детей и подростков цельными личностями ещё и потому, что они представляют будущее как единую жизненную стратегию, к осуществлению которой они готовы. Важно, что выстраивают свою стратегию такие дети и подростки не из цели (цели необходимы для оперативного управления), не из дела (оно в первую очередь – средство достижения), а из **мечты**, она, как значимая и привлекательная цель, дает силы и уверенность в успехе при осуществлении задуманного.

Не каждому человеку удаётся вырастить свою мечту, найти силы для её осознания и сделать стержнем жизненной стратегии. Многие взрослые могут подумать, что таких цельных личностей среди современных подростков нет. Однако, по данным нашего исследования, «цельные личности» составляют третью по наполняемости группу, в среднем 10-15%. Вот типичные примеры таких ответов:

Пётр, 9 класс:

Цели: Окончить 9 класс, поступить в ПТУ № 23 на кулинарное отделение

Дело: Я хочу стать поваром, потому что я люблю готовить и делать разные вкусные блюда, печь торты и пирожные

Мечта: Стать шеф-поваром и работать при гостиничном ресторане Moscow Country Club.

Марина, 11 класс:

Цели: Окончить школу, поступить в институт физкультуры на тренерский факультет (фигурное катание), закончив его, стать хорошим и известным тренером

Дело: Я хочу быть тренером по фигурному катанию, так как эта профессия мне доставляет огромное удовольствие и кроме того у меня хорошие результаты

Мечта: Всю свою взрослую жизнь я готова работать для того, что стать настоящим, успешным профессиональным тренером.

Цельная личность способна активно создавать и реализовывать свои стратегии даже при изменении условий. Благодаря внутреннему стержню, берущему начало в мечте, цельная личность более других устойчива к негативным влияниям. Как показали результаты исследований, профессиональные выборы «цельных личностей» оказались неизменными.

«ЭФФЕКТИВНЫЕ ФУНКЦИОНЕРЫ»

Эффективные функционеры стремятся направлять усилия на освоение конкретных знаний, необходимых для того, чтобы стать профессионалами своего дела, получать за работу приличные деньги, на которые можно содержать семью. Им свойственно подчинять свои цели тому делу, которое они выбрали. В данную группу вошли дети и

подростки, для кого работа стоит на первом месте в жизни, семья и дети – на втором. Еще в школе они самоопределились в отношении профессии. Мечты эффективных функционеров редко связаны с содержанием их дела, а если и связаны, то с продвижением по служебной лестнице (часто они мечтают о путешествиях, об отдыхе в старинном замке, на островах в теплом море.) Следует заметить, что группа эффективных функционеров – самая многочисленная и стабильная во всех параллелях и во всех школах – 20-30 %. Вот типичные примеры ответов:

Инна, 9 класс:

Цели: Окончить 11 классов, поступить на подготовительные курсы в станкостроительный институт, поступить в этот институт на экономический факультет

Дело: Всю свою жизнь я хотела бы быть программистом-экономистом. Если я буду иметь эту профессию, то всегда смогу найти себе хорошую и высокооплачиваемую работу

Мечта: Побывать в Париже, Греции, Риме и Лондоне
«ОБЩЕСТВЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ»

Дети и подростки в ответах выражают стремление приносить пользу обществу, сочувствие к малоимущим, престарелым людям, больным и нуждающимся. Такие представления мы относили к типу «общественных деятелей». Важно, что их ответы наполнены не только человеческим сочувствием и пониманием, но и желанием в будущем помогать людям профессионально (психологи, юристы), бороться за престиж страны. Они намерены жить без войн, насилия, загрязнения природы. Отметим, если в 1999-2000 учебном году, когда проводилось первое исследование «Психологический портрет поколения», процент «общественных деятелей» достигал 13%, то в исследовании 2002г. наблюдается резкое снижение численности ребят, относящихся к этому типу. В 2008г. это количество продолжало снижаться и достигало 2% по некоторым школам. Вот примеры ответов:

Андрей, 8 класс:

Цели: Получить полное среднее образование. Поступить в институт на языковое отделение.

Дело: Я хочу помогать людям и попытаться изменить правительство или те решения, которые оно принимает.

Мечта: Ездить по миру и встречаться с теми людьми, кто является лидером в своей стране, и изучать опыт в управлении в других странах.

Артём 8 класс:

Цели: Поступить в институт, буду конструктором или военным. Жениться в 25-30 лет, иметь 1-2 детей, быть порядочным человеком.

Дело: Настоящее дело – приносить пользу людям и природе. Несмотря на выбранную профессию, хотел бы быть членом ГРИНПИС или Красного Креста, чтобы наиболее эффективно помогать людям.

Мечта: Добиться успехов в выбранной профессии, но в любом случае я хочу заниматься делом, полезным для людей.

«ДОМОХОЗЯЙКИ»

Если главным делом в представлении выступает создание семьи и воспитание детей, то такие представления мы охарактеризовали как представления «домохозяек». Эту группу в основном составили девушки (но есть и ответы мальчиков). В сравнении с исследованиями 2000г. эта группа значительно уменьшилась: с 5-12% опрошенных девушек, до 5 % в 2002г. В 2008г. количество ответов колеблется от 8% до 4% в зависимости от школы и класса.

Ира, 9 класс:

Цели: Получить высшее образование. К 24 годам выйти замуж. Иметь двух детей (мальчика и девочку), заниматься детьми.

Дело: Помогать своей семье и людям вокруг меня.

Мечта: Хочу, чтобы у меня была любящая семья.

«СВЕТСКИЕ ДАМЫ»

Если в ответах указывалось, что самое важное – самостоятельность, интересный образ жизни, наполненный общением, путешествиями, приключениями и друзьями, стремлением быть в центре внимания любой компании, то такие представления о будущем характеризовали как представления «светской дамы». Эта группа – на 100% женская. Девушки, которые отнесены к этой группе, считают необходимым для себя получение высшего образования, в качестве *дела* указывают самосовершенствование, как в личном плане, так и в профессиональном, изучение иностранных языков, занятия спортом. Мечтают они о том, чтобы привлекательно выглядеть, стать известной личностью, вести праздный образ жизни, как можно больше путешествовать и общаться со знаменитостями. Это – одна из самых малочисленных групп (представлений о светском образе жизни в начальной школе не существует, «светские дамы» появляются со средней школы).

