

В.В.Мацкевич. Полемические этюды об образовании

*Данный текст является подготовительным к изданию: **Об образовании: полемические этюды / В.В. Мацкевич. – Минск: Змицер Колас, 2008, – 290 с.***

Обращаем ваше внимание, что нумерация страниц не совпадает с изданным вариантом, возможны также иные незначительные расхождения. Для цитирования рекомендуем сверяться непосредственно с книгой.

Настоящая публикация является вторым изданием сборника «Об образовании: полемические этюды». Впервые книга была издана в 1993 году. Она составлена из материалов методологического семинара, проводимого на базе Лиепайского педагогического института (Латвия). В основу книги легли теоретические разработки автора в области реформирования, технологизации и стандартизации систем образования на постсоветском пространстве. Автор проблематизирует вопросы подготовки и образования, обучения и воспитания, формирует концептуальные основания для осуществления культурной политики в сфере образования.

Книга предназначена для широкого круга специалистов в области педагогики, философии образования, социологии и политологии. Книга может быть интересна менеджерам, технологам и лидерам государственных и неправительственных организаций, принимающим стратегические решения в области развития и реформирования систем образования.

Содержание

Расколдовывание педагогики. О. Аугустовска

Предисловие к первому изданию

Предисловие ко второму изданию

Раздел 1. Проблемы образования и современная социокультурная ситуация

1.1. Разрывы в Европейской культуре XX века и их последствия для системы образования

1.2. Образование: демократия и государство. Организационно-управленческие аспекты деятельности в процессах образования

1.3. Образование, рынок и постиндустриальное общество. Экономические аспекты деятельности в процессах образования

1.4. Образование: культура и развитие. Типы образования и политические аспекты деятельности в процессах образования

1.5. Образование: норма и технология. Методические и технические аспекты деятельности в процессах образования

1.6. Образование, человек и деятельность. Гуманитарные и нравственные аспекты деятельности в процессах образования

Раздел 2. Как можно и как нельзя мыслить про образование

2.1. О свете и тьме в педагогике

2.2. Чему учить педагогов?

2.3. Образование и подготовка: стагнация или развитие?

2.4. Обучение и воспитание: насколько обоснованы претензии школы

2.5. Как можно и как нельзя мыслить образование

Раздел 3. Образование в Латвии (1988 – 1992 гг.)

3.1. Основные подходы к анализу ситуации в образовании в Латвии

3.2. Коллегиум в сфере образования и подготовки в Латвии

3.3. О стандартизации и стандартах в образовании

Раздел 4. Принципы типологизации педагогических концепций и технологий

4.1. Педагогические технологии, традиции и развитие. Принципы типологизации педагогических концепций и технологий

4.2. Естественная педагогика

4.3. О механизме, феноменологии и современных формах естественной педагогики

4.4. Сказки про сказки, или Как об этом говорят методологи

4.5. Педагогика культуры

4.6. Педагогика идеала

4.7. Элитарная и эгалитарная педагогики

4.8. Информационно-кибернетическая и дифференциальная педагогики

РАСКОЛДОВЫВАНИЕ ПЕДАГОГИКИ

Когда я стала заниматься педагогикой, то обнаружила, что у педагогики и у педагогов странные и сложные отношения со временем. Если педагогов постоянно не спрашивать: "Какой нынче век на дворе, господа?", то они легко об этом забывают.

Педагогику как социально-деятельностную организованность можно рассматривать в качестве своеобразной "машины времени". Стоит оператору, сидящему за пультом управления машиной, зазеваться или "заснуть", машина останавливается, и время с бешеной скоростью пронесется мимо... Проснувшийся педагог разводит руками и не может понять, какой же все-таки век. Дети и ученики живут сегодня, а учителя преподают им то, что было важно и значимо когда-то давно, в годы их собственной молодости или молодости их учителей. Подобные ситуации приводят к тому, что взаимоотношения педагогов и учеников не складываются, они не понимают и не любят друг друга. Начинается перераспределение активности педагогов; все большая ее часть тратится на всевозможные поиски любви учеников, лишь бы...

Может быть другая ситуация — машина времени исправна, оператору за пультом уютно, и тогда школа способна обозначать перед учениками контуры будущего. Конечно, такой вариант тоже не исключает сложные отношения и непонимание между педагогами и учениками, но — это уже забота самих учеников; их стремление понять и "догнать" учителей и школу. Для учеников это ситуация развития, и вопрос в том, чтобы оказаться к месту в ней.

Имеет ли педагогика средства определения того, "какой век на дворе"? Имеет ли средства ориентации во времени, в культурной ситуации и в истории? Говоря в общем смысле, ответ на этот вопрос однозначный и простой — такие средства должны быть. Но, увы, имея в виду сегодняшнюю педагогику, придется признать отсутствие в ней того, что непременно должно быть. Педагогика сегодня вне времени, вне культуры и вне истории. К тому же, она не имеет средств понимания этого и средств возвращения в наше время, в современную культуру и в историю. Наша педагогика **заколдована**. Она пребывает в "стеклянном гробу", за стенами которого мир живет своей жизнью, а "спящая красавица" видит только свои сны.

Педагогика пытается проснуться, пытается преодолеть "стеклянный барьер", но пока еще не умеет отличить сон от реальности. Как это можно сделать? Есть древний принцип Конфуция — называть вещи своими именами. Расколдовывание педагогики, переход от сна к реальности осуществим через исправление имен:

*Когда не исправляют имена,
Перестают уместными быть речи;
Когда перестают уместными быть речи,
Не совершаются дела;*

Народу некуда деть руки, ноги.

*Поэтому-то благородный муж,
Что именует,
О том он непременно может говорить;
О чем он говорит,
То непременно может выполнить.*

В его речах

*Нет недозволенного, и только!*¹

Исправление имен не есть переписывание вывески и смена ярлыков. Суть тезиса Конфуция — в приведении вещей и объектов в соответствии с понятиями. Можно понимать это как работу по приведению того, что есть, в соответствии с тем, что должно быть.

Кто может взять на себя ответственность определять, что и как должно быть? Никто. А, если кто и берет на себя такую смелость, то верить ему нельзя.

Путей восстановления должного всего два. Первый путь — брать понятия из культуры и переводить бескультурное в культурное. Это предполагает тщательное, скрупулезное изучение культуры и истории, обеспечивая преемственность культуры, преемственность поколений, воспроизводство жизни и деятельности. Второй путь — широкая демократическая дискуссия и полемика о понятиях, ценностях, о должном и истинном. Если полемика ведется серьезно, если в ней участвует все профессиональное сообщество, если тезисы участников не принимаются на веру, а подвергаются строгому анализу и критике, то в такой дискуссии умирает и рассыпается все неправильное, неистинное, недоброе и недолжное. Статус должного приобретают идеи, тезисы, аргументы и понятия, выдержавшие такую проверку. Именно они и будут тем должным, сообразуясь с чем, и необходимо упорядочивать то, что имеем сегодня.

Это путь расколдовывания, путь развития, предполагающий не просто освоение культуры, но и изучение техники, средств и методов современного мышления, методов современной демократии и организацию профессиональной интеллектуальной коммуникации.

Такое понимание ситуации привело меня к необходимости издания "Полемических этюдов об образовании" и определило подбор материала. Семилетнее наблюдение и участие в работах В. В. Мацкевича позволили увидеть сложность ситуации и трудности работы в ней. Нельзя говорить, что комплекс проблем, поставленных и понятых в начале, сегодня уменьшился. По мере продвижения работ горизонт понимания расширяется, снятые проблемы открывают новые, решение которых требует участия в них все большего количества людей, разделяющих необходимость именно такой постановки вопроса.

Я надеюсь, что публикация данной книги позволит расширить круг участников полемики. Книга не снимает проблем, она не учит методике и не дает правил действия в конкретном классе на конкретном уроке. "Полемические этюды об образовании" — это опыт расколдовывания педагогики. Не сняв колдовства, невозможно развитие профессионального педагогического мышления, развитие педагогики и осуществление реформы образования. Книга издается для этого, и я надеюсь, что читатель примет ее именно в таком качестве.

Теперь несколько слов о трудностях подготовки и редактирования этой книги. Те, кто участвовали в играх, семинарах, конференциях, проводимых В. В. Мацкевичем, слушали его лекции, знают о противоречивости, амбивалентности отношения к его выступлениям. Упреки в сложности языка, злоупотребления

¹ Семененко И.И. Афоризмы Конфуция. Москва: изд-во МГУ, 1987. – С.37.

специальной терминологией — только одна из форм подобного отношения. Когда в публичной ситуации кто-то пытается "называть вещи своими именами", это воспринимается как насилие над аудиторией или как нарушение общепринятых норм и правил приличия. И вправду, если говорится что-то несовпадающее с распространенным здравым смыслом, и лектор, желая быть услышанным, придает сказанному еще более резкую и категориальную форму, то невольно возникают возражения: "Почему Вы идете против всех? Кто Вам дал право! Вы что, умнее всех?" Попадая в такие ситуации, В. Мацкевич говорит, что "надо держать удар", надо делать то, что должен делать и говорить то, что должен сказать. Кто размышляет, тот, рано или поздно, поймет, а искать любви и сиюминутного успеха у аудитории, не входит в его задачу. Стенограммы лекций и докладов при подобных ситуациях переполнены ситуативными полемическими смыслами. Выделить в них внеситуативное содержание и превратить в читаемый текст очень сложно. Почти все статьи данного сборника представляют собой переработки стенограмм именно такого типа. Поэтому в текстах много рудиментов ситуативного содержания, индивидуального стиля устных выступлений В. В. Мацкевича. Как не старались редакторы, избежать этого полностью не удалось. Но редакция "не ищет легкой жизни", мы намерены издать тексты и других методологов, в первую очередь из Латвии, и сказанное во многом относится и к их текстам.

В подготовке издания "Полемических этюдов об образовании" принимали участие: Гита Паспарне (стенограммы; схемы, рисунки; комментарий терминов системомыследеятельностной методологии; редакция текста "Коллегиум"); Майя Янковска (примечания к первому разделу); Сандра Тукмане, Дита Канапинска, Эва Олшевска (стенограммы); Агнесе Мацкевич (перевод с латышского языка и редакция "Чему учить педагогов", "Как можно и как нельзя мыслить про образование"; редакция "Образование и подготовка...", "Обучение и воспитание...", "Основные подходы к анализу ситуации в образовании в Латвии..."); Игорь Ватолин (перевод с латышского языка и редакция "О свете и тьме в педагогике", фотографии); Сергей Григорьев (фотографии); Олита Аугустовска (редакция первого раздела, "Проблемы образования...", "О стандартизации...", общая редакция). Особую признательность хочу выразить президенту фирмы "KF company" Дмитрию Мацневу, без поддержки которого идея издания настоящей книги не смогла бы столь скоро дожидаться своего воплощения.

Теперь этюды "Об образовании" уже вступают в полемику и, надеюсь, найдут как своих сторонников, так и критиков и оппонентов. Нам интересны мнения, точки зрения, позиции, аргументы каждого, кто пожелает их высказать, поскольку, "видеть должное и не исполнить — трусость".

*О.Аугустовска,
25 августа 1993 г.*

Предисловие к первому изданию

Когда мои друзья и коллеги сообщили мне в Москву, что готовится к изданию сборник моих статей, стенограмм выступлений и докладов, я был приятно удивлен и рад, поскольку это означает, что моя работа не потеряла своего значения с моим отъездом из Латвии. Тексты работ, которые включены в сборник, были написаны в достаточно короткое время (осень 1988 г. — зима 1992 г.), но их можно отнести к совершенно разным социокультурным ситуациям в Латвии. Первые тексты писались еще в Латвийской ССР, когда я работал со старым Министерством образования², и реформа образования еще не началась. Затем была ситуация бурного самоопределения и всеобщей политизации. И, наконец, ситуация реформы образования и планомерной работы по приведению образования в Латвии в соответствие с современными мировыми тенденциями.

Безусловно, эти различные ситуации не могли не отразиться на моей работе, но все же я строил свою работу, ориентируясь не на ситуативные требования и представления, а исходя из должного, из того, как должно быть, а не из того, что возможно в преходящей, сиюминутной ситуации. Эта программная установка затрудняла понимание и принятие моих статей и выступлений в актуальной ситуации, но сделала их пригодными для обсуждения "поверх" ситуаций. Эта же установка определяет и подбор материала для настоящего сборника. Ситуации приходят и уходят, а дискуссии и полемика по принципиальным вопросам продолжают, в них требуются новые аргументы, но и старые могут оказаться кстати.

Сборник посвящен вопросам образования, поэтому в него не вошли статьи, тексты и выступления по другим темам и проблемам, но не вошли и многие тексты по образованию. Свою работу в области образования в Латвии я мог бы разбить на три направления: концептуально-теоретическое, концептуально-полемическое и прикладное. Этот сборник составлен из полемических работ не только потому, что нужно было чем-то ограничиться, но и потому, что составители считают концептуально-полемический жанр самым актуальным в Латвии сегодня, и я с ними полностью солидарен. Чтобы не вдаваться в подробные обоснования этого тезиса, я отсылаю читателя к философским разработкам проблемы современной демократии, например, работам Юргена Хабермаса. Необходимо обращаться "к тем условиям коммуникации, при которых возможно как-то комбинировать процесс образования мнения, ориентированный на истину, с процессом образования воли большинства". И дальше: "Дискуссия способствует тому, чтобы убеждения, которые сложились в духовном мире различных людей, воздействовали друг на друга; она разъясняет их и расширяет круг тех, кто их признает..."³

Позиция и точка зрения, представленная в настоящем сборнике, никогда не была широко распространена ни в Латвии, ни где бы то ни было еще. Это позиция меньшинства, и именно в таком качестве она и представлена в полемике. Здесь я снова апеллирую к Ю. Хабермасу и Ю. Фребелю: "От меньшинства никто не требует, чтобы оно отказывалось от своей воли, чтобы оно объявляло свое к мнению ошибочным; от меньшинства не требуют даже того, чтобы оно

² Книга издавалась в независимой Латвии. Министерство образования Латвийской Республики было образовано на базе трех министерств Латвийской ССР: Министерства общего и средне-специального образования, Министерства Высшей Школы и Госкомитета по профессиональному образованию. Имеется в виду Министерство общего и средне-специального образования.

³ Ю. Хабермас, обсуждающий и цитирующий в данном месте Юлиуса Фребеля: "Демократия. Разум. Нравственность" — М.: Наука, 1992, с. 36-37

отказывалось от своей цели. Но... требуют, чтобы меньшинство отказалось от практической реализации своего убеждения до тех пор, пока ему не удастся лучше представить свои аргументы и собрать необходимое число согласных с ним".⁴ Вот это и определяет идею издания сборника и подбор материала для него. За пределами сборника остаются все концептуально-теоретические и прикладные работы. Для последних, правда, сделано одно исключение. В сборник помещен текст «Технического задания на организацию Коллегиума в сфере образования Латвии». Это исключение обосновано, тем, что данная прикладная работа была направлена на запуск и организацию широкой общественной и профессиональной дискуссии и полемики по проблемам образования в национальном масштабе.

Кроме позиции и точки зрения, от имени которой ведется дискуссия, полемика предполагает оппозицию, то есть позицию и точку зрения оппонента. Оппонент в его конкретности всегда берется из ситуации. Поэтому почти все тексты сборника имеют конкретных оппонентов, но, когда тексты публикуются за пределами актуальной полемической ситуации, конкретность оппонента теряет свое значение, а важными остаются только сами идеи и точки зрения, которые были представлены в дискуссии. Я не могу сказать, что все позиции, с которыми мне приходилось дискутировать, "выжили" и сохранились в своем прежнем качестве. Многие позиции "оставлены" их защитниками, высказанные точки зрения утратили свою актуальность. Например, концептуальное различие процессов образования и подготовки кадров, которое еще недавно приходилось отстаивать в полемике с не принимающим этого различия большинством деятелей образования⁵, теперь принято большинством думающих педагогов.⁶ В материалах такого типа теряется полемическая острота, значение сохраняет только аргументация и концептуальное содержание.

Но есть и другие оппозиции, полемика с которыми не столь коротка. Дискуссии могут тянуться десятилетиями и больше. Это относится к педагогическим парадигмам и концепциям Я. А. Коменского, Р. Штайнера, Дж. Дьюи, М. Монтессори и др. Конечно, и на концепции бывает мода, увлечения возникают и проходят, они ситуативны, но принципиальные вопросы не теряют своего значения.

Некоторые из материалов данного сборника были опубликованы в газетах, и в тех публикациях персоналии оппозиционеров были важны. Но чиновники меняются, институты перестраиваются или даже исчезают (например, институт распределения специалистов и выпускников вузов). Поэтому, когда те же статьи публикуются в книге, персоналии оппонентов отступают на задний план и интерес представляют только идеи, но об этом судить уже читателю.

Пятилетняя полемика, фрагменты которой представлены в этом сборнике, имела для меня не только умозрительное значение. Мое участие в ней определялось практическими задачами. В 1987 году я приехал в Латвию из Ленинграда и стал работать в Лиепайском педагогическом институте. По договоренности с ректором института профессором Д. Нитыней я с самого начала получил право на экспериментальный режим работы в педагогическом и организационном плане. В этом экспериментальном режиме стала складываться группа с исследовательскими и рефлексивными целями и задачами. Осенью 1988 года сфера деятельности группы расширилась за пределы института. В Лиепе

⁴ Там же, с.37.

⁵ См. статью "Образование и подготовка..." в данном сборнике

⁶ См. статью Ю. Закиса, ректора Латвийского Университета "Izglitiba", № 24 1993 г.

была организована общегородская дискуссия по вопросам образования, в которой позиция группы была заявлена публично, а в местной прессе прошла первая серия статей. Тогда наша позиция выглядела очень радикальной, но уже через год все наши оппоненты пересмотрели свои взгляды и стали "святое Папы Римского". Ни тогда, ни потом я не относился к той дискуссии как к принципиальной. Но позиция была заявлена, значит можно было переходить к принципиальным вопросам.