Елизавета, 8 класс:

Цели: В совершенстве изучить иностранные языки, ездить по миру и легко общаться, вести обязательно здоровый образ жизни, заниматься аэробикой, сохранить фигуру, иметь много друзей и поклонников

Дело: Профессия должна приносить мне много удовольствия, я не могу работать на других, только на себя. Я, скорее всего, буду независимым гидом или открою свою фирму

Мечта: Моя жизнь будет весёлой и подвижной, я мечтаю стать известной в мире и популярной среди мужчин, в любой компании вести светские беседы и быть её центром

«ДЕЛОВЫЕ ЛЮДИ»

Когда подросток пишет о желании создать собственное дело, фирму в выбранной им сфере деятельности, то такие представления мы характеризовали как представления деловых людей. В эту группу вошли те подростки, которые считают для себя настоящим делом открытие собственной фирмы, предприятия, организации. При этом они либо конкретно указывают сферу деятельности, в которой планируют открыть своё дело, например, *сотовая связь или программирование*, либо пишут о стремлении заниматься предпринимательством, работать на крупных предприятиях, чтобы в конечном итоге, стать руководителем собственной организации. Мечты деловых людей, как правило, связаны с реализацией собственных творческих и предпринимательских планов. По результатам социально-психологического исследования «Психологический портрет поколения» в 2000г. «деловые люди» составляли от **4%** до **11%**. В среднем, по всем школам деловых людей было не более **7%**. В исследовании 2008г. процент деловых людей среди опрошенных детей и подростков снизился почти в два раза и составил не более **4%**.

Иван, 9 класс:

Цели: Поступить в институт на экономический факультет

Дело: Хочу стать директором своего собственного банка. Это прибыльно и нескучно. Я буду заключать сделки с иностранцами

Мечта: Стать влиятельным и богатым

НЕКОНСТРУКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О СВОЁМ БУДУЩЕМ

Значительный процент ответов был отнесен к неконструктивным. В них либо не содержалась информация о планах и намерениях – «закрытый тип», либо намерения описывались нечетко, а сам отвечающий признавался, что не может с определенностью назвать ни свою будущую профессию, ни дело, ни вуз, в котором хотел бы учиться. Такие ответы мы причислили к группе «не самоопределившихся».

Пётр, 8 класс:

Цели: Закончить 11 классов и поступить в институт. Создать семью и вырастить 2 детей.

Дело: Работа.

Мечта: Стать известным футболистом и выступать за Россию».

В приведенных группах «закрытые» и «не самоопределившиеся» юноши или девушки не знают, чего им хотеть от будущего, а представления о будущем группы, названной нами «разнобой», переполнены идеями и стремлениями, они хотят «всего и сразу». Их цели не соответствуют тому делу, которому они хотели бы посвятить свою взрослую жизнь. Их мечты также не связаны ни с поставленными целями, ни с выбором дела.

Андрей, 8 класс:

Цели: Я хочу иметь работу, связанную с химией и биологией. Знать в совершенстве английский язык, т.к. он нужен везде. Путешествовать по свету как Дмитрий Крылов, иметь семью и детей.

Дело: Я хотел бы заботиться о семье и детях и написать книгу, которая воспитывала бы в людях любовь друг к другу и природе.

Рейтинг профессий 2009 года

Проанализировав ответы, присланные нам из разных городов России по нашей методике «Цель. Дело. Мечта», мы получили рейтинг предпочитаемых профессий. Рекорды побивает процент учащихся, не выбравших для себя какую-либо определенную профессию (28%).

На первом месте (**9-8% выбора**) находятся: экономист, бухгалтер, работник банка; юрист, адвокат, судья; врач, медицинский работник; военный, милиционер, МЧС. Второе место (**6-4% выбора**) у профессий: работник шоу-бизнеса, актер, певец, музыкант; программист; психолог, социальный работник. За ними следуют: менеджер; дизайнер, архитектор; косметолог, стилист, визажист, парикмахер; спортсмен. Эти профессии выбирают **от 2 до 3 %** учащихся. Немногим больше одного процента старшеклассников выбрали профессии: автомеханик, водитель, автослесарь, журналист, инженер, техник, изобретатель, учитель, повар.

В ходе исследования по методике «Цель. Дело. Мечта» у нас была возможность соотнести выбираемые профессии с нашей типологией представления о будущем. Каждый тип выбирает определенный круг профессий. Дело в том, что у каждого типа собственное отношение к роли профессии в их жизни. Например, «эффективные функционеры» выбирают профессии только престижные, для них важно не столько содержание работы, сколько место работы.

Для «эффективных функционеров» важна сама возможность быть «в системе», которая будет тебя продвигать и поддерживать, которая обеспечит их достойной зарплатой или позволит им сделать карьеру. Для «домохозяек» эти параметры совершенно не важны при выборе профессии и места работы. Для них важно, чтобы профессиональные знания могли пригодиться в семейной жизни (домохозяйки выбирают профессии воспитателя, медицинского работника, повара, дизайнера, психолога). Еще для «домохозяек»

важно, чтобы работа была недалеко от дома и предлагала ненапряженный рабочий день, или вообще свободный график.

«Светские дамы» предпочитают профессии публичные, требующие умения выступать, презентовать себя, общаться с большими группами людей. Для них важна возможность сотрудничать с мужчинами, женских коллективов они не терпят.

«Общественным деятелям» по душе такая профессия, которая позволит им испытывать чувство полезности обществу. Если они смогут профессионально помогать, поддерживать, понимать, заботиться, то они будут считать свою жизнь не зря прожитой! Благородный мотив выбора профессии «общественных деятелей» нередко приводит их и в психологию, и в юриспруденцию, и в экологию, и в журналистику или в социальные и государственные учреждения. Для «деловых людей» нет понятия любимого дела, поскольку им неважно, что покупать или продавать, производить или перерабатывать. Они устремлены в создании своего бизнеса как организационно-деятельностного механизма с некоторым числом людей, реализующих их планы, зарабатывающих им деньги, работающих на их условиях. Для «деловых людей» важна динамика и прибыльность. Для них имеет значение иметь диплом о высшем образовании, либо получить именно ту профессию, на основе которой они собираются открыть свой бизнес: нередко это – «стоматолог», «протезист», «программист», «юрист», «товаровед», «продавец», «риэлтор», «менеджер по туризму».

«Цельные личности» – единственные, кто нацелен на содержание труда. В противоположность «эффективным функционерам», им не важны название и престиж фирмы. Главное – возможность заниматься любимым делом, которому они преданы именно всей душой. Выбор профессии для «цельных личностей» происходит, как правило, в детстве и на долгие годы. Выбор таких любимых сфер деятельности настолько, это и научно-исследовательский мир, и экстремальный мир, и мир искусства. Заметим, что «цельных личностей» очень привлекают с раннего возраста именно профессии «великих людей»: писателей, журналистов, режиссеров, путешественников, ученых, спортсменов, хирургов, поэтов, военных.

Об исследовательском социально-психологическом проекте «Психологический портрет поколения». Исследовательский проект «Психологический портрет поколения» стартовал в 2009-2010у.г. Руководители проекта приглашают школьных психологов принять участие в проекте. Вместе с нами постройте психологический портрет вашей школы, города, региона, создайте развивающие программы, Пусть это станет фундаментом для образования и воспитания школьников и студентов. Руководители проекта ведут дистанционное

обучение работе с методикой «Цель. Дело. Мечта» и проводят выездные семинары. Вся информация – на сайте www.mechta-deti.ru. Записаться на курсы Вы можете по адресу: zdm09@mail.ru.

События как основа взаимодействия с детьми

А.С.Паранюк

Вы являетесь чем-то совершенно новым в этом мире. Радуйтесь этому. Используйте наилучшим образом то, что Вам дала Природа. Вы можете петь только своим голосом. Вы можете рисовать только своей рукой. Вы должны быть таким, каким вас сделали ваш опыт, ваша среда и ваша наследственность... Д. Карнеги.

Социокультурная среда. Школа, где я работаю, находится в центральной части города, в непосредственной близости находятся различные учреждения культуры и дополнительного образования: областной Дворец творчества юных и молодёжи, спортивная школа, музыкальное училище и музыкальная школа №1, Дом народного творчества, центр «Истоки», КВЦ «Губернский», театр им. Островского, кукольный театр, музеи и библиотеки. У учащихся есть возможность заниматься любимым видом деятельности. Сейчас в нашем 7-а классе учатся 27 человек: 12 девочек и 15 мальчиков. Возраст детей: 11-12 лет. Почти 85 % учащихся класса посещают различные кружки в школе и вне школы, благо месторасположение школы дает для этого отличную возможность. Основная группа здоровья – 23 человека. Родители детей в основном из рабочей сферы деятельности, средний возраст родителей – 35 лет. 75% родителей имеют среднее специальное образование. В классе из 27-ти – 13 семей требуют особого внимания: одного или двух детей воспитывает только мама; шесть семей – социально неблагополучные. Двое детей – на индивидуальном обучении. Многие родители заняты, не могут систематически посещать родительские собрания, но всегда находятся на связи и порой помогают организовать что-либо.

Класс в основном сформирован с начальной школы, ребята сдружились; в этом учебном году в класс пришла новая девочка, но, отмечу, быстро нашла себе друзей. Уровень адаптации и мотивации детей, начиная с пятого класса, растет. Как классный руководитель я тесно общаюсь со школьным социальным педагогом и школьным психологом. Не раз они выручали меня советом по поводу разрешения какой-либо ситуации, а проведенные психологом диагностики давали

мне более полную картину обстановки в классе, ведь согласно известной фразе «предупрежден – значит, вооружен», были вовремя предприняты меры по разрешению назревающих проблем.

Для создания воспитательной программы были выделены основные линии диагностики (с 5-го по 9-ый класс): уровень физического здоровья детей, уровня адаптации пятиклассников в среднем звене, уровня удовлетворенности детей школьной жизнью, уровня их мотивации к обучению, уровня психологического микроклимата в классе. Высокий уровень адаптации в 5-м классе составлял 47%, в 6-м – 58%, в 7-м – 48%. При этом, нельзя сказать, что все с учебой гладко. В связи с усложнением предметов и большей нагрузкой уровень мотивации к обучению снижается. Эта ситуация усложняется тем, что дети учатся во вторую смену, а в первую смену посещают различные дополнительные кружки в школе и других образовательных учреждениях. Существуют и другие отрицательные моменты: у некоторых ребят отсутствует интерес к учебе. Они бывают недисциплинированы, неаккуратны, не могут организовать себя в работе, настроится на урок. Есть учащиеся, у которых нет систематических знаний по некоторым предметам, они не умеют организовать свое время правильно, некоторые фактически оказались без контроля родителей.

В классе есть свои лидеры, к мнению которых прислушиваются остальные, это – наше «авторитетное ядро», очень активные и инициативные ребята, которые хорошо учатся и ответственны. Все ребята задействованы в разных творческих группах. Состав групп подвижен, каждый имеет возможность попробовать себя в различных сферах деятельности. Почти весь класс задействован в различных школьных и внешкольных кружках и секциях. Шестеро посещают сразу несколько секций. Многие ребята увлекаются спортом и имеют достижения в этой области на областном и всероссийском уровне. Шестеро учащихся посещают музыкальную школу. На школьном фестивале «Звездопад» и на родительском собрании мы выступали под собственное музыкальное сопровождение.

Детское сообщество образуется из нескольких микрогрупп. Основаниями для объединения в группы служат общие интересы, дружба с начальной школы, общие обязанности. Мотивы участия школьников в деятельности класса различны: потребность в самоутверждении, самореализации, стремление выделиться, для некоторых еще и потребность в эмоционально близких контактах. Все стремления ребят поддерживаются, что сказывается на состоянии микроклимата в классе.

Психологический климат в классе. Мы проводили исследования, которые показали, что, по мнению детей, климат год от года становится более комфортным:

	5 кл.	6 кл.	7 кл.
Высокий уровень	51	60	67
Средний уровень	34	29	30
Низкий уровень	15	11	3

Изначально к группе риска относились три учащихся, считающие климат в классе некомфортным для себя. В результате большого количества совместных дел в классе и школе, развития системы самоуправления взаимодействие детей стало более тесным. Последняя диагностика была сделана в декабре 2008г., и я считаю, что повторная диагностика в конце учебного года покажет полную удовлетворенность детей микроклиматом в классе.

Дети в классе разные, но каждый имеет то, без чего не достигнет успеха весь коллектив: кто-то превосходный организатор, кто-то прекрасно рисует, у других талант к пению, танцам. В школе существует рейтинг классов, мы стараемся находиться, по мере своих возможностей, ближе к его вершине, участвуем во всех конкурсах. Благодаря слаженной работе творческих групп, достигаем хороших результатов. Уровень удовлетворенности школьной жизнью растет: в 5-ом классе 45% ребят отметили его как высокий, в 6-м классе – 58% как высокий, в 7-м классе – 70% как высокий.

Наши общие дела. Благодаря правильно выбранным направлениям деятельности детей, вовлеченности их в школьную жизнь и классного сообщества и были получены позитивные результаты.

В нашем ведении находится подшефный класс, который мы «ведем» с 5-го класса, сейчас мы – 7-й класс, они – четвертый: взрослеем вместе. В этом классе нас всегда с нетерпением ждут. Кроме подшефного класса у нас есть и другой объект заботы. Это – ветеран Таисия Ивановна Корнеева. Она перенесла несколько операций, почти не ходит, и мы ей постоянно в чём-нибудь помогаем. По социальному проекту «Мы – тимуровцы» классный комитет «Наши шефы» организовал посильную помощь по дому, в быту. Во время посещений Таисия Ивановна рассказывала ребятам о себе, о своей жизни, они узнали много нового и интересного, всё записали. На классном собрании рассказали об этом остальным и оформили сообщение в Классном уголке. В результате нашей тимуровской работы мы получили письменную благодарность от Таисии Ивановны и диплом за лучшую работу по школе в этом направлении за 2008г.