Впервые лиепайская группа в публичной ситуации стала обсуждать принципиальные вопросы в ноябре 1988 года на организационно-деятельностной игре "Анализ ситуации в системе образования Латвии", которую я и Гершон Бреслав проводили по заказу Министерства народного образования Латвии. После этой игры по результатам проведенного анализа была сформулирована программа работ в сфере образования Латвии. Полемика, отражающаяся в статьях данного сборника, проходила в рамках этой программы работ, поэтому может быть понята как составляющая часть реализации этой программы. В самом общем виде эта программа может быть представлена как комплекс исследовательских, теоретических, проектных работ, управленческого консультирования и образовательных услуг. Постановочная и концептуальная сторона этой программы не отражена в текстах настоящего сборника в силу его направленности, которую я охарактеризовал выше. Здесь представлена только реализационная часть программы с учетом имеющихся ресурсов и средств.⁷

Реализация программы проходила с множеством сложностей, но проходила, несмотря на изменения ситуации, смену правительств, министерств, диффузию идеологий, эрозию профессионального самосознания педагогического сообщества и прочие неприятности. Хотя и в редуцированном виде, но работали Коллегиум⁸, лиепайский методологический семинар, семинар по разработке новой науки дидактики, Временный проектно-исследовательский коллектив по программе реформы высшего педагогического образования. Велась работа на отдельных экспериментальных и образовательных площадках. В других формах реализация программы протекает⁹ и после моего отъезда из Латвии, и это значит, что полемика продолжается. Необходимо искать новые аргументы в дискуссии, но нельзя забывать и те, которые уже высказаны, хотя бы для того, чтобы относиться к ним критически.

Тексты, составляющие сборник, различны по своему характеру и жанру. Есть статьи, опубликованные в авторской редакции. Некоторые статьи потребовали обратного перевода с латышского на русский. Кроме того, в сборник помещены тексты лекций, докладов и семинарских обсуждений, которые я сам не готовил к публикации. По существу, это стенограммы, обработанные в разной степени, в них в разной степени сохранен полемический жанр. В некоторых текстах сохранены реплики и вопросы участников обсуждения, в остальных текст освобожден от всех включений кроме авторского монолога.

⁷ См. подраздел 3.2 данной книги

⁸ Проект коллегиума в сфере подготовки и образования предусматривался в национальном масштабе и предлагался первому министру образования независимой Латвии Андрису Пиебалксу, но был реализован лишь частично на базе методологического семинара в Лиепе.

⁹ В то время, когда писался этот текст, многие из упомянутых процессов и инициатив еще продолжались. Но в скором времени они либо исчерпали себя, либо были вытеснены и заменены другими инициативами. Исчерпание было двоякого рода: некоторые процессы и инициативы утрачивали свое значение в новых деятельностных ситуациях, в других случаях исчерпание означало уход людей, либо эмигрировавших из Латвии, либо вынужденных менять род занятий.

В предисловии, которое я сейчас пишу, не могу обойти вниманием вопросы, возникшие у меня, когда Олита Аугустовска сообщила мне о своем намерении издать такой сборник. И вопросы это такие: "А что со всем этим будет делать читатель? Кому нужны обрывки старых дискуссий?" В этой связи мне приходит на ум старая еврейская поговорка: «Хотел бы я быть таким умным, как русский мужик потом». Но может быть читатель попробует? Я сам стараюсь не пренебрегать такими возможностями. Старые дискуссии меня интересуют больше, чем те решения, которые принимаются на их основе: ведь решения принимали другие, а выводы я могу делать сам.

Наконец, настоящим предисловием я хочу выразить свою искреннюю признательность всем своим оппонентам по дискуссиям, как упомянутым в этом сборнике, так и неупомянутым, я помню и ценю то время и силы, которые были потрачены на наши совместные обсуждения как проблем образования, так и других, с ними связанных. Благодаря им, я стал больше и лучше понимать и предмет наших дискуссий, и то, что я делаю сам, и это, несомненно, помогло продвижению работы по программе.

Я благодарен своим коллегам по лиепайскому семинару: А. Мацкевич, О. Аугустовской, Г. Парне, С. Григорьеву, М. Конаковой, Е. Михеевой, Э. Олшевской, Л. Приндуле, С. Тукмане и многим другим. Без их мотивирующего, организационного и содержательного участия не могло бы быть ни самой полемики, ни этих текстов и настоящего сборника. Я признателен всем своим критикам, которые не принимали участия в отраженной здесь полемике, но со знанием дела обсуждали со мной ее ход. Особо я должен выделить из них своего коллегу Дмитрия Мацнева, который, кроме всего прочего, сделал издание этого сборника реальным.

В. Мацкевич,

3 июля 1993 г.

P. S. Любому читателю, у которого хватит терпения прочесть больше двух текстов этой книги, будет понятно, что книга не адаптирована для обычного чтения. Об этом в книге говорится несколько раз, но с этим трудно смириться — текст должен быть "читабылен", для чего его нужно строить по соответствующим нормам. Обычные нормы здесь не соблюдены. Автор почти не прикладывал усилий для того, чтобы сделать текст читабельным. Но это не от пижонства. Для того, чтобы читать эту книгу, при чтении должна присутствовать (в смысле наличия существования здесь и теперь — Dasein) особая интеллектуальная организованность, особая интеллектуальная функция, для которой у меня нет русского, латинского или греческого термина. Ближе всего к заданию этой функции в терминологии подошел Жак Деррида, когда изобрел термин дифферанс (differance). Мне кажется, что я понимаю интенцию Дерриды (насколько это доступно пониманию без знания французского языка), не разделяя его подхода, поэтому воспользуюсь термином, но дам ему свою трактовку.

Дифферанс может быть определен двояко: как организованность интеллектуальных функций для работы со сложными топическими пространствами в мышлении или как особая интеллектуальная функция, позволяющая производить ту же работу. В СМД-подходе наработаны средства работы в сложных многомерных топических пространствах без введения для такой работы понятия особой интеллектуальной функции, поэтому до

специальной проработки этой темы я останусь в рамках данного представления. В основании дифферанса, в этом смысле, лежат топика Аристотеля, методологические дополнения к топике, сделанные Декартом (принцип ортогональности, в первую очередь) и СМД-эпистемология¹⁰. С технической стороны дифферанс разрабатывался в методологии как принципы и схемы конфигурирования знаний, которые я сейчас просто перечислю: принцип дополнительности, схема полисистемы или принцип "матрешки", организационно-деятельностная схема или оргдеятельностный принцип ортогональности, принцип выворачивания, принцип полиэкрана, рамочно-ядерные схемы и принцип рамок, схема и принцип рефлексивного управления. Все это изображается как оргдеятельностные схемы поверх онтологической схемы мыследеятельности и технически освоено в СМД методологии, хотя пользоваться этим и читать тексты в представленности дифферанса могут только около десятка методологов, и то, как правило, они этого не делают. Чаще дифферанс организуется в ситуации коллективной мыследеятельности, в методологических семинарах и на оргдеятельностных играх. Поэтому методологи так не любят писать и читать тексты и предпочитают живую актуальную коммуникацию и дискуссии (рассказывают, что Деррида тоже в живой коммуникации более "успешен").

Вообще-то, Жак Деррида "отстал" от самого себя. Все его изощрения в текстах от "недостатка воображения". Все это индальгирования имагинативного мышления, утратившего рефлексивность, или подменяющего рефлексивность манифестациями интуиции и апеллирующего к иррациональному. Это уже не философия. Это напоминает искусство в ситуации кризиса и дефицита средств. Например, модернизм и авангард начала XX в., когда художники то, что невыразимо доступными им средствами, но "очень хочется" выразить, оформляли в невразумительных манифестах и так называемых программных акциях типа "Красного квадрата", "Андалузского пса" и т.п.

Не отрицая необходимости умения писать и совершенствования письма, более актуальным я считаю умение читать. Если бы проблема состояла только в чтении современных авторов, то интерес к письму и средствам выражения был бы оправдан. Но у современных читателей трудности и с классическими философскими текстами. Классики их переписывать не будут. Хотя все можно переложить в комиксы...

Лиепая, 15 августа 1993 года

Предисловие ко второму изданию

Философы до сих пор не договорились между собой и не выяснили, действительно ли в споре рождается истина. Но ни сама философия, ни наука, ни практика не могут обойтись без споров и полемики. Независимо от того, что рождается в спорах и полемике, в них живет мышление. В полемике культивируются сомнение, критика, рефлексия. И, наоборот, без полемики и споров все это умирает. Бесспорными бывают только банальности; все новое, оригинальное, творческое спорно, то есть не может не вызывать полемики. Но всякая полемика должна когда-нибудь кончаться. Стоит ли возвращаться к полемике, которая велась много лет назад? Видимо, это определяется характером и содержанием самой полемики.

¹⁰ Имеется в виду комплекс представлений Московского Методологического кружка о знании. СМД-эпистемология до сих пор не оформлена в виде отдельного текста. Эту работу еще предстоит выполнить.

Если речь идет об этой книге, то первое издание полемических этюдов «Об образовании»¹¹ давно затерялось на книжных полках, но не исчезло из памяти. Полемический характер текста не предполагал долгой жизни, казалось, что эпоха бурных перемен быстро сделает неактуальными многие темы, поднимавшиеся в той книге. Однако этого не случилось. Время от времени в дискуссиях по проблемам образования всплывали те или иные аспекты, поднятые в полемических этюдах, но не разработанные в полной мере. Жанр полемики и не предполагает полноценной проработки затрагиваемых тем. Отдельные темы и идеи из книги разрабатывались самим автором, некоторые использовались при работе над кандидатскими и докторскими диссертациями, а список книг и статей, в которых цитировалась эта книга, занял бы несколько страниц¹². И это при том, что книга не задумывалась как научная.

Замысел переиздания возникал несколько раз. В 1995 году в Минске, когда первое издание уже разошлось, профессор Б.В. Пальчевский собирался ее переиздать с дополнениями белорусского материала, наработанного в семинаре, который работал под его руководством в Институте повышения квалификации руководящих работников системы образования (теперь Академия последипломного образования). Затем потребность в этой книге возникла во время разворачивания программы по переподготовке менеджеров образования, которая была разработана автором полемических этюдов и Светланой Крупник и реализовывалась сначала в Республиканском институте профессионального образования, потом в Академии последипломного образования и Гродненском институте повышения квалификации руководителей и специалистов системы образования. Отдельные разделы книги использовались в качестве учебного пособия. В настоящее время, когда группа экспертов и аналитиков Агентства гуманитарных технологий и Центра социальных инноваций работает над концепцией гражданского образования в Беларуси, снова возникла потребность в переиздании полемических этюдов «Об образовании».

Многое из задуманного автором и эскизно намеченного в книге в последующие годы было проработано глубже, что-то реализовывалось в образовательных проектах, были накоплены новый материал и новые аргументы в полемике. Частично результаты этих работ уже опубликованы, но все публикации разрознены, разбросаны по разным изданиям. В последние годы, в рамках работы над стандартами и концепцией гражданского образования, возникает необходимость восстановить подходящую целостность и системность всей этой работы. Множество отдельных проектов, мероприятий, событий обретают целостность в единой программе. Полемические этюды «Об образовании» содержали эскиз такой программы, включавшей в себя (или предполагавшей в будущем) конкретные направления исследований, проектных разработок, теоретических и методологических семинаров. Но реализация не всегда совпадает с замыслом. То, что задумывалось автором в Латвии в одной исторической ситуации, реализовывалось в Беларуси, в совершенно других

¹¹ Мацкевич В.В. Полемические этюды об образовании. Лиепая: Изд-во О.Аугустовской, 1993. – 287 с.

¹² В первую очередь следует упомянуть работы С. Крупник, А. Лашука, Ю. Краснова, в которых идеи из полемических этюдов «Об образовании» получили систематическое развитие. В той или иной мере отдельные идеи были подхвачены или использованы в работах Б. Пальчевского, Н. Масюковой, А. Жука и других педагогов. И это только в Беларуси. Ссылки на различные разделы книги встречаются в научной литературе Латвии, России, Украины, Литвы, Германии. Некоторые положения книги используются в учебных программах вузов в Латвии, в Москве, Томске, Красноярске. В Минске в 90-х годах под руководством Л. Фридмана и С. Крупник складывалось направление в педагогике профессионального образования по разработке педагогических технологий на базе схем из этой книги.

условиях, другой командой. Впрочем, любая программа в человеческой деятельности требует регулярных остановок, рефлексии и восстановления целостности заново. Целостность и системность может восстанавливаться в теоретических и концептуальных текстах: например, как это было сделано автором в статьях «Образование» и «Педагогика» для философской энциклопедии¹³. Другим способом восстановления подходной целостности и системности может быть история, нужно увидеть весь процесс целиком, от замысла и начала до последних этапов. Именно поэтому, перед тем как опубликовать самые последние работы по проблемам гражданского образования, было решено переиздать книгу, с которой эти работы начинались. Тем более что полемичность книги вовсе не потеряла своей актуальности, хотя акценты в полемике теперь расставлены иначе, чем в начале 90-х годов. Поэтому редактор-составитель несколько изменил порядок текстов в сборнике.

Изданные книги несут на себе отпечаток времени, иногда этот отпечаток проявляется в самой причудливой форме. Первое издание в полной мере несло на себе отпечаток разрухи и хаоса переходного периода. При переиздании пришлось заново редактировать все тексты, делать корректуру. При подготовке книги к переизданию предполагалось не только внести исправления, но и дополнить ее статьями, написанными автором уже в Беларуси, по темам и проблемам, поднимавшимся в полемических этюдах, но затем решено было оставить только старые тексты, а белорусские этюды издать отдельно.

¹³ Всемирная энциклопедия. Философия / Под. ред. А. Грицанова. Минск – Москва, 2001.

Раздел 1. Проблемы образования и современная социокультурная ситуация

(Сокращенная запись семинара в Институте развития образования, Рига, 25–30 апреля 1992 года).

Вместо введения

Что это за текст, как его читать, и кому он предназначен?

Данный текст представляет собой сокращенную версию стенограммы шестидневного семинара Рижской школы культурной политики **"Проблема образования и современная социокультурная ситуация"**. Отдельные фрагменты лекций и дискуссий вошли в текст без изменений и несут отпечаток устной речи. Другие фрагменты сжаты в концентрированные абзацы текста. Необходимость изложить в тексте смысловые и содержательные блоки живой коммуникации, которая велась в различных формах: лекционный монолог, диалог вопросов и ответов, полилог дискуссий и обсуждений создает трудность, которую не удастся преодолеть полностью. Поэтому текст концентрированный и сложный, но не это является главной трудностью работы с ним.

Сам семинар и его отображение в тексте должны быть рассмотрены в двух планах: в плане разворачивания содержания и в плане введения средств и языка для работы с этим содержанием.

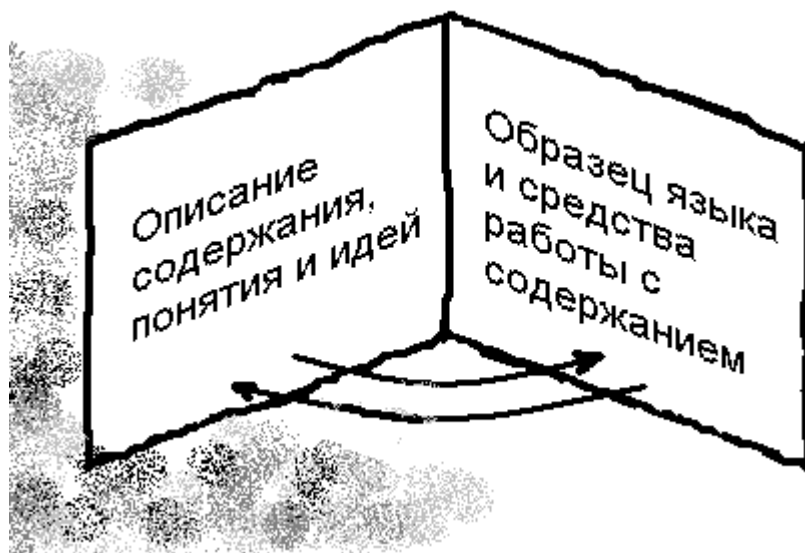


Рис. 1

В семинарской форме, в живой коммуникации можно разделять режимы работы и фиксировать переходы из одного плана в другой. Можно отдельно обсудить идею, понятие или схему в плане содержания, а потом вернуться к ней уже как к средству или как к элементу профессионального языка. В чтении написанного текста задачу разделения этих двух режимов и планов читатель решает самостоятельно. Это обстоятельство задает высокий ценз на возможность чтения данного текста (именно поэтому я предпочитаю проводить семинары, а не читать лекции и писать тексты). Число возможных читателей данного текста невелико, но

я не могу пойти на увеличение их числа через упрощение и редукцию содержания. Приемлемый путь увеличения числа способных работать с поднятыми в семинаре проблемами и с такими текстами лежит через освоение языка и средств работы, что составляет одну из целей и задач Коллегиума, описываемого семинара и других мероприятий Рижской школы культурной политики.

Данный текст принципиально непереволим на обыденный язык, тем более на советский новояз (в смысле Оруэлла). Дело не в использовании специальной терминологии – это, как раз, осваивается очень легко, а в несовпадении семантических полей терминов и имен, общих для понятийного языка и обыденного. Только один пример, вызывающий одно из самых глубоких недоразумений и являющейся причиной резкого сопротивления. Термины "должное", "долженствование" в обыденном языке и в социологизированном сознании однозначно понимаются в смысле социального, а не логического долженствования. Долженствование: должен всегда кому-то, кто-то приказал, обязал и требует исполнения. Отсюда отвержение долженствования на идеологическом основании, как рудимента тоталитаризма. Тогда как в тексте "долженствование" употребляется в смысле логической необходимости — по принципам: "если..., то...", "или..., или...", "все" и других логических кванторов.