Наша школа знаменита своим музеем, здесь собрана вся история школы в документах и фотографиях, которые помогали собирать сами дети. Сергей Волков, Илья Севостьянов, Егор Егоров и Сергей Хвостенков занимаются в Школе Экскурсоводов, которая организована

в нашем музее. Все дети активно участвуют в общешкольных и классных делах, особенно в спортивных и творческих мероприятиях.

Этот класс – мое первое классное руководство. Мне пришлось столкнуться с множеством трудностей, продумывать многое наперед, стать ответственной за воспитание детей. В таком «водовороте дел и задач» мне в первую очередь помогли родители детей. На первом же родительском собрании (явка была 100%!) все родители были активны, сами предложили помощь в работе с классом, в организации поездок и выездных мероприятиях, школьных и классных делах. Это было как бы продолжения обычных семейных дел, но в более широком детско-взрослом сообществе. Если у детей возникали учебные проблемы, родители приходили для разговора, активно интересовались поведением и планами. Оживленно проходят совместные с родителями классные часы и родительские собрания, где участие принимают дети.

По результатам проведенных исследований можно сделать вывод:

- практически все дети успешно прошли процесс адаптации,
- по уровню здоровья класс «практически здоров»,
- дети имеют достаточно высокий уровень удовлетворенности школьной жизнью,
- уровень психологического микроклимата оценивается как высокий.

Диагностики всё же выявили некоторые проблемы:

- остается некоторая разобщенность коллектива,
- есть тенденция к снижению мотивации к обучению,
- некоторые ребята еще не самоопределились и не стали активными участниками наших дел, остались «в тени»,
- нужна особая система работы с «проблемами» детей.

Исходя из данных условий, мы с ребятами так определяем **свой маршрут вплоть до 9-го класса:**

- Приоритетные направления деятельности: ценностно-ориентированная, художественно-эстетическая, спортивно-оздоровительная, познавательная, коммуникативная, а также работа с проблемами детей и взаимодействие с родителями.
- Основной инструмент осуществления деятельности – система классного самоуправления.

Основа деятельности – интересы самих детей. Ученический коллектив является учебно-воспитательным сообществом. Его цель – овладение определённым опытом, суммой знаний, умений и навыков, развитие способностей и социально-полезных качеств личности. В общих делах сообщества развивается личность, способная творчески и самостоятельно решать возникающие проблемы; воспитываются интеллектуалы, творцы, организаторы, предприимчивые люди, лидеры, способные вести за собой других. Такие качества личности формируются только в коллективе и через коллектив. Проблема формирования детского коллектива и его самоуправления сегодня

актуальна, особенно в условиях развития гражданского общества и модернизации системы образования.

Развитие детского коллектива – это проблема роста культуры организации, создания и совершенствования сообщества, влияния его на всех вместе и на каждого в отдельности. Процессы эти взаимообусловлены и неразрывны, они связаны с включением ребят в планирование и совместную деятельность. Совместность формирует общественное мнение, утверждающее общечеловеческие ценности и создает ситуации, корректирующие отношения детей в коллективе, нацеливает их на оказание помощи ребятам.

Ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности и выбора в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей. Оно способствует активному усвоению знаний, организации общественно-полезного труда, порядка в школе, здорового досуга; формирует гражданственность, ответственность, приучает детей к порядку и социальной справедливости.

Вопросы самоуправления и его роли в развитии коллектива отражены в разных исследованиях. Противоречия развития коллектива и личности, общие закономерности формирования коллектива рассматривали философы Л.Б.Будев, В.Г.Иванов, Н.И.Лапин. Психологи А.Г.Асмолов, А.А.Бодалёв, А.Н.Лутошкин и другие освещали вопросы общения детей и их межличностных отношений. Педагоги П.Ф.Каптерев, Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский исследовали условия поддержки атмосферы товарищества и взаимопомощи среди детей.

Идеи А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского занимают особое место в теории детского коллектива. А.С.Макаренко разработал основы методики сплочения и воспитания детского коллектива, к которым он отнёс: теорию перспектив, включение детей в совместную деятельность, развитие самоуправления и традиций, закрепляющих коллективные достижения и многое другое.

Современная концепция воспитательного коллектива (Т.А.Куракин, Л.И.Новикова, А.В.Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, атмосферу, которая ему свойственна, систему человеческих ценностей, которая принята. Детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения общества и тенденции его развития.

Положения нормативных документов «Концепции модернизации образования», «Программы развития школы 2008–2012 уч. года», школьное положение о системе детского самоуправления помогают определить задачи формирования личности, обладающей компетентностями (информационными, коммуникативными,

самоорганизации, самообразования). Сегодня воспитание ориентировано на практические навыки, развитие способности применять знания, реализовывать собственные проекты. Цель воспитательной системы школы и моей воспитательной работы – формировать нравственную, самостоятельную личность, создать среду, обеспечивающую расширение сфер и способов взаимодействия школьников с окружающим миром.

Коллектив и сообщество, личность и индивидуальность. Представление, что детство – лишь время подготовки к жизни серьезно искажает реальность и ущемляет права детей. Ребенок, как и любой взрослый, живет в реальной жизни и поэтому он должен иметь права участвовать в ее преобразовании. Ребенок должен учиться жить в окружающем его мире, вступая во взаимодействие с окружающими его людьми, он должен уметь общаться, налаживать отношения, ориентироваться в любой ситуации, адекватно оценивая себя и результаты своей деятельности. Такой модели поведения он может научиться, **проживая различные значимые ситуации в близком ему сообществе.** Но вначале нужно пройти процесс образования коллектива и создания таких условий, которые помогли на его основе создать гармоничное сообщество детей, где не было бы «айтсайдеров», а все могли найти поле действия, самоопределяться и реализовать себя.

Для этого необходима совместная социально-ценностная деятельность. Самоуправление в детском коллективе представляет собой такую динамичную систему, а системообразующим фактором является общая цель деятельности. Источником развития самоуправления выступает противоречие между целями, процедурой их достижения и отношением к этому учащихся. Форма разрешения этого противоречия – вовлечение учащихся в реальные проблемные ситуации, интенсивную организаторскую деятельность и ее анализ.

Цель классного самоуправления – способствовать формированию саморазвивающейся личности, воспитывать у каждого члена школьного коллектива демократическую культуру, гражданственность, стимулировать детей к социальной инициативе, умению действовать в интересах совершенствования своей личности, общества, Отечества. Самоуправление и соуправление – формы способствуют развитию коммуникативных, творческих, лидерских качеств. Благодаря этому управление воспитательным процессом становится более продуктивным. Началом и высшим результатом самоуправления является управление каждым воспитанником самим собой. Сущность такого управления заключается в самопонимании, самоорганизации, самоопределении, самореализации, самораскрытии – и это результат воспитания.

Основными принципами воспитания для меня являются:

○ принцип индивидуальности (развитие личности происходит в учебно-познавательной и воспитательной деятельности, в работе творческих микрогрупп, через общение)

○ принцип деятельностного подхода (через систему дел, мероприятий происходит овладение социальным опытом, создается ситуация успеха)

○ принцип творчества (каждое дело – возможность для раскрытия себя, проявления своей фантазии, творчества)

○ принцип открытости системы (совместная работа школы, родителей, других организаций)

Самоуправление невозможно без планирования коллективного (событийного) творческого дела (**КТД**), иначе, зачем оно нужно! Посредством цепочки событийных КТД развивается система самоуправления, превращаясь в общественно – значимую структуру.

Историю КТД можно отсчитывать с первой половины прошлого столетия, с момента педагогической деятельности А.С.Макаренко, который разрабатывал методы сознания детского коллектива и развил уникальные средства воспитания личности через коллективную деятельность. И.П.Ивановым КТД рассматривается как фундаментальная форма деятельности с четкой структурой.

Содержание воспитания в классе. Правильная организация совместной деятельности учащихся, постановка перед ними значимых для них целей, совместное продумывание путей и средств её достижения, систематичность такой деятельности обеспечат достижение цели детей и целей воспитательной работы классного руководителя. Формируя коллектив, необходимо делать акцент на формирование их готовности к самоуправлению, выработке элементарных умений самоуправления и черт коллективизма, способствовать развитию органов самоуправления, а также насыщению интеллектуальной жизни детей.

Классное самоуправление – такой инструмент, с помощью которого возможно воспитание и самовоспитание учащихся по **основным направлениям воспитательной деятельности:**

Познавательная деятельность – интеллектуальные игры, викторины, олимпиады, выступления на Дне Науки. *Цели:* удовлетворение познавательных интересов учащихся; создание условий для формирования мотивации учения; развитие учебных интересов и умений, творческих и исследовательских способностей средствами классной и внеклассной работы.

Коммуникативная деятельность – совместные мероприятия: поездки, вечера, шефская работа, организация общих дел. *Цели:* удовлетворение потребности учащихся в коммуникации; воспитание у учащихся потребности соотносить свои интересы и желания с интересами других людей; воспитание толерантности к окружающему социуму и его традициям.

Ценностно-ориентированная деятельность – участие в социальных проектах, классные часы по патриотическому, нравственному воспитанию, смотр строя и песни, встречи с ветеранами. *Цели:* воспитание нравственных качеств личности ученика; привлечение учащихся к поисковой работе, волонтерскому движению, к общественно – полезной работе; формирование представлений у учащихся об общечеловеческих нормах морали; воспитание стремления к достижению жизненного успеха; воспитание гражданской позиции.

Художественно – эстетическая деятельность – фестивали песни и танца, Подиум Арт, конкурсы по изобразительному искусству, оформление газет и открыток, классного уголка, информационного классного стенда. *Цели:* воспитание эстетического вкуса, потребности в достойном поведении в повседневной жизни; формирование норм поведения, необходимых учащимся в быту, в общении со сверстниками, в семье, в общественных местах, на природе; создание условий для художественно-творческого самовыражения.

Спортивно – оздоровительная деятельность – Дни Здоровья, соревнования на личное первенство и командные зачеты, «Веселые старты», самостоятельно организованные соревнования между классами. *Цели:* создание необходимых условий для полноценного физического развития учащихся на уроках и внеурочной деятельности; воспитание сознательного отношения к сохранению собственного здоровья, стремления к выполнению режима дня, правильному питанию; поддержка спортивных инициатив учащихся и родителей.

Работа с проблемами детьми – контроль, участие в консилиумах, постоянная связь с семьей. *Цели:* коррекция поведенческих норм «трудного ребенка»; сотрудничество с семьей, привлечение организаций (представители детской комнаты милиции, инспектора по делам несовершеннолетних, социального педагога); помощь в позитивном самоопределении (формирование навыков общепринятых норм поведения, способности определять и решать собственные проблемы).

Работа с одаренными детьми – олимпиады, школьные, городские конкурсы. *Цели:* привлечение учреждений дополнительного образования (Центр одаренных детей, кружки, секции, факультативы, элективные курсы); развитие талантливых учащихся, посильная помощь в самореализации.

Формы и методы работы на основе событийности: «Круглый стол», деловые игры, марафоны; «Творческие сборы», сбор совета дела при проведении КТД, мозговой штурм, копилка идей, сундучок умных мыслей, аукцион идей, банк данных; творческие отчеты комитетов, презентации своей работы; пресс-центр; индивидуальное консультирование; организационно-деятельностная, ролевая игра;

театрализация; мастерские; информационные, тематические классные часы, интеллектуальные игры; театрализация.

Методическая основа организации деятельности на основе событийности

- «Сквозная технология КТД», в основе которой лежит организация коллективного творческого дела по системе В.А.Караковского, А.Н.Тубельского и других педагогов-новаторов. Особенность – охват большого числа участников.
- Технология проектирования, имеющая свои этапы реализации: идея – гипотеза – поиск – путей решения – определение средств и методов достижения цели – погружение в деятельность – результат.
- Технология педагогической мастерской, где предполагается погружение и проживание какой-либо ситуации и проблемы (ПМ построения знаний, ПМ ценностно-смысловой ориентации, ПМ развития мышления и речи, ПМ пластики).

Нашу модель самоуправления можно образно представить как дерево:

- **почва** – среда/уклад, в которых действуют и растут дети;
- **корни** – направления совместной событийной деятельности;
- **ствол** – система классного самоуправления;
- **ветви, листики** – комитеты, творческие группы, имеющие свои конкретные задачи;
- **крона** – наши коллективные творческие дела.

Наша модель самоуправления развивается:

- в 5-м классе модель зарождается: четыре комитета по культуре и КТД, информации, спорту, «Наш музей». Держатся все эти «листки» на совете класса и на тоненьком стебельке растущего самоуправления;

- в 7-м классе модель – уже стройное дерево, еще молодое, но достаточно крепкое, чтобы выстоять против возникающих проблем. Нашим «ветвям» (комитетам) сложно справляться со всей деятельностью, их стало больше – уже восемь комитетов: по науке и образованию, культуре и КТД, информации и печати, физической культуре и спорту, труду, дисциплине и порядку, совет класса ДВО «Сыны Отечества», «Наш музей», «Наши шефы». И количество веточек (направлений) и листьев (совместных дел) постоянно увеличивается.

Условия проявления событийности образования

Н.Б.Крылова

Значение событийности. Давно уже признано, что педагогика для объяснения своего содержания и форм широко использует общенаучные понятия, и особенно – философию и психологию,

поэтому не случайно влияние этих направлений гуманитарной мысли на понимание того, как устроена педагогическая и образовательная деятельность и как она может развиваться и влиять на общество. Такое понимание культуросообразно, оно помогает сфере образования и ее философским, педагогическим и дидактическим идеям развиваться естественным, культурным путём, обеспечивая сложное воспроизводство разнообразия и производство новых культурных идей.