Работа с текстом и его понимание с необходимостью требует пересмотра и рефлексии мировоззренческих оснований, в том числе и разделяемых автором и готовности изменять деятельностные ориентации. Для неготовых к этому людей или нежелающих этим заниматься чтение данного текста — пустая трата времени (как и участие в семинарах, играх и дискуссиях).

В. Мацкевич

28.06.1992

1.1. Разрывы в Европейской культуре XX века и их последствия для системы образования, или

Что происходит с образованием и культурой при выпадении страны на 50 или 75 лет из контекста Европейского развития

Сначала я расскажу об устройстве этого семинара и о программе. Организуя семинар, я воспользовался схемой эстонского социолога, педагога и методолога Юло Вооглайда¹⁴. Схема задается двумя осями: осью знаний лектора или ведущего семинара и осью знаний аудитории (Рис. 2). На одной оси — "я нечто знаю", с одной стороны, "я не знаю", с другой; на второй оси — "вы знаете" и "вы не знаете". Я могу двигаться вдоль своей оси от своего незнания к знанию и наоборот, вы, точно также, вдоль своей оси. То, что я могу сказать на семинаре, ограничено областью моего незнания. Понятно, что распределение знания по этим осям разное: если бы вы знали тоже самое, что и я, не было бы смысла в лекциях, семинарах и, вообще, в обсуждении. Точно также, если бы вы по данной теме ничего не знали, не было бы смысла в обсуждении, так как сначала необходимо было бы набрать минимум знаний, чтобы иметь право участия в обсуждении.

Ортогонально организованные оси образуют четыре квадранта: 1 — то, что знает и лектор, и аудитория; 2 — то, что лектор знает, но не знает аудитория; 3 — то, что не знает ведущий семинара (лектор), но знает аудитория; 4 — то, что никто из участников не знает. Зона общего незнания самая перспективная для работы в семинаре, именно в ней лежит наш ресурс развития и потенциал развития темы семинара. Задавая две траектории движения по этим квадрантам-зонам знания, мы получаем две части семинара: лекционную часть, в которой я двигаюсь из зоны общего знания, через зону, где я нечто знаю, а вы не знаете, в область проблем или знания о незнании; и собственно семинарскую часть, — здесь вы критикуете, корректируете, уточняете то, что я ввожу в лекционной части, что мы знаем вместе, опираясь на то, что вы знаете, а я не знаю. И мы снова движемся в область проблем, но уже с другой стороны. Первые три часа мы работаем в лекционном режиме, а после обеда три часа — в семинарском режиме. Так шесть дней по программе семинара.

Теперь о программе семинара. Весь семинар задуман как работа с представителями сферы образования (управленцами, менеджерами, практиками) по разбору, анализу современной социокультурной ситуации в Латвии. Без такого анализа нельзя принимать эффективные решения и проводить созидательную работу. Очень важно, чтобы этот анализ был правильным.

Я предполагаю, что тема сегодняшнего дня, затрагивающая разрывы в Европейской культуре XX века, должна вызывать сомнения и недоумения у собравшихся, как минимум, по двум основаниям. Первые сомнения методологов и философов могут быть связаны с употреблением категории "разрывов" по отношению к категории "культура". Что означают "разрывы в культуре"? В каком представлении «культуры» можно говорить о разрывах и последствиях этих разрывов? В каком смысле будет употребляться понятие культуры?

Второе сомнение может возникнуть у практиков и организаторов образования: какое отношение обсуждаемые проблемы европейской культуры имеют к нашим

¹⁴ Юло Вахурович Вооглайд – эстонский социолог и педагог. Автор познакомился с ним в Ленинграде в 1985 г., куда Юло Вооглайд был приглашен поделиться опытом организации консалтинговой деятельности, которой он начал заниматься одним из первых в СССР.

сегодняшним трудностям и проблемам, связанным с бюрократизацией, отсутствием денег и т. д. Вы можете сказать, что я недооцениваю понимание практиков и организаторов. Но я напому вам позавчерашнюю беседу министра образования Латвийской Республики с журналистами в прямом эфире телевидения. Первый вопрос, заданный телезрителями министру, касался того, что "в одной юрмальской школе отключили отопление... ". Дальше вся беседа вращалась вокруг частных вопросов, не выходя на принципиальные проблемы. Я бы сказал, что это очень показательно для современной социокультурной ситуации.

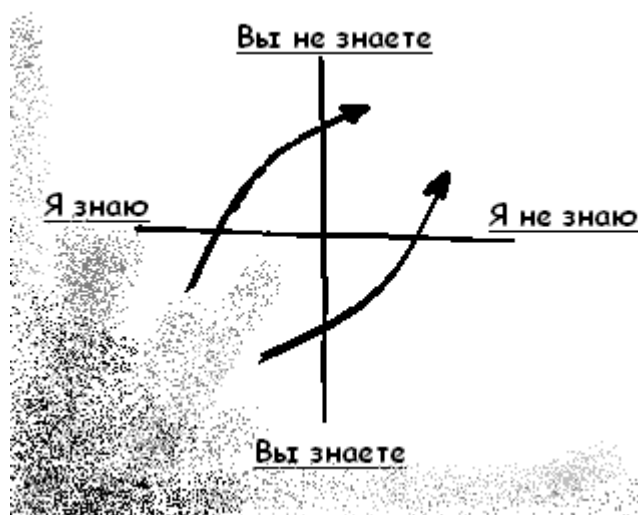


Рис. 2

Я буду обсуждать концептуальные проблемы, т. е. проблемы, нерешенность которых затрудняет, а чаще просто не дает возможности принятия решений и осуществления практических действий во всей системе образования, начиная от отопления школы и кончая содержанием образования. Это те проблемы, которые не позволяют отличать высшее учебное заведение от ПТУ, хорошего ученика от плохого, докторскую диссертацию от упрощенной компиляции.

Прежде чем начать обсуждать проблемы в их конкретности, я должен охарактеризовать концептуальное пространство, в котором можно определять понятия, необходимые для работы по программе данного семинара. Говоря по-другому, я должен задать область существования объектов и явлений, составляющих предмет нашего рассмотрения. В первую очередь необходимо вычлениить и отделить явления и объекты измеряемые, которые доступны непосредственному наблюдению, которые можно обозначить номерами или приписать им количественные знания. Например, за два года существования независимой Латвии налицо бурный рост числа университетов. До 1917 года в Латвии университетов не было, до 1991 года был один университет¹⁵, теперь их четыре¹⁶. Но изменилось ли что-нибудь в качестве и стандартах образования? Опирируя только с измеряемыми объектами и явлениями, ответить на этот вопрос нельзя. Чтобы ответить, необходимо иметь область или пространство объектов

¹⁵ Латвийский государственный университет в Риге. В Советском Союзе в каждой из Союзных республик обязан был быть свой университет. В то же время ни в одном городе не могло быть двух университетов, исключение составляла только Москва, где вторым университетом был ВУЗ, специально созданный для обучения иностранцев, Университет имени Патриса Лумумбы.

¹⁶ Теперь их, наверное, еще больше.

принципиально иного типа — умопостигаемых. Для ответа на вопрос, изменилось ли что-нибудь в высшем образовании Латвии, необходимо иметь понятие «высшее образование». Все прекрасно понимают, что большая часть организованных сегодня университетов, колледжей, лицеев и гимназий появилась через простую смену вывесок и номеров. Вопреки этому пониманию никто не заботится о том, чтобы разрабатывать понятия и критерии для действительного различения типов учебных заведений. Я не понимаю, как в таких условиях можно провести, например, культурную и грамотную нострификацию¹⁷ ученых степеней и многое другое.

Что дает нам разделение объектов и явлений на три пространства (рис. 3)? Только что в примерах я обсуждал высшие учебные заведения как объекты культуры в пространстве измеряемых явлений. Но, чтобы обсуждать и критиковать таким образом, необходимы понятия «культура» и «высшее образование», как объектов, лежащих в пространстве умопостигаемого. Именно знание об этих умопостигаемых объектах запрещает мне называть ЛПИ¹⁸ и Технологический университет РОЛ¹⁹, и два из трех предложенных проектов РГИ²⁰ высшими учебными заведениями. Незнание этих умопостигаемых понятий привело к созданию такого монстра, как ТУ РОЛ, к политизации идеи РГИ и к кризису в ЛПИ. Я бы даже сказал резче — обсуждать культуру и образование, основываясь только на объектах измеряемого мира, нельзя вообще. В этом случае категории культуры, образования и многие другие просто не имеют содержания. Они становятся метафорами или идеологическими лозунгами.

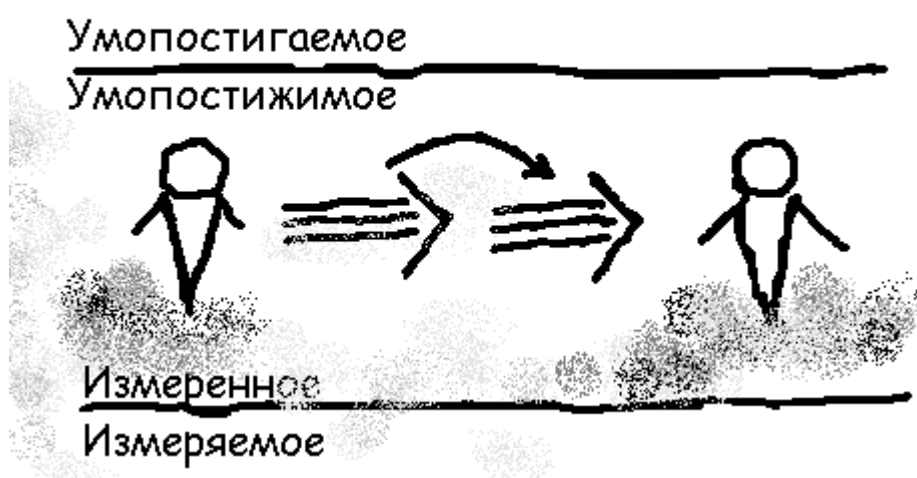


Рис.3

Ключевым понятием и категорией сегодняшней темы является **культура**. Я не могу ни один, ни вместе с вами перенестись в пространство умопостигаемого, где только и существует культура, потому что в этом пространстве человек существует только как умопостигаемое понятие. Мы с вами люди, обремененные заботами и нуждами, целями и задачами измеряемого мира. Именно эти цели и

¹⁷ Нострификацией называли в Латвии подтверждение соответствующими органами независимой Латвии ученых степеней и званий, присвоенных в СССР. Тем не менее, нострификацию в Латвии провели, правда, по зауженным, заидеологизированным критериям.

¹⁸ ЛПИ – Латвийский политехнический институт.

¹⁹ РОЛ – Русская Община Латвии.

²⁰ Рижский гуманитарный институт.

нужды требуют от нас четкого понятия культуры, но не дают возможности его построить. Трансцендентные идеальные объекты умопостигаемого мира дают нам возможность построить любое понятие, но они никак не связаны с тем, что нас волнует и заботит. У нас с вами остается только одна возможность — попасть и обосноваться в третьем пространстве, лежащем между областью измеряемого и областью умопостигаемого. Участвуя в семинаре, мы вступаем в коммуникацию, оставляя за стенами аудитории измеряемый мир наших нужд и забот, но не имеем права забывать о нем, чтобы не "улететь" в голые абстракции. Коммуникация только тогда будет практичной, если мы сможем удерживать в своем сознании все три пространства:

— первое, помнить и ни на минуту не упускать цели и задачи нашей непосредственной деятельности;

— второе, работать с выработанными философией и наукой идеальными понятиями и категориями, не «изобретать велосипеды»;

— третье, внимательно следить за ходом коммуникации, организовывать ее, не забегая вперед и не отставая. Не вываливаясь в вульгарный прагматизм измеряемого мира, но и не улетая в пустые абстракции.

Что же такое культура? На протяжении всего семинара я буду пользоваться вполне определенным представлением о культуре (если, конечно, вы его не опровергнете здесь и сейчас), которое определяется онтологической схемой **воспроизводства деятельности и трансляция культуры**. В этой онтологии принципиальными являются два плана представленности культуры (рис.3). Культура представлена как то, что транслируется, причем трансляция — это процесс или отношение, не допускающий разрывов, не имеющий начала или конца. Лучше всех про непрерывный процесс трансляции сказал Михаил Булгаков в своей знаменитой максиме: "Рукописи не горят". В сегодняшней Латвии, как и в других странах Европы, живут идеи и дела Августина Блаженного и Фомы Аквинского, Гарлиба Меркеля²¹ и Кришяниса Валдемара²². То, что их труды сегодня никто не читает, в плане трансляции не имеет никакого значения. Идеи, явления и объекты культуры в отношении трансляции, существуют в вечном неизменном виде. То, что Платона каждое поколение философов понимает по-разному, в соответствии с предрассудками своего времени, имеет отношение не к умопостигаемым идеям Платона и к трансляции культуры, а только к заблуждениям философов в пространстве коммуникации. Если я здесь искажаю какую-либо философскую идею или нарушаю нравственную норму, это не наносит ущерба правильности самой идеи и незыблемости нравственности.

Кроме отношения трансляции, существует отношение реализации, как второй план существования культуры. Через процесс реализации объекты и явления культуры переносятся из пространства умопостигаемого в пространство измеряемого или пространство социальных реализации. Уже восемьсот лет в Европе существуют университеты, но только в двадцатом веке университет был реализован в социокультурной ситуации Латвии. В отношении реализации о культуре можно говорить в измеряемых категориях. Можно говорить об уровне и степени культурности ситуации или какого-либо другого измеряемого объекта или явления.

²¹ Латышский деятель эпохи Просвещения.

²² Поэт и просветитель конца 19 века.

Эта двуплановость представления требует от нас постоянно помнить и рефлексировать, в каком смысле мы употребляем в коммуникации или в деятельности понятие «культура». И не просто помнить, но соотносить случайное, искаженное и измеряемое в культуре, представленное в плане реализации, с правильным, вечным и неизменным в культуре, представленным в плане трансляции. Именно это соотношение позволяет нам проводить культурную работу в современной социокультурной ситуации в Латвии и делает нас и саму ситуацию более культурной.

Теперь необходимо поговорить о том, что транслируется и реализуется, т. е. о том, что составляет материал и содержание культуры. Содержанием отношений трансляции и реализации культуры являются нормы, образцы, прототипы и эталоны, которые в конкретных контекстах или условиях могут выступать как понятия или правила, как средства или натуральные объекты.

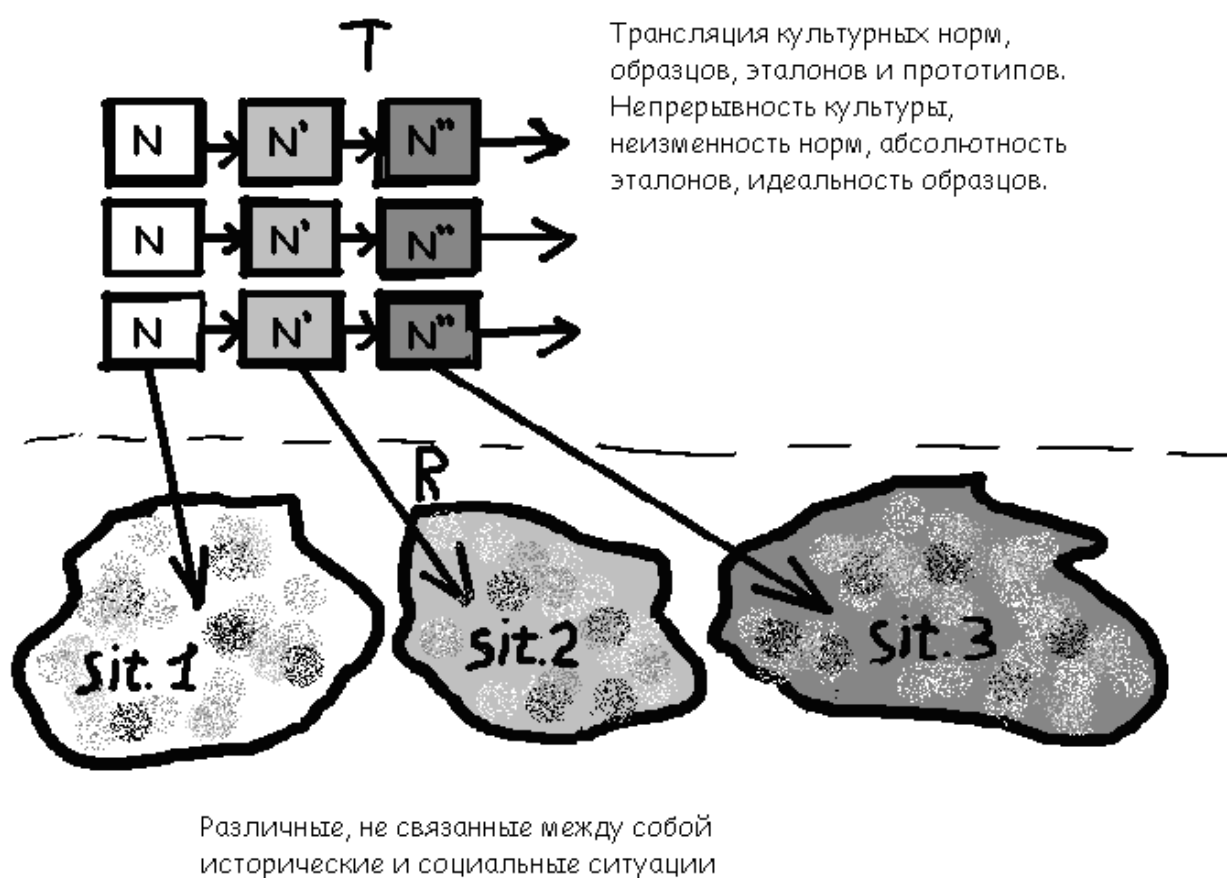


Рис.4

N, N' - норма,

T - процесс трансляции Нормы в плоскости культуры

R - процесс реализации Нормы

Sit(1, 2, 3) - некоторая ситуация реализации Нормы

Культура во всем ее содержании, т.е. нормы, образцы, прототипы и эталоны, которая представлена в плане трансляции, многообразна и огромна, почти

бесконечна. По отношению к реализации культуры в какой-то частной ситуации нельзя требовать реализации всех норм, всего содержания культуры. Вопрос о том, что именно из содержания культуры необходимо реализовывать в конкретной ситуации, необходимо решать каждый раз конкретно. Нужно ли в сегодняшнем образовании в Латвии реализовывать нормы Вальдорфской²³ педагогики? Педагогики Дьюи? Нужно ли в политическом устройстве Латвии реализовать нормы монархии, президентской республики, парламентской демократии и т. д.? Где та мера, соблюдение которой позволяет характеризовать современную Латвию как страну культурную? Нерешенность этого вопроса и даже непоставленность его в современной Латвии вынуждает меня выдвинуть гипотезу о **культурной катастрофе**, и предложить модель культурной катастрофы, как наиболее адекватную (с моей точки зрения) для описания современной социокультурной ситуации в Латвии. Эта модель получается из схемы воспроизводства деятельности и трансляции культуры путем прерывания отношений реализации (рис. 3). Это означает, что нормы, прототипы, образцы и эталоны из плана трансляции культуры перестали выполнять свою функцию культурной организации мира измеряемых явлений и объектов, мира социальных ситуаций. Сто предметов крестьянского быта XIX века могут быть хламом на чердаке старого дома, а могут быть экспозицией этнографического музея, т. е. представлять собой культурные эталоны в отношении трансляции, и могут использоваться крестьянами и дизайнерами для организации предметной среды современного сельского жителя, как культурные образцы в отношении реализации.

Современная Латвия превращена в подобие чердака, где пылятся в беспорядке вещи, потерявшие культурные функции и назначения. Это относится как к предметной среде (например, на очень дорогих машинах ездят люди более чем скромного по западным меркам достатка, а лидеры государства, науки и культуры могут не иметь элементарных условий для жизни), так и к социально-политической жизни (например, демократичный закон используется как орудие тотального давления и, наоборот, — тоталитарный по форме закон допускает произвольное толкование и попустительское отношение на уровне исполнения), так и к образованию и другим областям жизни и деятельности.

Культурную катастрофу нельзя путать с культурным кризисом. Культурный кризис возникает тогда, когда через рефлексии сложности социальной ситуации и критику транслируемой культуры общество приходит к выводу о неприменимости в данной ситуации имеющихся в культуре норм, образцов и прототипов. Фиксация культурного кризиса приводит к развитию культуры и деятельности на следующем шаге. Культурная катастрофа означает остановку в развитии и приводит к деградации. В Латвии нет культурного кризиса, но есть культурная катастрофа.

В дискуссии обсуждались частные последствия и выводы, вытекающие из применения модели культурной катастрофы для анализа ситуации в Латвии. Много внимания было уделено поиску понятия и категории, на основе которой можно строить культуросообразное представление об образовании, необходимое для практической работы в современной социокультурной ситуации в Латвии. В результате дискуссии и обсуждения были обозначены две позиции, два подхода:

²³ Вальдорфская школа и педагогика созданы на основе идей антропософии Рудольфа Штайнера (1861-1925). Теория и подход Штайнера постепенно отошли на 2й план, а организационно-педагогические принципы получили относительно широкое распространение в Европе и существуют до настоящего времени.

1. *Онтологической схемой понятия образования должна быть **схема**, собранная из схем № 2 и 3.*
2. *Не нужно никаких схем и понятий; необходимо, живое, непосредственное восприятие образа человека и отношения к человеку как к высшей ценности.*

1.2. Образование: демократия и государство.

Организационно-управленческие аспекты деятельности в процессах образования

В сегодняшней лекции я буду говорить о демократии и государстве, об отношении этих понятий к образованию. Мне придется сразу иметь дело не просто с двумя объектами, которые я назвал — демократия и государство, но и с представленностью этих объектов в пространстве измеряемых явлений, т. е. с государством по имени Латвийская Республика и с демократией в Латвии. Так как мы живем в независимом государстве, которое называется Латвийской Республикой, то в пространстве измеряемого никто не может сказать, что ЛР нет. Это измерено уже признанием ее другими государствами, различными договорами и т. д. Но, ведь, и в предшествующие 50 лет Латвия называлась государством, имела Конституцию и т. д. Сегодня мы знаем, что название входило в противоречие с понятием «государства». Как соотносится сегодняшняя Латвийская Республика с понятием «государство»?

Необходимо сделать еще одно важное замечание. В сегодняшней теме мне необходимо убрать политические аспекты, которые я буду обсуждать в последующих днях. Сейчас определяющими является оргуправленческие аспекты, которые могут быть обозначены как государственное строительство.

Концептуальная трудность перехода к обсуждению практических отношений между образованием, демократией и государством в современной Латвии в рамках сегодняшней темы состоит в том, чтобы убедиться, что в пространстве измеряемого существует некий объект, который мы по праву можем назвать государством, что он действительно соответствует идее «государства» в смысле номинации, что это не колхоз, не Союзная республика, а именно государство. С другой стороны, кроме отношений номинации, должно быть задано отношение референции, т. е. все то, что происходит в Латвийской Республике, должно иметь соответствующее концептуальное сопровождение в пространстве умопостигаемого. Все это относится и к понятию демократии.

Кроме того, я напому вчерашнее обсуждение на семинаре понятия «образование» и упрек, брошенный мне, что я не даю определения этого понятия и не строю его схемы так, как строил схему культуры. Я и сегодня не буду это делать, поскольку понятие «образование» является главным и основным для темы всего семинара, и поэтому до конца должно оставаться неопределенным. Только тогда, когда мы разберем все аспекты образования, помещенные в темах семинара, мы сможем приблизиться к эскизному обозначению схемы образования.

Итак, кладем на вчерашней схеме три объекта: образование, демократия и государство в умопостигаемом пространстве и три объекта -- образование в Латвии, демократия в Латвии, и Латвийская Республика – в пространстве измеряемого. И начинаем обсуждать их в пространстве коммуникации через отношения номинации и референции (рис.5).

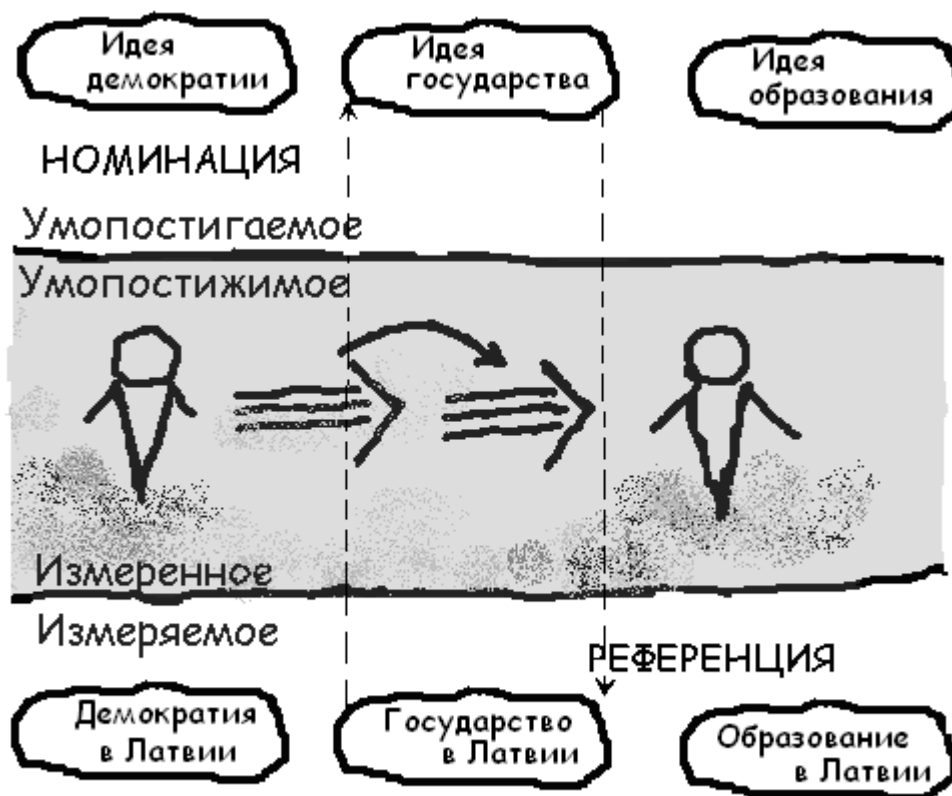


Рис.5

Построение понятия или схемы — всегда логическая процедура, но формы изложения построенного могут быть разными. Лично я предпочитаю форму исторического введения понятий и схем. Кое-кто из методологов относит это к " порокам моего воспитания", я же считаю эту форму очень удобной, культурной и прагматичной в смысле обучения. Поэтому понятия «государство» и «демократия» я буду вводить исторически. Именно исторический подход с наибольшей ясностью демонстрирует неразрывную связь идеи государства и идеи образования. Так было в эпоху складывания Древнекитайской империи, так ставилась проблема образования в управленческом аспекте в эпоху создания общегерманского государства из обломков Священной Римской империи и разрозненных немецких княжеств. Современные основания такого обсуждения сложились в немецкой классической философии XVIII века и в немецком романтизме. Начиная с XIX века, возникает необходимость реформировать государственный строй, изменять бюрократическую структуру или общественные отношения, но еще за 10 -15 лет до проведения самих изменений и реформ разгораются интенсивные дискуссии о проблеме образования. Именно введение немцами в XIX веке понятия образования²⁴ в контексте и рамке государства заставляет обсуждать образование по содержанию и по понятию. Оказывается, что образовывается и образуется в образовании не человек как индивид, а как минимум поколение, идеология и мировоззрение целого этапа в жизни

²⁴ В 18 – начале 19 века проблемы образования обсуждались в основном в философском контексте. Образование понималось в основном как просвещение. Немецкие педагоги 19 столетия (И. Г. Герbart и В. Дистервег) прорабатывали техническую, дидактическую сторону образования, а философы и мыслители эпохи Франкфуртского Сейма и объединения Германии рассматривали организационные и политические аспекты образования. В результате их совокупных усилий понятие образования (die Bildung) приобрело современный вид и стало теснейшим образом связываться с госстроительством.

государства. Индивидуальный человек перестает быть финальной ценностью и целью. В этом качестве начинает выступать само государство. Вопрос об образовании ставится либо так, как в Германии XIX века: каким должно быть поколение немцев, чтобы Германия выиграла следующую войну. Либо как в Америке 60-х г. XX века: "Нация в опасности!"

Первое обсуждение идеи **государства** я стал бы относить к трем древним цивилизациям. Это Древний Китай эпохи сражающихся царств, античная Греция, которая при наличии культурного и религиозного единства состояла из полисов с разными государственными устройствами, и Древний Рим, строивший свою государственность с нуля, находясь в окружении греков и этрусков, под их культурным давлением. Все эти три древние цивилизации, имея дело с фактом глубокой дифференциации и разделения людей на группы (касты, классы, поколения, род деятельности, происхождение и т. п.), по-разному решали задачу соорганизации разного в единое и породили три типа такой соорганизации. Конфуций, конфуцианцы и древнекитайские юристы, школа легистов в философии определили этический тип соорганизации на основе регламентации поведения людей. Конфуций сформулировал для этого два принципа: *ритуал и гуманность*. Все государство строилось как семья: сын подчиняется отцу, отец главе рода, глава рода старейшине области, старейшина области — вану, ван — императору. Даже если император годами не отдает никаких распоряжений и указов, государство удерживается через исполнение ритуалов и проявление почтения к императору со стороны подданных и "любви" императора подданных.

Древние греки строили свое государство на основе категорий обычного права. Жители греческих полисов делились на две сложные группы: граждане, которым обычай предоставлял все права, которые мыслились греками как справедливые, и неграждане, пользующиеся только теми правами, которые им предоставляли граждане. Различия между Спартой, Афинами и другими полисами мне в данном контексте представляются несущественными. Важно только то, что соорганизация государства как целого достигалась через организацию сознания и понимания людей. Поэтому греческий полис мог существовать пока греки строили и обсуждали идею государства, свои права, идею справедливости в народных собраниях, судах и философских школах.

Древний Рим был организован «бандой» разбойников, которые устали разбойничать и решили начать жить по-новому. Для этого они объявили мирным соседям, что: первое, будут жить на определенной территории; второе, будут жить на этой территории по определенным правилам; третье, что все желающие жить на этой территории должны эти правила выучить и принять. Так появилось Римское право, качественно отличное от обычного права. Оно отличалось тем, что:

во-первых, было установлено людьми произвольно без ссылки на богов и вековые традиции;

во-вторых, рефлексировалось как произвольное установление;

в-третьих, излагалось в форме, доступной для понимания и усвоения всеми.

Древний Рим тем самым заложил основу государства европейского типа, построенного на понятии права в отличие от китайского этического, "семейного" государства и греческого традиционного, основанного на насилии одной группы людей над другой.

Суть категории «права» состоит в том, что люди или граждане не равны друг другу, имеют разные права. Способ задания неравенства меняется от эпохи к эпохе, от государства к государству, но суть правового государства остается неизменной. В лекции, посвященной рынку, я буду обсуждать попытку замены категории права категорией закона, в основе которой лежит не представление о справедливости, а представление о равенстве. Здесь же мне важно, чтобы все участники семинара хорошо поняли идею собственно **правового государства**.

Идея равных прав есть частный случай идеи права. Жители Афин формально имели одинаковые права. Вырожденный²⁵ случай государства с наделением всех граждан равными правами греки называли демократией. Этот же термин используется и сегодня, но не по отношению к государству, а по отношению к общественной жизни и к принципу построения государства. Аристотель, преодолевая логическое противоречие понятия демократии, показал, что то, что греки считали особой сущностью государства, есть только форма тирании, при которой тираном является не один человек (тирания или монархия), не меньшинство (аристократия или олигархия), а большинство. Аристотель предложил для такой формы управления государством термин «охлократия», власть толпы.

Современное представление о **демократии**, претерпев ряд существенных изменений в своем развитии, представляет собой одну из форм управления обществом, при которой достигается максимальная возможность нахождения компромиссов между меньшинством и большинством, и также между различными меньшинствами. Возможность нахождения компромиссов и мирный способ передачи силы и власти в обществе есть сильная сторона демократии. Слабой ее стороной является то, что во всех ситуациях демократичным образом принятое решение не является лучшим (хотя и не худшим), а только средним. Все лучшие и правильные решения при демократической форме управления принимаются только через упорное сопротивление большинства, после многих лет пропаганды, агитации, обработки общественного мнения и обучения.

Теперь, когда в самом общем виде сформулированы идеи государства и демократии, можно посмотреть, что мы имеем в пространстве измеряемого. Для нас наиболее существенным является отношение идей государства и демократии к идее образования. Я это сформулирую в резкой форме в виде простого тезиса: государство вообще, и Латвийское в частности, заинтересовано и остро нуждается в организации и развитии образования, а демократия является врагом образования или вынуждена его терпеть или мириться с ним. Особенно это относится к современному государству и демократии, потому что классовые, расовые, конфессиональные и прочие различия между людьми становятся все менее существенными. Все большее значение начинают приобретать различия в уровне образования. Различия в уровне образования порождают новый вид неравенства, включая различные права на получение профессий, места в социальной иерархии, доступа к принятию решения. Государство стремится допускать к принятию решений граждан (и даже неграждан) с высоким уровнем образования, а демократия предполагает уравнивание всех в правах для принятия решений. Такой антагонизм между демократией и государством способен предотвращать реализацию опасных проектов, а также вредных законов. Например, такой абсурд, как строительство БАМа, был бы невозможен при демократическом сопротивлении. Аналогично с проектом строительства

²⁵Термин «вырожденный» надо понимать математически, а не как евгенический.

метрополитена в Риге, атомной электростанции в Павилосте и ГЭС в Даугавпилсе²⁶. С другой стороны, в Риге все острее ощущается транспортная проблема, а во всей Латвии — энергетическая. Государство всегда исходит из своих интересов, и чем разумнее оно устроено, тем ближе эти интересы к общенародным. Демократия часто действует против собственных интересов из-за недостаточного понимания демократическим большинством своих собственных интересов. Государство, преследуя общенародные интересы, стимулирует высокий уровень образования и создание элитарных групп на основе образовательного ценза, а демократия борется против этого, опасаясь, что элитарные меньшинства окажутся сильнее демократического большинства.

На послеобеденный семинар выносятся следующие вопросы:

1. Соответствует ли политика Латвийской Республики в области образования идее государства и общенародным интересам?
2. Каковы тенденции и ориентации общественного мнения в Латвии в области образования?
3. Что и как должны делать представители профессиональных гильдий сферы образования в современной ситуации культурной катастрофы по отношению:
 - a) к воздействию на государство;
 - b) общественного мнения в целом;
 - c) профессионального мнения педагогов, работников сферы образования?
4. Что означает практическая работа в области образования в современной социокультурной ситуации в управленческом аспекте?

²⁶ Борьба против строительства метрополитена в Риге и ГЭС под Даугавпилсом стали наиболее популярными акциями протеста Латвийского народного Фронта в первые месяцы после его организации еще во времена Советского Союза.