Одна из значимых культуuroобразующих идей образования – его **событийность**, обеспечивающая уникальность личностного роста каждого ребенка. В этом понятии отражена самобытная природа образования, его интенция, внутреннее движение, социокультурная динамика в различных ситуациях, а также в определенной мере противоположение технологизму устоявшихся дидактических приемов.

Это понимание событийности возникло на основе известных философских идей, которые имеют собственную длительную историю. Их плодотворное влияние на философию образования (его общую теорию, педагогику и культурологию образования) сделало возможным анализ этой проблемы, начиная с 80-х гг. прошлого века, когда в отечественной теории образования стали не только активно анализировать проблему, но и пытались обеспечить реальную событийность в образовании. Новый пик интереса к проблеме событийности сегодня стал результатом осознания противоречий между преобладающими формальными механизмами управления, тенденциями развития сложной субъектности личности и нацеленностью сферы образования на открытость, инновационность, вариативность развития школы.

Сфера образования сегодня действительно сильно зависит от организационно-управленческих амбиций государства, сдерживаемых, правда, его экономическими возможностями. Управленческая система действует на основе собственных систем ценностей и значимых для неё норм, которые, как показала практика, порой весьма значительно расходятся с онтологическими смыслами образования, т.е. порожденными его собственным культурным бытием и реальным потребностями школ. Например, система управления, пытаясь задать корректирующие социальные рамки развития школьного обучения, делает это бюрократическими и технологическими средствами. В результате на первый план выходит не обеспечение культуросообразного хода развития школьного обучения с учётом социокультурных условий, а например, технический контроль школ по формальным признакам «успеваемости». Или вместо того, чтобы расширить сеть школ и уменьшить наполняемость классов (что является одним из жизненно важных факторов комфортности обучения), создавать условия для психологически выверенного

развития детей, система управления закрывает малокомплектные школы (якобы экономически невыгодные) и тем самым нарушает культурную среду социума, особенно это касается малых поселений. Примеров много.

Проблемы обеспечения событийности в образовательной и педагогической деятельности становятся всё более актуальными, они напрямую связаны с созданием необходимых культурных условий для раскрепощения человека в образовании. Управление (в том его виде, в котором оно существует в нашей стране) чаще обеспечивает свои собственные организационные и контрольные функции, не понимая глубинного, онтологического содержания образования и роли его событийности для раскрытия потенциала человека.

Чтобы две сферы (собственно образования и управления) могли бы со-существовать и взаимодействовать продуктивно, нужно выстроить определенные нормы взаимоотношений, которые пока у нас не выработаны совместно, а действуют только установления государства и его требования в отношении того, что и как должны делать школы внутри своего пространства.

Культуросообразную природу образования изменить технологическими средствами не удастся – образование всё равно будет искать собственные средства для удержания своей общественной роли фасилитатора молодого поколения: ведь школьное образование призвано не гасить, а зажигать мотивацию детей, создав все условия для становления их субъектности и авторства в образовании. Это пока не удаётся системе, но возможно в условиях ориентированного на человека уклада школьной жизни, что помогает осуществить норму (или принцип) событийности в образовании.

При каких условиях возникает событийность в образовании? – В ситуациях, когда то, что происходит с детьми в школе, разворачивается на основе собственного «хода вещей», а не по специальному плану, заказу и умыслу со стороны; когда школьная жизнь не «давит» ребенка, а обеспечивает ему ту жизнедеятельность, к какой он стремится и которую ищет. Именно такая событийная организация образования творчески заряжает человека.

Почему так важна «событийность» в эпоху, когда всё подчиняется планово-программному развитию? Ведь в истории образования она проявлялась не во всех образовательных системах и не у каждого педагога, даже у педагога-мастера она случается не каждодневно, поскольку требует определенных условий, которые в суете или в обыденности не возникают.

Вспомните те моменты из вашей школьной жизни, которые запомнились вам своей «особостью», ярким проживанием, экзистенцией, – те моменты, которые вы позже осознаете как «высшие проявления» своего детства – разве их было много, и разве они были связаны в основном с обучением в классе? Конечно, главное – эти

экзистенциальные прорывы из детства в новый событийный горизонт всё же были вами прожиты и вошли в ваш культурный опыт.

Возникает или не возникает событийность в образовательных процессах, зависит от того, привнесены ли в ситуацию вашего личного учения (вами и другими) новые когнитивные и эмоциональные смыслы и культурные ценности. Это случается, если творческое, коммуникативное, образовательное действие инновационно, спонтанно, вариативно и творится совместно здесь и сейчас, потому и раскрепощает вас, проявляет в вас «авторство». Такие события не повседневны. Тем не менее, они определяют развитие, помогают рождению в образовании и в личностном опыте новых идей и смыслов.

Многомерность и единственность «события». Немецкий философ Хайдеггер (а понятие «событие»/«со-бытие» было одним из стержневых в его философии) определял его как бытие, совместное с другим. Событие предполагает включённое присутствие. Для Хайдеггера событие означало о-своение, раз-решение, воз-ражение, от-странение, отступление, опрощение, оединение... Со-бытие было для философа и у-своением, и его у-строение в бездонность времени-пространства...; событие есть то, что послано бытием («Время и бытие» и другие работы).

Событие – это открытие смысла происходящего для каждого субъекта и общего обновленного смысла для взаимодействующих в данном действии субъектов. Знак равенства или дефиса, который часто ставится в слове, имеет несколько смыслов. Он отражает совместность протекающей здесь и сейчас жизнедеятельности, говорит о равном значении совместности для каждого, указывает на фактор, объединяющий разных людей и разные явления в новые связи. Событие – всегда другое, его нельзя повторить. Если что-то повторяемо, оно перестает быть событием.

В философии постмодернистов смыслообразующие понятия – другие: например, «деконструкция», которая (у Дерриды) объясняется как разблокирование понимания, выяснение внутренней противоречивости текста (вся культура выступает как гипертекст), столкновение остаточных смыслов прошлого и современных смысловых стереотипов. Но и здесь не обходится без «события». По мысли Дерриды, деконструкция есть движение опыта, открытого к будущему, опыта по необходимости неопределенного, который явлен в ожидании Другого и События. И поскольку нет единой для всех сущности, то с событием всё меняется. Прежде всего, тот, с кем произошло событие, меняется частично или полностью.

Важна значимость события – эмоциональная, экзистенциальная, нравственная – благодаря этому рождается осмысление собственного опыта. Событие фиксируется и реконструируется участником, его

индивидуальная рефлексия и групповая рефлексия порождают несовпадение описаний. Так рождается вариативность позиций и их индивидуальное понимание. Но участник не только наблюдает, он может активно вмешиваться в ход события. Он приобретает опыт влияния на события и опыт согласования своей позиции с позициями других (опыт достижения консенсуса). Так многомерность восприятия события в пространстве/времени смыслов рождает семантику поликультурных миров.

Почему, казалось бы, отдаленные от реальности идеальные конструкции призываются исследователями в анализ актуальных проблем образования. Видимо, потому, что событийность – свойство открытого и свободного образования, которое устроено иначе, чем традиционная школа, и живёт по другим нормам. Достижение этих норм в образовании становится всё более актуальным.

К пониманию актуальности «событийности» шли в нашем образовании, как от методологии и теории, так и от практики авторских школ, что взаимно обогащало эти направления. Первые попытки выйти на обобщение, «застолбить» инновационные пространства событийности были предприняты на рубеже 80-90-х.

Здесь важно отметить основное свойство событийности – его уникальность. Все авторские школы – событийны и поэтому уникальны, неповторимы. Их нельзя «повторить» в других ситуациях. Поэтому кажутся наивными попытки некоторых педагогов повторить какую-либо авторскую событийную модель (вместо того, чтобы создать свою собственную!): дескать, дайте нам технологию, и мы ее воспроизведем!.. Педагогу трудно представить, что дидактический приём еще можно передать, но только не авторскую модель. Как ни стараться, авторская модель в других руках будет другой, возникнет иная событийность – как проявление иного бытия.

Когда начинаешь соотносить определения родственных понятий, видишь, что они связаны с различным конструированием жизнедеятельности и находят выражение в разных конструктах философии и теории образования, в разных моделях образования, что в зависимости от взятых за основу смыслов порождает разные системы значений.

Например, соединение ситуаций и понятий/ценностей *событие – совместность – сообщество – содействие – соуправление* порождает вполне определенные образовательные модели/пространства, в которых ребенок и учитель чувствуют себя и взаимодействуют совсем иначе, чем в системе *мероприятие – ролевые зависимости – контингент – воздействие – контроль*. Со-бытие и есть то, что развивается одновременно с той или иной формой субъективности человека.

Широко понимаемые «Субъектность» и «Субъективность» в образовании позволяют выстраивать другое человеческое

пространство в школе. Событие предполагает значимое, творческое действие людей, создающих здесь и теперь новационную культурную ситуацию и обогащающую личностное знание (Полани) и личностный опыт участников. Это действие нельзя срепетировать и с-организовать (хотя можно в некотором плане пред-у-готовить, раскрепостив участников как в мозговом штурме). Поэтому событийность всегда эквивалентна наполнению жизнедеятельности событийной общности.

В.И.Слободчиков (в «НЦО: тезаурус», с.86) назвал со-бытийную общность одной из фундаментальных категорий психологии и педагогики развития субъективности в онтогенезе: она фиксирует онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений. Поэтому-то событийность так важна в становлении полноценного культурного опыта ребенка, который через свой событийный ряд включается в более общие культурные процессы.

Здесь можно вспомнить идею А.Флиера: культурные события – это артефакты культурных форм («Культурология XX века. Словарь», с. 360). Каждый участник определяет значение события субъективно; люди имеют обыкновение активно и ретроспективно сравнивать и анализировать собственные жизни, а также историю в терминах эпохи, размечая их событиями того или иного значения.

«Событию» в образовании противостоит «формальное действие», т.е. проходное, сделанное «для галочки», традиционное, не отмеченное смыслами присутствующих. Наша привычка к организации мероприятий в школе должна нами же и изживаться, поскольку мероприятие по кем-то написанному сценарию (технологии) привносит в воспитание заурядность, но действие, прожитое детьми и взрослыми как особый жизненный артефакт, всегда становится событием.

Событийность задаёт творческую включенность субъекта в деятельность, исключая стороннее наблюдение и пассивное восприятие. Событийность совместно создается, но индивидуально понимается.

Событие – действие, приводящее к коренному изменению развития, значимое изменение состояния, скачок. Изменения происходят и участниками события, но зависят они от опыта каждого человека, его субъективного восприятия и тех смыслов, которые он извлекает из происшедшего с ним. Существуют сложная многомерность восприятия события в пространстве и времени, несовпадение их смыслов, отсюда и семантика всевозможных событийных горизонтов.

Каждый человек (и сообщество) создает свой событийный горизонт деятельности/жизнедеятельности и его можно изобразить в виде «пиков» (событий), изменяющих существование и его понимание субъектами действия. Чем пиков больше, тем значимее вся происшедшая с участниками деятельность. Такой «богатый»

событийный горизонт противостоит вялотекущему, однообразному процессу и потому ни-на-что-не-влияющему.

Условия создания событийности. Итак, образование развивается, если в нем возникает событийность и совместность. Когда наша система образования пыталась на рубеже 80-90-х взять курс на гуманизацию и либерализацию, многие надеялись, что высвобождение личности учителя и личности ребенка поможет сделать и школу более свободной от рутинной и формальной работы, что школа станет пространством творчества. И действительно, тогда появились интересные авторские школы, произошло много значимых событий, в частности, Съезд работников образования, многие педагоги собирались в инновационные сообщества в целях реорганизации образования. Но всё вернулось «на круги своя», как только стала в образовании выстраиваться на основе политических технологий «вертикаль власти».

Наша массовая школа давно потеряла подлинную событийность в своей жизнедеятельности (за исключением некоторых авторских моделей, которые с трудом прорывались сквозь строй палочной муштры). Массовая школа постепенно укрепила лишь в навыках адаптации, мимикрии и имитации. Она обучает путём натаскивания и послушно вписывается в механизмы контроля. Она сориентирована на жесткие плановые решения и технологии, продвигаемые сверху, поэтому создание разнообразных образовательных ситуаций и событий, не ложащихся в утвержденные программы, рассматривает часто как излишнюю экзотику, к тому же некоторые методисты считают, что традиционная дидактика и классно-урочная система себя еще не выработала, но это – как посмотреть.

У нас есть и школы, и педагоги, которые выходят за трафареты строгих технологических приёмов и административных установок. К сожалению, во многих школах действуют и учителя, и методисты, и администраторы, которые боятся выходить из наезженной колеи, не хотят искать более продуктивные, жизне- и культуросообразные образовательные решения, не привыкли самостоятельно конструировать нестандартные образовательные ситуации, поскольку, всё это, с их точки зрения, трудоёмко, не апробировано свыше и вообще неизвестно, к чему ведёт. Они боятся неопределенности и внеплановости в обучении и организации школьной жизни, скачков и смены галсов в личностном развитии, хотя давно уже понятно, что развитию свойственна нелинейность изменений, а жизнедеятельность складывается из неплановых событий и ситуаций.

Практика инновационных школ и инновационных экспериментов в образовании показала, что возможен выход из жесткого информационно ориентированного и стандартно-программного поля обучения в одном и том же классе, по одной и той же схеме.

Наша отечественная инновационная практика, начиная с 80-х годов, успешно доказывала на примерах событийных моделей школ Тубельского, Щетинина, Караковского, Курганова, Лобка, Леонтьевой, Гольдина и других, что не только возможна, но и необходима переориентация образовательных процессов с классно-урочных традиционных форм на культуросообразные вероятностные и вариативные (в конце статьи указаны некоторые работы, в которых отражены эти поиски).