1.3. Образование, рынок и постиндустриальное общество. Экономические аспекты деятельности в процессах образования

В наше время рынок – очень модная тема. Мне много раз приходилось участвовать в обсуждении рынка и рыночных отношений, но нигде эта тема не обсуждалась всерьез. Необходимо признать, что нигде эта тема не является актуальной. Мода и актуальность — очень разные вещи и далеко не всегда совпадают между собой. Прежде чем начать движение в сегодняшней теме, я должен выразить свое отношение к вчерашнему семинарскому обсуждению темы: государство и демократия. При всей актуальности проблем государства и демократии и их отношения к образованию, вчерашнее обсуждение постоянно уклонялось к модной теме человека и человеческого в образовании. Та оппозиция, которая наметилась в первый день, вчера еще более углубилась. В рамках вчерашней темы позиции в дискуссии можно обозначить так:

- 1) Государство и демократия являются условиями и рамками, способствующими «очеловечиванию» человека, росту его свободы и духовному развитию;
- 2) Человек находится в имманентном развитии, государство является досадной помехой в этом развитии, а демократия является безусловным благом, может быть, и целью.

Мне очень нравится такое ужесточение позиций. Надеюсь, что сегодня мы добьемся еще большей конкретизации в позициях и большей четкости и резкости в дискуссионных тезисах.

Базовая схема с пространствами умпостигаемого и измеряемого и пространством коммуникации сейчас наполняется тремя новыми идеями и их референциями в мире измеряемых явлений. В пространстве умпостигаемого мы выкладываем идеи или понятия **рынка, постиндустриального общества и образования**. Соответственно, через отношения номинации и референции в мире социальных реализации или в пространстве измеряемого мы имеем современный рынок в Латвии, общество, одним из имен которого является постиндустриальное общество, и образование (рис. 6).

Обсуждая тему государства и демократии, я обращался только к тому историческому материалу, в котором имеет место рефлексия государства и демократии. Поэтому меня не интересовали Египет, Персия и многие другие исторические прецеденты. Обсуждая рынок, я буду опираться только на тот исторический материал, в котором можно говорить об особой форме мышления, а именно об экономическом мышлении, в котором только и рефлегируется **рынок, рыночные отношения**, и связанные с ними понятия и категории.

Рынок начинает складываться в Западной Европе в Новое время. Ни сам процесс формирования рынка, ни рефлексия немислимы без категорий свободы, равенства, денег, числа, а также деятельностных процессов, которые могут рассматриваться как области существования явлений, задаваемых этими категориями. Я обращаю ваше внимание на то, что эти категории имеют идеальное, почти математическое содержание. Социальные катаклизмы средних веков и Нового времени, когда различные классы и группы боролись за свои "неотъемлемые права", сильно маскируют идеальное содержание этих категорий. Право одного человека всегда неравно праву другого именно как неотъемлемые, неотчуждаемые права. Существовавшие в средневековых странах полностью бесправные категории населения (не входившие в состав цехов и гильдий горожане, евреи, лишённые прав наследования дети аристократов), не

обладавшие феодальными правами, начинали накапливать ресурс действия и возможности в виде денег и капитала. Постепенно оказалось, что этот ресурс денег и капитала дает такую силу и власть, которые, будучи больше, чем сила и власть, даваемая феодальными правами, являются совершенно незаконными как в юридическом, так и в нравственном смысле. Поэтому идеологи новых богачей (банкиров, ростовщиков, промышленников, евреев) начали работу по изменению содержания понятия права. Они начали переносить нормы жизни, ценности, понятия, сложившиеся вне тогдашних государств на периферии общественной жизни, в философию, государственную идеологию и политическое мышление. Одним из основных мыслительных инструментов такой перестройки содержания понятия стала категория **равенства**. Чтобы перенести абстрактную категорию равенства людей, которая полностью противоречит тому, что можно видеть в жизни, и здравому смыслу, нужно проделать процедуру замены конкретного и содержательного в человеке (индивидуальности человека, его способностей и т. д.) абстрактным знаком. Только между абстрактными знаками можно установить отношения "больше, меньше, равно".

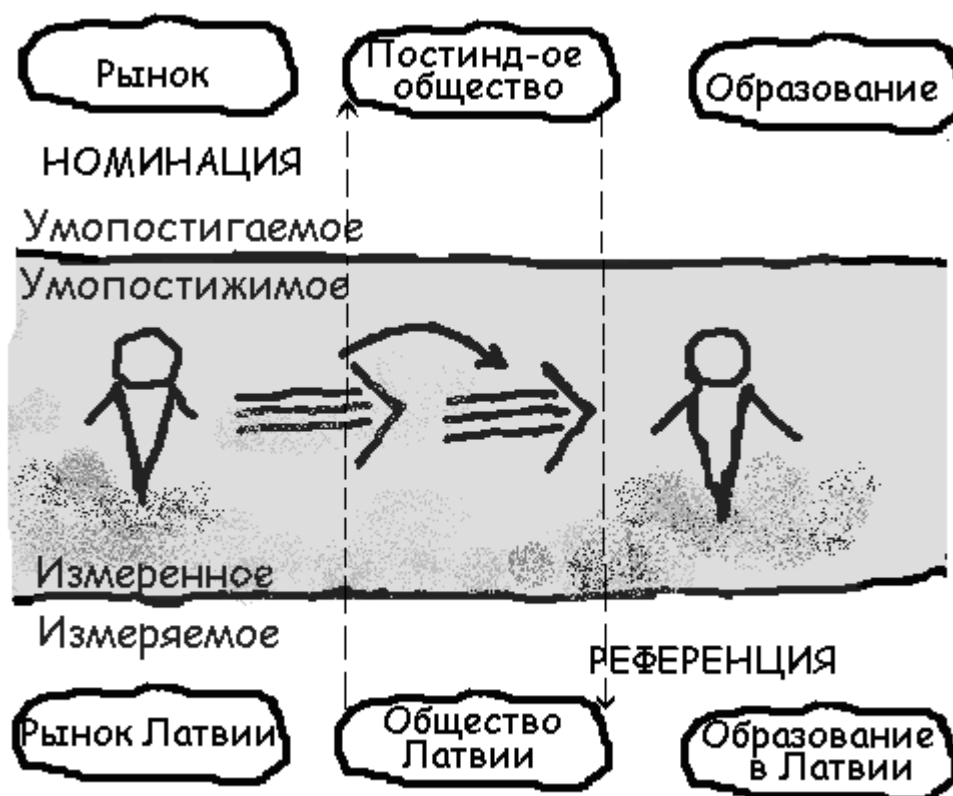


Рис.6

Между физической силой одного человека и музыкальными способностями другого человека таких отношений установить невозможно, поскольку это просто разное. Точно так же нельзя сказать, что права монарха больше, меньше или равны правам члена купеческой гильдии или правам барона. Процедура управления осуществима только тогда, когда конкретное в человеке заменено некоторым единым, универсальным знаком. Функцию такого знака лучше всего выполняют деньги, с помощью которых численное значение придается труду, потреблению, ответственности, собственности и т.д. А в качестве процедуры сравнения выступают отношения купли и продажи. Когда деньги в качестве

всеобщего эквивалента и универсальных знаков стали доминирующими, **человек и человеческое** впервые в истории стали мыслиться как универсальные понятия. Английская политэкономия, начиная от Адама Смита до Давида Риккардо, утилитаристов и К. Маркса, выработала формальный язык оперирования с такими знаками, мощную социальную и гуманитарную инженерию с различными модификациями. Макс Вебер проследил и описал становление буржуазной этики и сознания человека, живущего в рыночных условиях. Не углубляясь в исторические и логические подробности, я перейду к принципиальной формулировке понятия рынка.

РЫНОК есть особая форма отображения жизни и деятельности людей в знаках и правилах оперирования с этими знаками, с одной стороны, и изменения содержания деятельности, сознания людей и отношений между людьми в соответствии с принятой знаковой формой и системой операций с этими знаками, с другой стороны. В классической форме рынок установился в протестантских странах, где протестантизм был принят в форме кальвинизма (пуритане, пресвитериане, квакеры, баптисты и т. д.) в Шотландии, Нидерландах, Новой Англии и на Северо-Востоке США. Этнос и поведение людей там жестко регламентировались приходскими общинами. Советский вариант этоса лучше всего описан в форме предписаний Бенджаменом Франклином и в форме критики Максом Вебером. Вся общественная и частная жизнь строилась и определилась по «арифметическим» правилам пуританской морали с требованиями калькуляций грехов и добродетелей, добрых и плохих дел, где Бог выступает в качестве "верховного банкира" и "президента страховой компании", а все люди являются вкладчиками и клиентами. Тогда же, впервые в истории, были разделены общественная и частная жизнь.

В моем изложении реализация нормы рынка выглядит не менее страшно, чем реализации фашистской или коммунистической утопий. В жизни, построенной на рыночных отношениях, казалось бы, не остается место человеку и человеческому вообще. Так оно и было бы, если бы не существовало ничего, кроме рынка. Рынок хорош именно тем, что, оформляя в жесткой логической необходимости одну сторону жизни, предполагает рядом место для культивирования свободы. Чем жестче и эффективнее рынок, тем шире пространство свободы. В этом пространстве существуют клубы, семья, религиозная духовная свобода, спорт, хобби и т. д. Обсуждение и прорисовка клубного пространства не входит в мою задачу в рамках сегодняшней темы. Я немного коснусь этого чуть позже при обсуждении постиндустриального общества. Теперь я должен показать связь понятий «рынка» и «образования».

На протяжении всей истории становления рыночных отношений происходила трансформация как понятия «образования», так и системы образования непосредственно в пространстве измеряемого. Получение образования перестало связываться с особыми правилами социальных групп и отдельных людей, а приняло форму **образовательных услуг**, которые могут покупаться и продаваться и являются доступными всем. Образовательная услуга может быть очень дорогой или дешевой, может отнимать много или мало сил и времени, но каждый располагающий денежными средствами может выбрать на рынке услуг ту, которая ему нравится и доступна. Что при этом происходит с самой идеей образования? Если вне рынка образование и образованность давали определенные права (например, в России выпускник университета

получал личное дворянство; свои формы права были в Германии, Китае и т. д.), то в рыночных отношениях диплом или сертификат о полученном образовании

ничего не дает. С некоторой долей условности можно сказать, что в США диплом университета подобен кредитной карточке. Только кредитная карточка свидетельствует об открытом счете в банке, а диплом -- об открытом кредите в "банке знаний", национальной библиотеке, мировой науке и т.д. Такое изменение сферы образования меняет структуру учебных заведений, содержания учебных дисциплин в них, формы работы и социальные отношения.

Необходимо отметить, что такое влияние рынка на образование сильно обедняет процесс образования, упрощает и редуцирует идею образования. И, слава Богу, что ни в одной, даже самой рыночной, реально образование никогда не было приведено в соответствие с идеей рынка. Более того, развитие и экспансия рынка в XX веке позволили вывести науку, культуру и образование за пределы рыночных отношений. Это стало возможным, потому что: 1) государства не ослабляли свой контроль за сферой образования; 2) в развитых странах сложились новые общественные отношения, называемые **постиндустриальным обществом**, или обществом третьей волны, потребительским обществом, технократической цивилизацией и т. д.

Коротко и в общем виде постиндустриальное общество можно рассматривать как результат двух процессов:

1. эволюции демократии, выражающейся в усилении и росте среднего класса.
2. Средний класс становится настолько многочисленным, что включает в себя практически все общество, поэтому сам вынужден дифференцироваться и стратифицироваться внутри самого себя. Социальная стратификация (термин Питирима Сорокина) заключается в возникновении многообразных элитарных групп, делающих невозможным существование абсолютного демократического большинства.

Постиндустриальное общество состоит не из большинства и меньшинства, а из многих разнородных групп: страт, элит, и меньшинств, между которыми уже невозможны отношения подчинения и подавления. Возможны только компромиссы и согласования различных интересов. Постиндустриальное общество делает бессмысленной борьбу и войну классов. Это общество коммуникации и диалога. Именно поэтому каждая отдельная страта, элита, меньшинство заинтересовано в образовании своих представителей до самого высокого уровня, чтобы иметь возможность диалога и коммуникации с другими стратами и элитами.

Объединяя темы вчерашней и сегодняшней лекций с их оппозициями: государство-демократия, рынок-постиндустриальное общество, мы получим следующую раскладку сил:

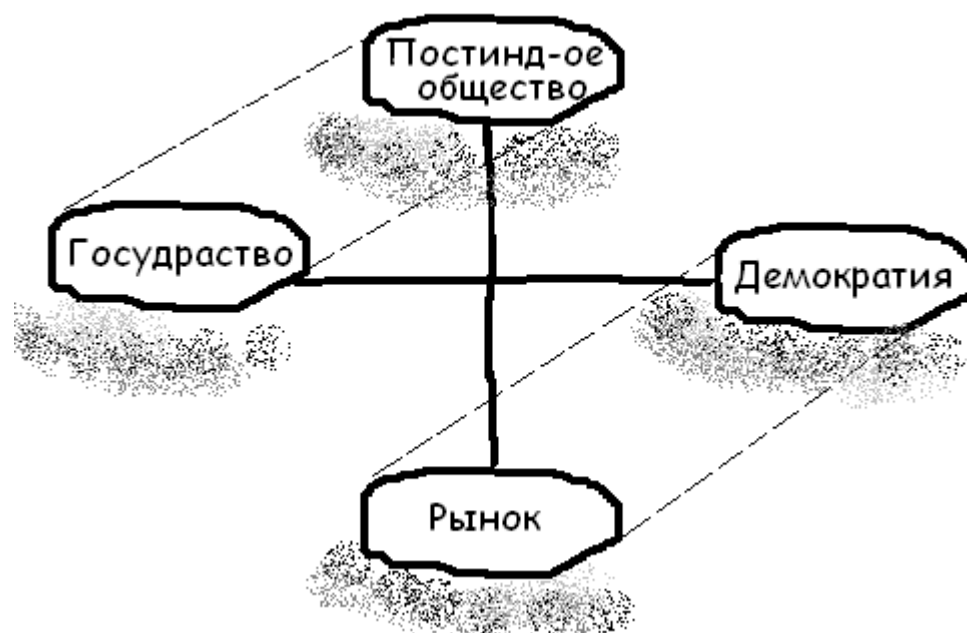


Рис.7

На этом изображении можно обозначить две тенденции, две группы сил, действующих на образование. С одной стороны, государство и постиндустриальное общество, задающие тенденцию на развитие и углубление образования, а, с другой стороны, рынок и демократия, задающие тенденцию к расширению сфер образовательных услуг, придания массового характера образованию.

Вопросы к обсуждению в семинаре:

- 1) Как можно охарактеризовать и описать общество, доставшееся Латвийской Республики в наследство от бывшего СССР?
- 2) Как это общество относится к образованию?
- 3) На какой стадии и в какой форме существует рынок в Латвии и в каком направлении он развивается?
- 4) Как можно описать рынок образовательных услуг в Латвии? Образовательный маркетинг.
- 5) Какие страны, элиты, меньшинства в Латвии имеют свои специфические интересы в области образования, и как они могут строить свои отношения с государством, с рынком, с демократией?

Рефлексия ситуации после третьего дня семинара

В первый день семинара, когда я рассказывал об устройстве семинара и вводил схему, по которой строю мою работу (с пространствами умопостигаемого, измеряемого и коммуникации), я говорил, что работать можно, только удерживая все три пространства. После вчерашнего обсуждения возникла острая необходимость отрефлексировать и проследить ход коммуникации.

Оппозиция, наметившаяся и углублявшаяся в течение трех дней, исчерпала себя, потому, что:

— только одна из представленных позиций в дискуссии фундирована идеальным содержанием, понятиями и мыслительными средствами в пространстве умопостигаемого;

— семинар, рассчитанный на управленцев и организаторов в сфере образования, не привлек внимания реальных организаторов и управленцев. Из участвующих в семинаре представителей педагогической науки и учителей никто не смог занять управленческой позиции. Поэтому происходит потеря целей и задач пространства измеряемого, при которых только и возможно осмысленно двигаться в теме семинара;

— идеи и способ работы, предложенные мною, оказываются настолько новыми и непривычными для участников семинара, что коммуникация из рабочего, критического, дискуссионного режима переходит в учебный режим.

Дискуссии или игры не получается, а просто читать лекции я не собираюсь. Семинар задумывался не для этого, и знания и их передача не являются для меня ценностью, а только средством и материалом мышления и деятельности. Понимая все это, я имею три возможности:

- 1) закрыть семинар в виду отсутствия управленческой позиции;
- 2) перевести семинар в игру (в смысле play), т. е. упражняться в логике, риторике и игре ума, которые не связаны с деятельностными целями;
- 3) рассмотреть ситуацию, сложившуюся в семинаре, как имитацию (проигрывание или игру в смысле performance) культурной катастрофы в Латвии, характеризующуюся полным отрывом того, что делается (изменяемого) и того, что об этом мыслиться (умопостигаемого).

Я выбираю третий вариант. Тогда первый вариант отпадает однозначно, а чтобы не пойти по второму варианту, нужно ввести критерий отличия второго и третьего вариантов. Таким критерием может быть только продуктивное преодоление ситуации культурной катастрофы, точнее, ее имитация в семинаре. Я понимаю, что соответствие этому критерию может быть достигнуто только за счет какого-то сильного, нетривиального хода и при наличии адекватных средств. В качестве такого хода я предлагаю переименовать все темы данного семинара, как прошлых трех дней, так и оставшиеся. Вторым ходом я сделаю доклад об оргдеятельностной интерпретации понятия и схемы **культурной политики**. Закончу рефлексию резким тезисом: схема и понятие культурной политики есть единственное и достаточное средство выхода из ситуации культурной катастрофы, как в семинаре, так и в реальной деятельности.

1.4. Образование: культура и развитие.

Типы образования и политические аспекты деятельности в процессах образования.

Сегодняшний доклад будет главной темой семинара, его кульминацией. Что из этого получится, увидим в конце в рефлексии последнего дня. Прежде чем перейти к введению схемы, я сделаю три вводных замечания.