Есть и инновационные дидактические подходы, основой которых становится авторское действие ребенка, ставящего собственные вехи обучения созданием своего событийного горизонта (например, модели А.М.Лобка, Ю.Л.Троицкого и др.).

Эти модели показывают, что давно необходим переход на различные практико-продуктивные формы, в которых происходят обучающие погружения, многообразные практики, деловые игры, тематические фестивали, образовательные путешествия, комплексные исследовательские проекты и многое другое. Они-то и есть образовательные события, меняющие всю мотивацию, образ мышления, поведения и деятельности детей.

Как подчеркивает А.М.Лобок в книге «Вероятностный мир»: центром образовательного пространства должен быть не урок-схема, где транслируется информация, отчего она становится репродуктивной, а событие, в котором «нечто происходит или не происходит с известной долей вероятности». Для такой образовательной ситуации требуется учитель, способный к совместному с ребенком «бытию в культуре». Но – «бытие в культуре, способность к творческому акту в культуре оказались несовместимы с идеями урока, плана и контроля...» (с.126).

Условия обеспечения событийности можно разделить на два вида: внешние, по отношению к школе, и внутренние, создающиеся укладом самой школьной жизни и событийным горизонтом обучения.

Внешние условия обусловлены культурой социального управления, сложившимися традициями отношений структур управления с объектами управления в образовании, стилем управленческого общения, а также социально-экономическими условиями существования школ в конкретном социокультурном пространстве.

К сожалению, на внешние условия школа пока может влиять мало. Но всё зависит от того, насколько школа может стать активной в социуме, в деятельности гражданского общества. Это позволит ей не только быть более открытой, инновационной и самостоятельной, но и более независимой в методическом плане, способной выстраивать собственную образовательную политику в местном сообществе.

Внутренние условия обусловлены культурой образования (обучения, воспитания, самообразования, дополнительного образования) и культурой школьной жизнедеятельности, как они сложились в каждой школе.

Здесь школа может в полной мере влиять на выстраивание собственных гуманистических норм взаимодействия детей и взрослых, обеспечить инновационные, продуктивные, творческие, открытые формы школьного уклада жизни – создающие естественную среду событийности в образовании.

Литература

Балабан М.А. Как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001, - 204; там же: *О.Л.Леонтьева.* Школа-парк сегодня и в будущем. С.191-204

С.Ю.Курганов. Экспериментальная программа Школы Диалога Культур, 1-4 классы. Кемерово: «Алеф», 1993. – 62с.

В.М.Видгоф. Школа как со=бытие (философско-культурологическая концепция развития). // Новые ценности образования: десять концепций и эссе, М., №3 – 1995, с. 154.

Школа самоопределения. Шаг второй. Ред. и сост. *А.Н.Тубельский.* М., «Политекст», 1994. – 480с.

А.Гольдин А. Образовательная система «Школа-парк». Теория и практика. Екатеринбург: «Полиграфист». 2002. с. – 293с.

Лобок А.М. Вероятностный мир. Екатеринбург, 2001. - 223с.

Слободчиков В.И. Со=бытийная общность. // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных педагогов, М., №1. – 1995.

Прозументова Г.Н. Я-пространство как характеристика образовательного пространства школы // Школа и открытое образование. Сб. научных трудов по материалам III Всероссийской научной тьюторской конференции. Москва-Томск, 1999. – 152с.

Школа воспитания: 825-й маршрут / Под ред *В.А.Караковского, Д.В.Григорьева, Е.И.Соколовой.* М., 2004.

АВТОРЫ

Боровская Елена Викторовна, ст.н.с. лаборатории среды и средовых исследований в образовании, Нижегородский институт развития образования.

Валеев Руслан Гельманович, Луганский государственный университет внутренних дел им. Э.А.Дидоренко, Луганск, Украина.

Гобова Елена Сергеевна, Красногорск, Московская область.

Жилина Мария Юрьевна, канд. пед. наук, зам. директора Центра тьюторского сопровождения Московского института открытого образования, действ. член-эксперт Межрегиональной тьюторской ассоциации, ст.н.с. Федерального института развития образования, Москва.

Игнатова Ольга Николаевна, Красногорск, Московская область

Ковалева Татьяна Михайловна – докт. пед. наук, проф. Московского педагогического университета, в.н.с. лаб. дидактики Института теории и истории педагогики РАО, Президент Межрегиональной тьюторской ассоциации, Москва.

Корчалова Наталия Дмитриевна, начальник отдела развития университетского образования Центра проблем развития образования Белорусского университета, ст. преп. кафедры психологии факультета философии и социальных наук Белорусского университета, Минск.

Костенко Татьяна Александровна, зав. МДОУ «Монтессори», член эксперт. совета Межрегиональной Монтессори Ассоциации, Томск.

Крылова Ната Борисовна, канд. филос. наук, в.н.с. ИУО РАО.

Мануйлов Юрий Степанович, докт. пед. наук, проф., зав. лаборатории среды и средовых исследований в образовании, Нижегородский институт развития образования.

Миркес Мария Моисеевна, директор «Школы антропоники и программирования», доцент Сибирского федерального университета, канд. филос. наук, эксперт Межрегиональной тьюторской ассоциации, Красноярск.

Муха Надежда Владимировна, педагог-исследователь, зам. директора по инновационной деятельности МОУ СОШ «Эврика-развитие», Томск.

Остапенко Андрей Александрович, докт. пед. наук, проф. Кубанского университета, глав. редактор журнала «Педагогическая техника».

Паранюк Анна Сергеевна, учитель немецкого и английского языков, школа №29, Кострома.

Пилипчевская Н. В., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева.

Петропавловская Н. В., КГБУ, ДПО Красноярский центр профессиональной ориентации и психологической поддержки населения.

Попов Александр Анатольевич, докт. филос. наук, директор Открытого корпоративного университета, зав. кафедрой образовательных программ Открытого института «Развивающее образование», Москва.

Пузыревский Валерий Юрьевич, канд. филос. наук, координатор программ Открытого Авторского Института Альтернативного Образования им. Я.Корчака, доцент кафедры педагогики и андрологии СПб АППО, Санкт-Петербург.

Слободчиков Виктор Иванович, докт. псих. наук, зав. лаборатории психологической антропологии Института психолого-педагогических проблем детства РАО, член-корреспондент РАО, Москва

Троицкий Юрий Львович, канд. ист. наук, проф. каф. теории и истории гуманитарного знания РГГУ, руководитель коллектива и разработчик образовательной системы «Школа понимания» (коммуникативная дидактика), Москва.

Шалимова Н.А., учитель литературы МОУ гимназии №15, Кострома.

Шустова Инна Юрьевна, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Ульяновского государственного университета (УлГУ)

Шувалов Александр Владимирович, канд. псих. наук, рук. психолого-логопедического отдела Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», Москва.