1. Рассматривать мир как природный, работать и мыслить в онтологии природы после Гегеля невозможно. Все теории, способы мышления и подходы, замкнутые на онтологии природы (например, позитивизм, материализм и близкие им философии) после Гегеля есть анахронизм. Понимающие это мыслители пошли разными путями. Заведомо тупиковыми путями являются иррационализм Ф. Ницше, Э. Гартмана, интуитивизм А. Бергсона, психоанализ и его модификации Эвристичным, но мало перспективным, является путь экзистенциализма. Наиболее плодотворной была деятельность неокантианских школ, особенно феноменология Э. Гуссерля, построенная на онтологии сознания.

Я буду работать на основе онтологии **мыследеятельности**, в системомыследеятельностном подходе (СМД подход). Это моя позиция. Я не призываю вас ее разделять, но, слушая меня, вы должны знать мои основания и способ работы.

2. Чтобы вы лучше понимали мою претензию и пафос, мою позицию, а также позицию моих коллег, скажу несколько слов о Школе культурной политики (ШКП). Создатели ШКП в 1989 году не очень понимали, что такое культурная политика. Когда через год после создания школы Петр Щедровицкий собрал в Доме творчества Союза кинематографистов методологов, специалистов НИИ культуры, Министерства культуры и философов для разработки понятия культурной политики, мы понимали:

1) что прилагательное "культурная" не есть простая добавка к понятию политика, и в корне меняет его содержание;

2) культурная политика — это то, что противостоит политике, войне, революции, технократическому, технологическому беспределу, т. е. тотальной деятельности.

Тогда, весной 1989 года, я вышел на построение понятия культурной политики на базе онтологической схемы мыследеятельности (МД). Сегодня я буду разворачивать версию, модификацию этого понятия в рамке темы нашего семинара как средство выхода из культурной катастрофы.

3) Базовая схема МД, лежащая в основе понятия **культурной политики**, сама по себе очень сложна. К тому же, конкретизация базовой схемы в необходимое нам понятие требует привлечение схемы рефлексивного управления по В. Лефевру. Изложение содержания этих схем требует очень много времени, которым я сейчас не располагаю. Поэтому я прибегаю к метафоре и образу, которые, с моей точки зрения, достаточны для достижения ситуативного понимания здесь и теперь. Представьте себе строителей Вавилонской башни после смешения языков, которые потеряли возможность согласовывать свои действия в дальнейшем строительстве. Или двух строителей песочных домиков на детской площадке: один считает, что нужно строить второй этаж, а другой, что нужно рыть канаву. Невоспитанные дети хватают лопатки, бьют друг друга, убеждая в правоте своего решения; воспитанные дети ломают построенное и расходятся. Кроме материала,

песка и строительной площадки, у каждого из детей есть свое представление, некий план, проект строительства. Но, у них, как и у строителей Вавилонской башни, нет **языка**, или других средств обсуждения этого плана-проекта описания своих представлений.

Эта метафора иллюстрирует основания всякой войны и политики. Политика и война возникают, когда необходимо в режиме кооперации или конфликта двум позиционерам, имеющим различные интересы и цели в пространстве измеряемого, и различные представления, идеи и проекты в пространстве умопостигаемого, решить одну задачу -- либо что-то создать, либо что-то разделить. При этом у них отсутствует организованное пространство коммуникации, где они могут договориться о способе решения и средствах организации и проведения такой коммуникации.

Теперь, закончив вводные замечания, я зарисую все ранее сказанное на базе схемы, которую фрагментарно я ввел в первый, второй, третий день семинара. В нижнем слое, который раньше обозначился как пространство измеряемого, далее я его буду называть пространством мыследействования (МД), лежат не конкретные объекты и явления измеряемого мира, а две различные деятельностные ситуации, заданные в общем виде, каждая со своими объектами, целями и деятельностными позициями.

В слое умопостигаемого, далее я буду называть это пространство слоем чистого мышления (ЧМ), этим деятельностным ситуациям соответствуют две разные системы идей, понятий и категорий. (Вопрос о том, что в этом соответствии – деятельностная ситуация или комплекс идей – первично, а что – вторично, несущественен, в силу обратимости отношений, которые в предыдущие дни семинара мы называли номинацией и референцией.)

В среднем слое, который я теперь буду называть мыслекоммуникацией (МК), каждому из двух комплексов «деятельностная ситуация — система идей» соответствует мыслекоммуникативная позиция.

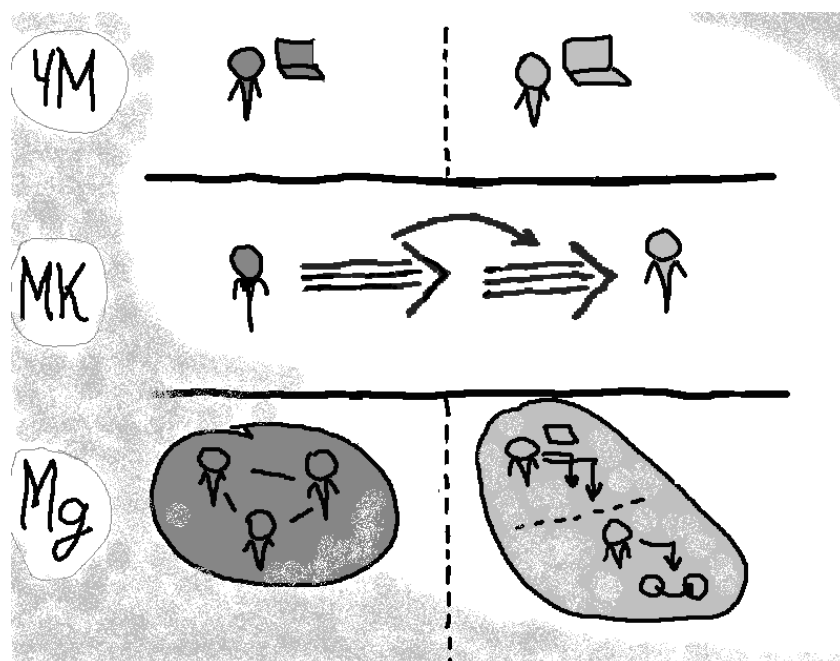


Рис.8

ЧМ – слой чистого мышления

МК – слой мыслекоммуникации

МД – слой мыследействования

В полученной схеме (Рис. 8), кроме конкретизации наполнения слоев есть существенное отличие от схемы, которую я использовал в предыдущие дни. Эта схема не только объединяет три слоя — пространства, но и разделена на две половины, соответствующие двум различным комплексам «ЧМ — МК — ситуация Мд».

Дальше я буду строить на этой схеме организационно-деятельностную версию понятия культурной политики, как средства организации коммуникации и выхода из ситуации культурной катастрофы. Параллельно с построением понятия придется проводить исследование и анализ этой схемы. Чтобы не запутаться и добраться до конца построения понятия и исследования схемы, не перепутав одно с другим, будем четко фиксировать шаги движения.

1. Зафиксируем исходную аксиому и постулат для дальнейшей работы.

Коммуникация между людьми, вышедшими в пространство МК из своих деятельностных ситуаций без удержания понятий и идей в чистом мышлении, невозможна. Вместо нее может быть или война, или политика, понимаемая как, перефразируя известный афоризм²⁷, продолжение войны другими средствами. Это аксиома. Вы можете не признавать ее истинности, я на этом настаивать не буду. Следствие этой аксиомы: *выход в коммуникацию людей из пространства ЧМ без удержания деятельностной ситуации, есть схоластика в дурном значении этого слова, и интереса для практики не представляет.*

Рассмотрим случай, когда два коммуниканта или оппонента попадают в коммуникацию: один — из слоя ЧМ, другой — из ситуации Мд. Это первый шаг, помеченный на Рис. 9 двумя стрелочками под № 1.

²⁷ «Война – это продолжение политики иными средствами». Карл Клаузевиц

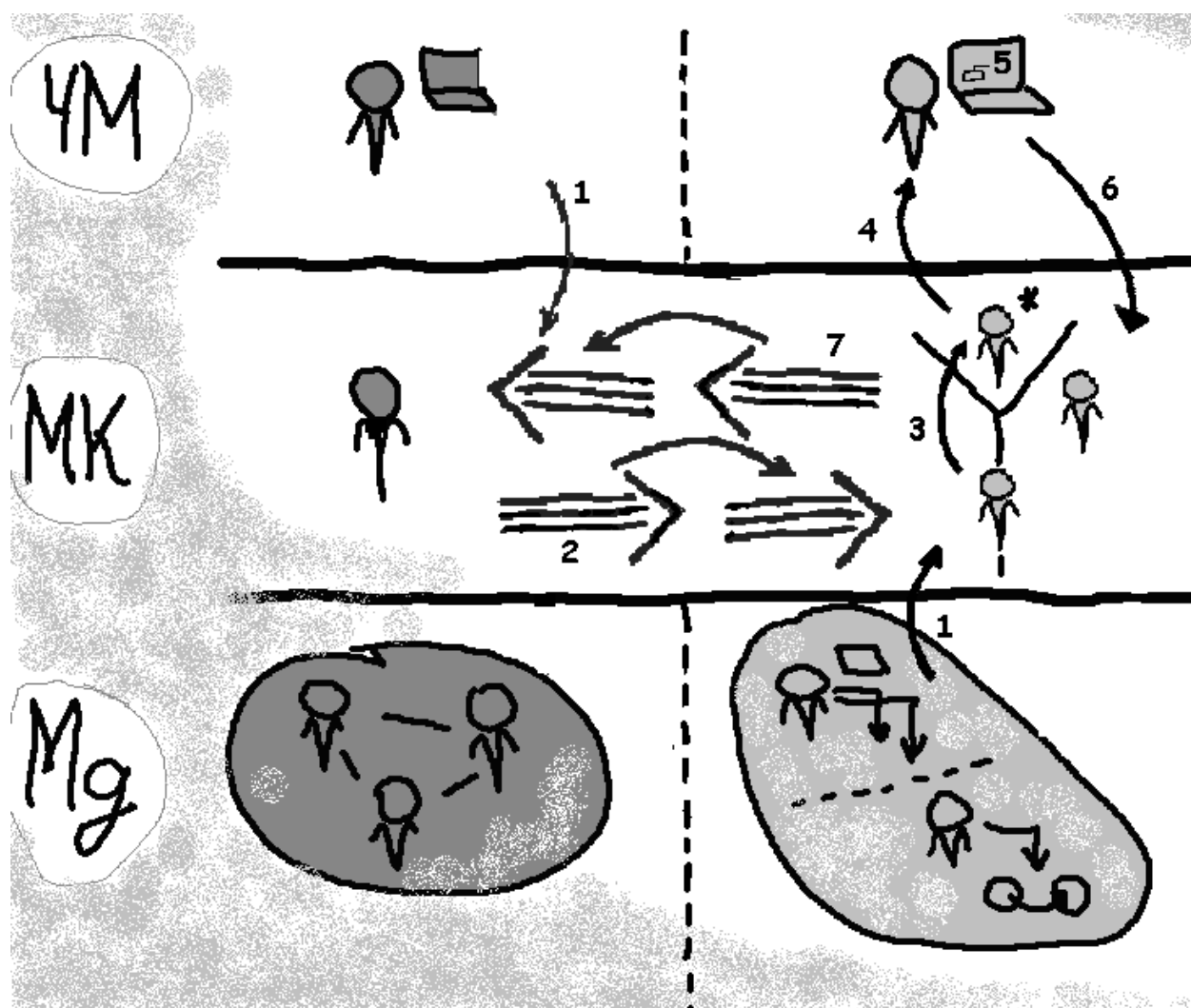


Рис.9

ЧМ – слой чистого мышления

МК – слой мыслекоммуникации

МД – слой мыследействования

2. Исследуя постулат из пункта 1, придется констатировать, что в этом случае коммуникация также пока невозможна. Коммуникант из деятельностной ситуации может говорить и понимать сказанное только в том случае, если речь идет о его заботах, трудностях, ситуативных проблемах и целях. Если коммуникант из ЧМ не имеет своей деятельностной ситуации, в которой ему необходим партнер из другой деятельностной ситуации, то он неспособен понять заботы и цели другого, и этот первый шаг коммуникации становится последним. Если же партнер ему необходим, то он, понимая это препятствие в коммуникации, вынужден взять на себя организацию всей коммуникации, поиск или изобретение языка. Т. е., он меняет свою цель и задачу, оставляя на время достижение своих целей в Мд ситуации, он формирует новую задачу, заключающуюся в превращении партнера в равноправного коммуниканта. Оппонент как таковой и коммуникация становятся его новой целью.

3. Сформулированные в пункте 2 цель и задача являются исходным пунктом культурной политики, а тот, кто принимает такую цель и задачу, может называться культурным политиком.

4. Отрефлексировав то, что изложено в пунктах 1, 2, 3, культурный политик может спроектировать, организовать и произвести следующий шаг или акт коммуникации, помеченный на рис. 8 под № 2. Смысл и содержание этого шага заключаются в распрямлении оппонента и выводе его на рефлексию самого процесса коммуникации и ее трудностей и проблем. Акт распрямления и выхода оппонента в рефлексию коммуникации, отмеченный на рис. 8 стрелочкой № 3 и вынесенный на фрагмент схемы (рис. 10), есть обязательная операция, открывающая возможность для выхода оппонента к культурному содержанию, мыслительному обеспечению своей деятельности и к критике своей деятельностной позиции.

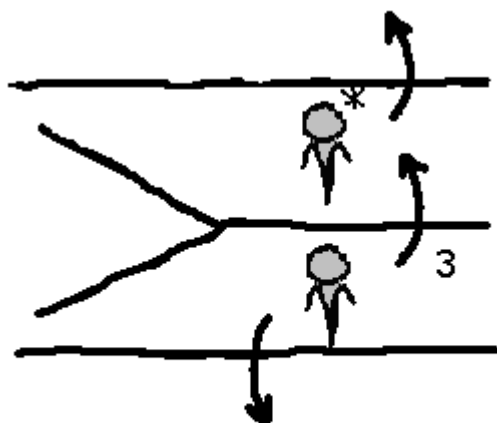


Рис. 10

Фрагмент схемы на рис. 9

5. Состояние рефлексии коммуникации, ее проблем и трудностей не является творческим и конструктивным само по себе, а есть чистая возможность:

- a. для перехода оппонента в режим учения и самообразования;
- b. для организации процесса обучения и культурной работы;
- c. для вхождения в режим мышления, конструирования и критики понятий

6. Обеспечение оппонента всем необходимым для того, чтобы воспользоваться возможностями, описанными в пункте 6, составляет задачу, смысл и содержание следующего хода или шага, помеченного на рис. 9 стрелочкой № 4.

7. Собственно мыслительная работа, освоение комплекса идей и понятий, их критика и проблематизация составляют содержание хода, или такта, помеченного на рис. 9 стрелочкой № 5.

8. Игра ума, конструирование и критика понятий, проблематизация являются увлекательнейшим занятием, но бесплодным и бессмысленным, если не производится самоопределение на новом уровне и возврат в пространство МК с изменившимися представлениями о целях и задачах исходной ситуации Мд со

знанием и пониманием проблем на деятельностном и понятийном уровнях. Организация этого самоопределения и возврата в пространство коммуникации есть следующий ход, помеченный на рис. 9 и рис.11 стрелочкой № 6.

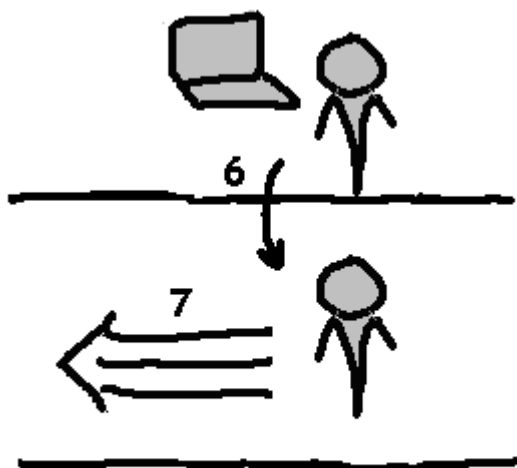


Рис. 11

Фрагмент схемы на рис. 9

9. Результатом организованного культурным политиком и осуществляемого его оппонентом движения по стрелочкам №№ 1, 3, 4, 5, 6 является возникновение в пространстве МК двух равных партнеров, для которых различие комплексов "ЧМ — ситуация Мд" не составляет больше препятствия для взаимопонимания.

10. Свидетельством того, что траектория, описанная мною, пройдена правильно, и практическая задача культурного политика решена, является ход или акт коммуникации, намеченный на рис. 9 и рис.11 стрелочкой № 7, который оппонент производит целиком самостоятельно.

11. Полностью эффективной вся эта процедура может быть признана только тогда, когда ход № 7 оборачивает ситуацию коммуникации и запускает весь процесс, описанный выше, начиная с хода № 2 культурного политика, помеченного на рис. 9 № 2, т. е. культурный политик и оппонент меняются местами.

12. В этом последнем пункте я могу сформулировать следующее утверждение: все то, что изложено в предшествующих двенадцати пунктах, есть **организационно-деятельностная версия понятия КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ.**

Я могу сделать несколько заключительных замечаний в порядке перехода от моего доклада к послеобеденному обсуждению на семинаре:

а) данная версия понятия культурной политики может быть принята для критики и анализа современной системы образования, понятия образования и даже конкретной деятельности учителя, в рамках темы. По крайней мере, мне эта схема позволяет организовывать собственную педагогическую деятельность, проектировать зоны ближайшего развития своих учеников, технологизировать тот тип образования, в основе которого лежит онтология мыследеятельности;

б) в рамках темы всего семинара данная версия понятия культурной политики может быть использована как средство выхода из культурной катастрофы;

в) в рамках имитации на семинаре ситуации культурной катастрофы я также пользуюсь данной версией понятия культурной политики для организации своей и вашей работы.

1.5. Образование: норма и технология.

Методические и технические аспекты деятельности в процессах образования.

В сегодняшней лекции я вернусь к форме, приведенной во второй и третьей лекциях. Начну с восстановления исторической памяти и восстановления исторических масштабов проблемы гуманитарного знания, гуманитарных наук и технологий.

Сегодня любой студент второго курса понимает, что педагогика не наука или, по крайней мере, не наука в том смысле, в каком науками являются физика, химия, биология и т. д. Рефлексия нормы и парадигмы научной деятельности осуществлялась с самого начала возникновения науки в Новое время. Учение и философы XVII—XVIII веков хорошо отличали научный способ получения знаний и саму совокупность научных знаний от любой другой совокупности знаний и способа их получения. Но только в XIX веке был поставлен вопрос об отличии гуманитарных наук от естественных. Родоначальник позитивизма Огюст Конт предложил создать науку об обществе — социологию, но он еще совсем не думал о методе, о норме и прототипе для социологии. Ему казалось, что достаточно обозначения предмета «социум», произведенного через указание на натуральную вещь: "Есть социум или общество, значит, его можно изучать".

Более тонкие англичане Иеремия Бэнтам и Джон Стюарт Милль уже понимали, что для того, чтобы создать науку, необходимо сначала сконструировать ее предмет, а не просто указать пальцем, и задать норму получения знаний о нем. Они даже понимали, что классическая наука механика не очень годится в качестве нормы и образца для гуманитарных наук. Поэтому предполагали строить психологию и социологию по образу химии. Это было достаточно наивное заблуждение, вызванное тем, что молодая наука химия к началу XIX века еще недостаточно разобралась в своих основаниях, и тем, что английский сенсуализм как методология Бэнтама и Милля, не позволял разобраться в основаниях механики. Вопрос об объекте, предмете и методе гуманитарных наук мог быть правильно поставлен и решен только последователями немецкой классической философии, в первую очередь неокантианцами и фихтеанцами. Но для этого нужно было время. А пока психология становилась наукой постольку, поскольку становилась психофизикой, социология — социомеханикой и т. д. Почти одновременно в Германии Вильгельм Вундт на частном примере психологии и Вильгельм Дильтей в общем виде начали решать вопрос о различиях между науками о природе (*naturwissenschaft*) и науками о духе (*geistwissenschaft*). Причем и тот и другой понимали, что предметы и объекты в науках обеих типов строятся одинаково как идеальные объекты. Поэтому делали упор на типе знания и методе его получения. В. Вундт разрабатывал эксперимент и наблюдение как методы естественнонаучной психологии и интроспекцию как метод так называемой психологии народов или психологии как науки о духе.

Заход В. Дильтея был интереснее. Он шел через задание целевой функции метода. Метод естественных наук имеет целью объяснение, а метод наук о духе — понимание. Отсюда дильтеевская программа построения понимающей психологии, истории, социологии, литературоведения. Прагматичные англичане и французы, не очень рассчитывая на свои отечественные философские школы, занимаясь конкретными науками, пытались выйти из затруднения более простым способом. Понимая, что всякую систему знаний можно определить средствами формального языка и, полагая формальным языком естественных наук

математику, искали адекватный формальный язык для гуманитарных наук. В этом качестве чаще всего привлекалась формальная логика (отсюда запоздалое в XIX веке увлечение в Англии и во Франции логическими исследованиями) или право.

Я сейчас не буду рассказывать о дальнейших достижениях на этом пути марбургской, баденской, франкфуртской школ неокантианства, феноменологии и т. д. Это заняло бы слишком много времени. Я эскизно прорисую историю и путь решения этого вопроса, поставленного неокантианцами, в рамках другой традиции немецкой классической философии – неогегельянства – Марксом.

Если рассматривать Маркса не как революционера, а как философа-неогегельянца, то его вклад в решение вопроса о гуманитарном знании и науках заключается в том, что он развил гегелевские онтологические идеи и заложил основания для перехода от онтологии природы к онтологии деятельности. В XX веке эти две линии немецкой классической философии несколько раз снимались (в гегелевском смысле категории «снятия»). Наиболее плодотворными попытками снятия неокантианской и неогегельянской линий, с моей точки зрения, являются франкфуртская школа и ее современные представители Юрген Хабермас и Московский методологический кружок (ММК), к традиции которого я себя отношу.

Онтологические основания гуманитарного знания в традиции ММК я и обсуждаю вот уже пятую лекцию на этом семинаре. В рамках сегодняшней темы, не повторяя того, что было сказано в четырех предыдущих, я ограничусь только обсуждением вопроса о формальной организации некоторых базовых категорий, конституирующих науку и технологию как таковую, и о различиях в принципе организации этих категорий в естественных и гуманитарных науках.

Минимальный набор категорий (я подчеркиваю, что это именно минимальный набор, достаточный для введения самого грубого различия естественнонаучного и гуманитарного знания) может быть следующим: исследование; закон; процедура; техника. В естественных науках эти четыре категории организованы принципом детерминизма или каузальности (все, что происходит и делается, происходит и делается потому, что этому предшествовала причина). Поэтому наиболее общая схема организации (рис.12) выглядит следующим образом:

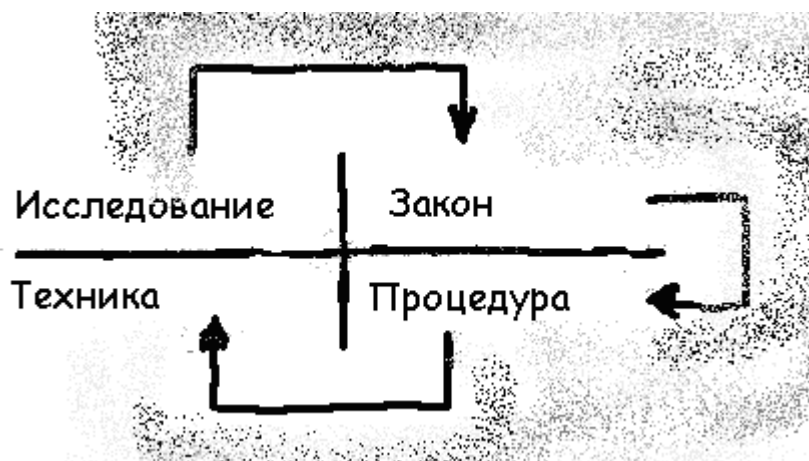


Рис. 12

После того как построен идеальный объект, он исследуется, устанавливается закон, на основе закона формируется процедура или образ действия, на основе процедур строится техника или машина. Те же самые категории в гуманитарном знании организуются принципом телеологии (все, что

делается и происходит, делается зачем-то и для чего-то, т. е. для достижения цели). Соответственно общая схема соорганизации выглядит по-другому (рис. 13). Для достижения некоторой цели изобретается процедура, посредством нормирования и тиражирования процедура превращается в технику, техника и результаты ее применения исследуются и на основе исследования выводится закон социальной жизни, деятельности, поведения людей и т. д.

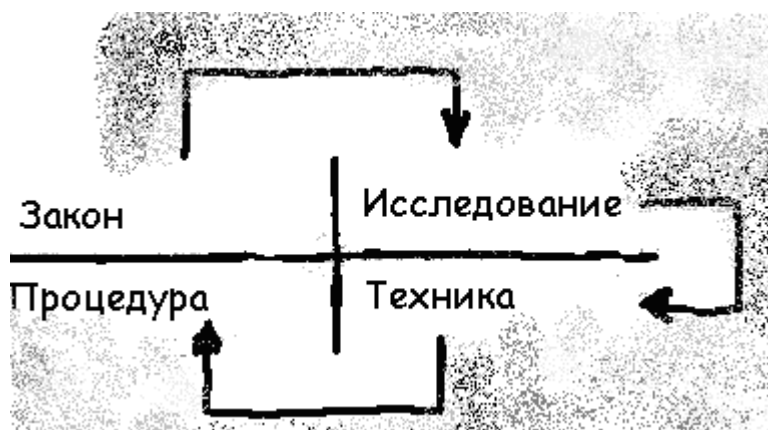


Рис. 13

Такое различие естественных и гуманитарных наук и знания является безразличным к формальным языкам описания процедур и законов, к способам проведения исследования и организации техники. И гуманитарные, и естественные науки с одинаковым успехом или неуспехом могут пользоваться математикой, логикой, прибегать к экспериментам, наблюдению и т. д. Различия между ними лежат гораздо глубже. В общей форме эти различия я уже прописал, проиллюстрирую это несколькими примерами. Первое: в начале XX века А. Ф. Лазурский ввел в педагогику и психологию понятие формирующего эксперимента. Отличие формирующего эксперимента от естественнонаучного заключается в следующем:

— объекты и материал в естественнонаучном эксперименте должны быть максимально независимы от наблюдателя и его аппаратных средств, а в гуманитарном и формирующем от этой зависимости не избавиться;

— в естественнонаучном эксперименте предмет и материал либо разрушаются, либо остаются такими же. В гуманитарном и формирующем эксперименте все участники эксперимента качественно изменяются через полученное знание.

Список различий можно было бы продолжать и на более строгом уровне описания. Но мне сейчас важно только следующее: если в результате формирующего эксперимента получено некоторое знание или даже выведен закон, эти знания и закон относятся только к прошлому, поскольку полученные знания справедливы в том мире, где участники эксперимента (воспитатель-экспериментатор и воспитуемый — испытуемый) не обладали этими знаниями. А теперь они ими обладают, их мир, хотя бы субъективный, тем самым изменился, и для его описания нужны новые знания и законы. Этот пример, кроме иллюстрации, обладает еще и моралью, которая заключается в том, что процесс накопления естественнонаучного знания может быть произвольно начат и произвольно остановлен, а гуманитарное знание будет появляться до тех пор, пока люди воздействуют друг на друга, тем самым каждую минуту меняя мир вокруг себя.

Второе: задолго до А. Ф. Лазурского К. Маркс набросал свои "Тезисы о Фейербахе", которые, не будучи опубликованы, тем не менее, определяли его практическую деятельность на всю оставшуюся жизнь. В этих тезисах, особенно в одиннадцатом, Маркс не только обругал всех предшествующих философов плохими словами, не только поставил для себя и для других задачу не объяснять, а изменять мир, он и изменил мир и всю философию. Для этого в марксизме разработана очень эффективная инженерия и технология. Сегодня мы, хотим того или не хотим, нравится нам это или не нравится, живем в мире, измененном марксистской инженерией. Если нам это нравится, мы можем забыть про Маркса и не думать о гуманитарной инженерии и технологии. А если нам это не нравится, этот мир, то мы должны признать, что:

- мы живем в постоянно меняющемся мире;
- этот мир меняется по траектории, предопределенной самыми мощными на сегодняшний день технологиями и гуманитарными знаниями;
- если мы хотим поменять траекторию изменений, мы должны разработать гуманитарное знание и технологию, сильнее и эффективнее той, которая определяет изменение сегодня.

Это очень страшный пример. У него тоже есть своя мораль. Нельзя дважды войти в одну и ту же реку. Нельзя из мира, построенного по Марксу, вернуться в домарксовский мир. Как нельзя, выйдя из советского строя, вернуться в досоветскую эпоху. Философы, понимающие это, большие фаталисты, у нас нет другого выхода, кроме как наращивать и развивать гуманитарное знание и совершенствовать гуманитарную технологию. И наивная вальдорфская педагогика нам здесь не поможет.

Третье, более веселый пример. Широкая практика психоанализа и психотерапии в современном мире, наверное, приносит большую пользу людям. Но мало кто думает и понимает, что большая часть неврозов и фобий, которые лечат психоаналитики, порождаются психоаналитическим знанием и психоаналитической литературой, которую бросил в мир Зигмунд Фрейд. Наверное, человек и до Фрейда обладал среди прочих чувств сексуальностью и чувствительностью. Но после того, как Фрейд санкционировал чувственность и сексуальность и снабдил этим знанием всех образованных людей Европы и Америки, человек стал по преимуществу сексуален. В тех странах (Индия, Китай, Япония), где Фрейдом не увлекаются, и сексуальность контролируется общественной моралью, неврозов и фобий во много раз меньше. Не удержишь и здесь от морали. Когда Френсис Бэкон сформулировал свой тезис "Знание — сила", вряд ли он предполагал, что когда-нибудь гуманитарное знание станет силой, страшнее атомной бомбы.

А теперь, переходя к семинарскому режиму, вспомним форму схемы из второго и третьего дней, введем в пространство умопостигаемого или пространство идей идеи науки и технологии и приступим к обсуждению и критике.

1.6. Образование, человек и деятельность.

Гуманитарные и нравственные аспекты деятельности в процессах образования.

Сегодняшнюю лекцию я хотел строить таким же образом и по той же схеме, что и лекции по темам 2, 3 и 5. Но так получилось, что на послеобеденных

дискуссиях и обсуждениях мы практически занимались этой темой с первого дня. О понятиях «человек» и «деятельность» на протяжении семинара сказано очень много, поэтому сегодняшняя лекция будет очень короткой.

В обсуждении на третий день я уже приводил слова Мартина Хайдеггера, смысл которых сводится к следующему: сущность человека находится не в нем самом. Чтобы ее познать, необходимо отвернуться от человека. Человек есть одна из самых главных категорий мировой философии, религии и науки. Всякое мышление полагает человека через ту онтологическую картину мира, на которой она базируется.

Так, естественнонаучная антропология пытается понять сущность человека через эволюцию его обезьяньей составляющей. Очевидно, что при таком подходе нравственных и гуманитарных аспектов просто не существует.

Бихевиоризм и павловская физиология не видят никакого объективного содержания не только в нравственном аспекте, они выбрасывают также категорию мышления, переживания, души.

Социологизаторский подход в марксизме, рассматривающий человека как совокупность человеческих отношений, также во многом обедняет сущность человека. Поэтому выбор того, на что нужно смотреть, отвернувшись от человека, чтобы познать его сущность, является вопросом не праздным, а практическим, задающим содержание понятия образования и делающим само образование нравственным или безнравственным. Наиболее глубокой онтологической формулой понятия человека до сегодняшнего дня является христианская: человек создан по образу и подобию Божьему.

Если мы вдумаемся в эту формулу, то обнаружим несколько удивительных вещей:

1) Человек создан. То есть, он есть нечто тварное. Но ведь именно представление о тварности человека открывает место и возможность существования образования и педагогики. Представление о тварности человека не предполагает никаких мистических категорий типа влияния среды, неизвестно откуда взявшихся способностей и талантов и т.д.

2) Человек не просто создан, он создан по образу и подобию. Соответствие этому образу, подобие ему и составляет сущность человека. Вопрос заключается только в том, насколько педагогика и субъект образования правильно понимают суть этого образа. Поэтому основой христианской педагогики является теология, а не антропология или антропософия. А сильной стороной христианской, в первую очередь, католической, педагогики является воспитание свободного человека, поскольку, создаваемый по образу Бога-Творца, он наделяется свободой воли. Этого нет в протестантской педагогике с ее концепцией предопределения, этого нет в православной педагогике в силу ее зависимости от светской власти и политической конъюнктуры.

3) Вопрос о том, кто создает человека, в христианской формуле остается открытым. Это тоже очень продуктивно, поскольку акт творения полагается объективным, а не субъективным. Человека творит Бог, но руками самого человека.

Рассказав то, что я могу увидеть в педагогике, построенной на онтологии Бога, я могу перейти к формулировке своей позиции. Сущность человека задается онтологиями деятельности и мышления. Базовые схемы этих онтологий — схема воспроизводства деятельности и трансляции культуры и схема

мыследеятельности. При этом человек не задается и не определяется как нечто постоянное и статичное. Он изменяется в соответствии с развитием деятельности и мышления. При таком подходе тварность человека понимается не только как уже сотворенное в человеке, но и как то, что он постоянно сотворяется, продолжает твориться. Насколько процесс творения человека поспевает за развитием деятельности и мышления, определяет меру человеческого в человеке и меру нравственности. Творение человека не закончено и не закончится никогда.

В идеологической форме все ранее сказанное является уже привычным для современного человека, об этом говорят практически все философы и идеологи XX века, некоторые даже создают научные теории на этот счет (например, теория самоактуализации Абрахама Маслоу). Но деятельностный подход не сводится к идеологии, строится на понятийной, онтологической основе и позволяет конструировать практическую технику и технологию образования, и гуманитарную инженерию.

На этом бы я закончил свой монолог и перешел к последнему, заключительному обсуждению и рефлексии. Но подчеркнул бы, что полнота обсуждения сегодняшней темы обеспечивается удержанием всего, что обсуждалось в течение шести дней семинара.

Основной тезис к этому обсуждению: мысль без действия — безответственна, действие без мысли — безнравственно.

Основные вопросы:

- 1) Нравственно ли познание, знание вообще и самопознание?
- 2) Нужно ли обсуждать нравственность, любовь, гуманность или нужно поступать нравственно, гуманно и с любовью?
- 3) Нравственная оценка выносится за суждение о нравственности, любви и гуманности или за действие?
- 4) Кто, как и где может говорить о нравственности, любви и гуманности, и не много ли мы говорим об этом, заменяя этим действие и уходя от обсуждения того, о чем действительно нужно и можно говорить и мыслить?
- 5) Эти вопросы я задаю не столько для обсуждения, сколько для рефлексии наших нравственных критериев. Нравственные оценки есть единственное нравственное действие. И осуществляется оно не в "чтении моралей", не в произнесении проповедей, не в принятии тех или иных целей и в эффективном их достижении, а в противодействии и сопротивлении тенденциям и действиям противоположного направления. Именно по отношению к человеку, человеческому, к этике и нравственному справедливо древнее даосское утверждение: "Знающий не говорит, говорящий не знает".

Вместо заключительной рефлексии.

На эту рефлексию я выношу три вопроса, на которые и буду отвечать.

1. Место этого семинара в программе Рижской школы культурной политики (РШКП)²⁸.

²⁸ После учреждения Московской Школы Культурной Политики была предпринята попытка создать сеть филиалов и подразделений. Учреждались Школы Культурной Политики в Риге, Харькове, Бишкеке. Рижская школа просуществовала совсем недолго и была закрыта.

2. Удался ли семинар? Что сделано, и что осталось несделанным?

3. Что мне удалось понять из того, что мне говорилось? Как я отношусь к критике и к претензиям ко мне и к моей работе?

Программа работы РШКП в сфере образования изложена в Техническом задании на организацию Коллегиума в сфере образования в Латвии. Техническое задание представлено в Министерство образования ЛР, но так и не рассмотрено и не утверждено²⁹. Я не привык ожидать разрешения на свою деятельность. Пока все официальные структуры заняты "текучкой" и воспроизведением ставших анахронизмами норм и стереотипов деятельности, я провел уже несколько мероприятий в рамках Коллегиума. Через публичность ситуаций этих мероприятий и через публикацию материалов решаются задачи: введение нормы публичности обсуждения и решения общезначимых проблем; выработка и освоение языка работы с проблемами; критика и проблематизация имеющегося педагогического знания и распредмечивание организованного этим знанием массового сознания; восполнение имеющегося в Латвии дефицита знаний и средств мышления. Этот семинар — один из этого ряда мероприятий.

2. Когда зимой этого года Гита Паспарне³⁰ задумала организовать в Латвии цикл лекций Петра Георгиевича Щедровицкого, я, зная ситуацию, понимал, что эта затея почти безнадежная³¹. Но нужно было дать Гите убедиться в этом самой. Кроме того, можно было использовать действие по организации лекций для дальнейшего углубления анализа ситуации, можно было воспользоваться пустотой, возникающей в результате организационной деятельности Гиты для осуществления действия по программе РШКП. Гите необходимо было предоставить возможность действовать, и быть готовым заполнить возникшую пустоту в случае неуспеха. Так возник замысел и реализация этого семинара.

Семинар получился и удался лишь наполовину. Тема и способ ее разработки предполагали занятие управленческой позиции по отношению к системе образования Латвии и к процессу ее развития и реорганизации. В семинаре никто не занимал такую позицию, реальных управленцев объявленная тема не привлекла. Это позволяет выдвинуть гипотезу об отсутствии в Латвии такой позиции вообще, отсутствия в смысле того, что функциональные места управленцев и люди с управленческим стилем мышления существуют отдельно друг от друга. Я понимаю, что ни доказать, ни опровергнуть эту гипотезу по результатам отдельного мероприятия нельзя, но как гипотеза она имеет право на существование. Понимая это, я должен был сменить тему и способ ее обсуждения. Тему я оставил, считаю ее разработку необходимой в современной социокультурной ситуации, а способ обсуждения сменил только после трех дней, с большим опозданием. Это и снизило эффективность семинара, но, все же, я считаю, что он удался в рамках возможного.

По результатам семинара можно сформулировать невыполненную задачу: необходимо формулировать позицию управленца процессом развития образования в Латвии, проектировать ее и обеспечивать ее наполнение материалом, нормами и знанием.

²⁹ См. в настоящем тексте раздел 3.2.

³⁰ Гита Паспарне – участница Лиепайского методологического семинара и Рижской Школы Культурной Политики, одна из составителей первого издания настоящей книги.

³¹ Речь идет о ситуации 1991-1992 гг., того короткого периода разрухи и «разорванных связей», восстановить которые удалось через несколько лет.

3. Критика идей и знания, выносимых на обсуждение в семинаре, зафиксирована на магнитофоне и будет перенесена в стенограмму. Работать с ней придется долго, разбирая и анализируя весь полученный материал. То, что я понимал сразу, нашло отражение в построении лекций, которые я прочел. Но есть еще некоторые вещи, которые я стал лучше понимать в результате семинара, связанные с претензиями и упреками мне по форме работы, моей манере и стилю.

Коллега Брузгулис обозначил мой подход и содержание как позитивизм. С такой квалификацией мне приходится сталкиваться не впервые. Я думаю, что общими с позитивизмом у меня являются только некоторые цели и задачи, но сам подход и его онтологические основания дальше от позитивизма, чем какая бы то ни было другая современная форма мышления. Я понял, что в современном знании, представленном в Латвии нет адекватных средств отделения целевой функции от средствальной в знании, нет различия организационно-деятельностного содержания от объектно-онтологического. Это понимание позволяет мне конкретизировать направление и задачи своей практической деятельности в современной ситуации и внести коррективы в программу РШКП.

Коллеги Исакова и Панова высказали мне больше всего упреков, как в форме критики, так и в форме квалификации моего стиля, манеры и способа работы. Эти квалификации я бы свел к двум обвинениям: Мацкевич — биоавтомат; методология — безнравственная. Хотя я это тоже слышу не впервые, я благодарен коллегам за то, что в дискуссии я лучше понял суть этих обвинений. Я проговорю то, что считаю в этих обвинениях правильным, т. е. указывающим на некоторое содержание, а что результатом формальных ошибок.

Обозначение "биоавтомат" указывает на высокую степень автоматизации и формализации того стиля, который я здесь демонстрировал. Выдвигая на первый план должное и объективное, я вынужден выбрасывать, отвергать все интересное, желаемое, субъективное. Ход и процесс работы по необходимости и необязательности, а произвольность может быть только в выборе цели. Поэтому, если заменить "биоавтомат" на "интеллектуальную машину", я бы согласился с этой квалификацией.

Постоянно повторяемое и воспроизводимое обвинение методологии в безнравственности указывает на то, что обвиняющие начинают правильно понимать область знания и мышления, но неправильно расставляют акценты и торопятся с выводами. Знание и мышление — анравственны, т. е. к ним неприменимы этические категории и оценки. Нравственным или безнравственным становятся реализованные в действии результаты мышления и знания. Действие может быть безнравственным, так же, как и бездействие. Я понял, что за обвинением методологии в безнравственности стоит страх перед мышлением и знанием.

Раздел 2. Как можно и как нельзя мыслить про образование

2.1. О свете и тьме в педагогике

Мысль написать эту статью возникла при обсуждении письма студентов Лиепайского педагогического института "Не хотим обратно — во тьму", напечатанного в номере газеты "Izglitiba" от 15. 02. 91. Это письмо, несмотря на свою простоту и даже наивность, указывает на необходимость обсуждения принципиальных проблем образования в республике. Так как письмо студентов имеет прямое отношение к одному из авторов настоящей статьи (и опосредованное — ко второму), то мы считаем своим долгом обозначить эти принципиальные проблемы. Сами студенты, непосредственно сталкиваясь с ними и в школе, и в институте, пока еще не могут вынести их на обсуждение в принципиальной, предельно обобщенной форме. Суть дела, разумеется, не во включении в учебный план новых предметов и дисциплин и не в замене одних преподавателей другими. Все гораздо сложнее и серьезнее. Поэтому мы попытаемся в тезисной форме обозначить суть проблемы и наметить пути ее разрешения.

1. Что такое советская педагогика?

В отличие от многих, обсуждающих судьбы образования в республике, мы считаем, что продолжающая существовать система советской педагогики не может быть улучшена. Это целостная, хорошо построенная и по-своему "самая лучшая" педагогика. Ею отличаются две характерные особенности: исключительные способности к адаптации и тотальной ассимиляции. В двадцатые-тридцатые годы содержанием советской педагогики был интернационализм, а в годы второй мировой войны и после нее интернационализм легко сменился на великодержавный шовинизм. Сегодня в различных регионах и республиках, где продолжает править бал советская педагогика, великодержавный шовинизм и патриотизм без особого труда сменяются национализмом. Долгое время вплоть до самых недавних лет неверие в Бога, атеизм были фундаментом воспитания в советской школе, а сегодня вдруг оказывается, что нет ничего проще, чем ввести преподавание Закона Божьего. Пионерские организации заменяются дружинами скаутов. Эти две особенности можно назвать и по-другому, коротко и ясно: принципиальная беспринципальность советской школы. Так же как в свое время советской власти были нужны не принципиальные коммунисты, а коммунисты-фарисеи, так и сегодня одна и та же педагогика воспитывает фарисеев-патриотов, псевдоскаутов и homo soveticus в национальных одеждах с привкусом поверхностной христианской фразеологии. И каждый раз при возникновении ситуации, требующей перестройки, советская педагогика отвечает: «Нет ничего проще», и меняет вывеску.

2. Педагогика – это практическая философия

Этому тезису мы придаем всеобщее, универсальное значение. И речь здесь идет не только о тех исторических ситуациях, когда новые педагогические системы создавались и вводились философами-профессионалами (Я. А. Коменским, Дж. Дьюи или Конфуцием), но и о советской педагогике, у колыбели которой стояли люди с довольно низким культурным уровнем. В основе советской педагогики

лежит философия диалектического материализма. И это, к сожалению, истина, а не празднословие академиков от педагогики эпохи застоя. И следует понимать, что диалектический материализм, как бы мы к нему не относились, по-своему совершенная, законченная, целостная философия. Причем, такая, которую просто так не могут вытеснить иные идеи и концепции, какими бы мощными и враждебными ей они ни были. В свое время диалектический материализм напрочь отрицал идеи квантовой механики, генетики, кибернетики, а в области гуманитарных знаний — идеи государства, права, демократии и, разумеется, рынка. Со временем все эти идеи были ассимилированы диалектикой, причем сама доктрина не претерпела почти никаких существенных изменений. Так же как сенсуализм и эмпиризм Я. А. Коменского лежат в основе его педагогики, как прагматизм У. Джемса и инструментализм Дж. Дьюи легли в основу педагогики Дж. Дьюи, точно так же диалектический материализм, разработанный В. Лениным, А. Богдановым, А. Бухариным, А. Дебориным, Т. Павловым и др. на основе вульгарно понятых текстов Гегеля и Маркса, лежит в основе советской педагогики. И если при критике педагогики Коменского мы не будем обсуждать принципы сенсуализма и эмпиризма, то в результате не получим ничего кроме очередного варианта той же самой педагогики. Точно так же невозможно что-либо сделать с советской педагогикой, не подвергая критике ее философский фундамент — диалектический материализм.

3. Педагогика – не наука, а техническая дисциплина

Тезис, что педагогика не является наукой, сегодня встречается достаточно часто. Обычно за ним следует вывод, что если уж педагогика не удостоилась чести зваться наукой, то она не может быть областью особых интеллектуальных вложений. Но разве только наука требует приложения познавательных и творческих сил? Техника — идет ли речь об искусстве, спорте или о политике и производстве — часто порождает проблемы и парадоксы, куда более сложные и захватывающие, чем чисто научные. Не вдаваясь глубоко в рассмотрение педагогики как техники, ограничимся обсуждением одного из основных элементов любой педагогической системы как технической дисциплины — ее языка. Язык советской педагогики — это типичный "новояз".³² Главные особенности языка советской педагогики — простота и однозначность, делающие невозможным использование в нем понятий и категорий. Язык советской педагогики резко отличается от языков других педагогических систем — он состоит в основном из слов бытового языка. Поэтому рассуждения и предписания советских педагогов могут быть поняты и приняты людьми с предельно низким уровнем образованности. В свое время это обстоятельство сыграло положительную роль, когда советская педагогика совершила "чудо" — в рекордные сроки в многомиллионной стране была ликвидирована неграмотность. В то время это казалось чудом именно потому, что все это совершили люди, которые сами едва могли читать и писать. Теоретические и технологические разработки советской педагогики целиком и полностью соответствовали уровню этих людей. Однако сегодня, когда перед цивилизованным сообществом стоят задачи совершенно иного уровня, язык советской педагогики оказывается явно недостаточным для их формулировки. Когда был опубликован грамотно составленный проект Концепции

³² Тут не обойтись без Дж. Оруэлла, давшего блестящее описание "новояза" в приложении к антиутопии «1984».

перестройки образования Латвии, один из авторов этой статьи начал специально интересоваться мнением преподавателей Лиепайского пединститута относительно упомянутого проекта. Оказалось, что опрошенные, даже с кандидатскими степенями, этот проект просто не понимают. Самым простым выходом было бы списать все на ограниченность этих людей, но это вряд ли соответствовало бы истине, т. к. в их числе были несомненно умные, интеллигентные люди. Им просто приходилось при чтении переводить текст концепции на доступный им язык советской педагогики, при этом по мере перевода все содержание искажалось до неузнаваемости. Педагогический "новояз" пустил свои корни так глубоко, что, независимо от того, какие — русские, латышские, немецкие или латинские — слова проговаривает педагог, его язык все равно остается советским. И сегодня в Латвии, по нашему мнению, происходит не столько противопоставление латышского языка русскому, сколько борьба между функционирующими на уровне здравого смысла латышским или русским живыми языками и советским "новоязом", продолжающим выполнять программирующие функции в сознании жителей Латвии.

4. Что является действительно новым в педагогике Латвии?

Всякому мыслящему человеку ясно, что переименование школ в лицеи и гимназии или выбрасывание из официальных названий вузов таких слов как "государственный", "имени..." вовсе не означает наведение порядка в сфере образования Латвии (хотя одиозные названия, разумеется, должны исчезнуть). Более серьезный шаг — изменение учебных программ и введение плюрализма методов обучения в образовательных институтах. Однако наиболее важные педагогические начинания пока остаются вне внимания широкого педагогического сообщества республики. Хотя Латвию вряд ли можно возвести на Олимп мировой педагогической мысли, все же жаловаться на отсутствие людей и идей в этой области не приходится. Отметим имена только двух человек, чтобы особо подчеркнуть ту подвижническую работу, без которой в сфере образования республики царил бы полная тьма и неподвижность. Речь идет о просветительской работе, которую в латышской прессе ведет И. Шуваев (публикации в "Kulturas fonda avize", "Gramata", "Skola un gimene" и др.), а в русской — В. Руднев (публикации в "Даугаве", "Роднике" и др.). На наш взгляд эта работа самым тесным образом связана с развитием педагогической мысли Латвии, хотя в публикациях упомянутых авторов не содержится "школьно-методической" информации. Оба автора стремятся ввести читателя в контекст европейской и мировой интеллектуальной проблематики и культуры XX века. Совершенно ясно, что без постоянного расширения горизонтов культурного и интеллектуального видения, без освоения "неудобных" знаний все попытки реформ системы образования неизбежно будут обречены на провинциализм и коммунальность, ограничиваясь выяснением, кто более достоин занять кресло ректора или декана и кто больший патриот: преподаватель X или преподаватель Y. Нам кажется, что именно снятие информационной блокады и возникший после этого феномен просвещения, публикации и освоение нового массива информации предельно четко выявили импотенцию советской педагогики. Тут можно отметить два момента:

1. Смысл работы И. Шуваева и В. Руднева состоит еще и в том, что, не затрагивая напрямую вопросы совершенствования системы образования, они

являют собой, персонифицируют образованность совсем иного типа, лишенную советского провинциализма. Примером своих публикаций они как бы говорят: существующая педагогика не может быть улучшена, нужно прививать и растить молодое и новое рядом с застывшим и старым, нужно расчищать место для выращивания этого нового, нужно без сожаления расставаться с застывшим и старым по мере подрастания нового. Используя аналогию из истории науки можно сказать, что только мичуринская и лысенковская биология могла при культивировании растений одного вида надеяться на проявление у них особенностей другого вида. И как невозможен переход от такой биологии к генетике, так же невозможно, развивая теорию и практику советской педагогики, прийти к педагогике, адекватной ситуации сегодняшней и завтрашней Латвии. В шестидесятые годы в биологии отказались от лысенковщины, хотя ее последствия ощущаются до сих пор. В педагогике же попытки освободиться от своей «лысенковщины» пока не отмечались.

2. Необходимо ответить на вопрос: почему работа, проделанная И. Шуваевом, В. Рудневым и иже с ними остается вне внимания педагогов Латвии. Одной из причин может выступить то обстоятельство, что, принимая критику советской педагогики, как и всего "советского", многие убеждены, что сегодня в Латвии мы имеем не "советскую", а какую-то особенную "латвийскую" педагогику, забывая о том, насколько глубоко проникли принципы диалектического материализма в сознание и практику педагогов вне зависимости от их национальной и территориальной принадлежности. Вторая причина заключается в тенденции всячески преувеличивать значение педагогического профессионализма и особой педагогической предметности, из чего вытекает пренебрежительные отношение ко всему, что не исходит из узких рамок сообщества педагогов-практиков, как к "непрофессиональному". Однако простой житейский опыт подсказывает, что чем меньше студент уделяет времени зубрежке "из педагогики", занимаясь при этом расширением своего культурного кругозора и сохранением элементарного здравого смысла, тем больше вероятность того, что со временем он станет педагогом-мастером, способным как работать в предмете, так и формировать духовную сущность своих учеников. В основе отмеченного пренебрежения лежит общекультурная ограниченность и провинциализм, усугубляющиеся чувством вины и комплексом неполноценности.

Основной же причиной — препятствием для рассеивания мрака существующей педагогической системы выступает закрепленный за педагогикой статус научной дисциплины. Этот статус выделяет педагогику в особую науку и обособляет ее от других предметных (например, психологических) и метапредметных (философских, методологических) знаний. Сферой, синтезирующей знания различных научных дисциплин традиционно выступает техника. Например, специалист по сельскому хозяйству не считает свою отрасль научной дисциплиной и широко пользуется физическими, химическими, биологическими и другими знаниями. Точно так же педагогике как технике, технической дисциплине следует синтезировать в своей структуре знания из логики, психологии, социологии, этики, семиотики, герменевтики и других предметных областей. Это в свою очередь выдвигает особые требования к философско-методологической подготовке педагогов. Поэтому педагоги-практики и будущие педагоги-студенты совершенно правы в попытках освободиться от объемистых курсов диалектического и исторического материализма, но совершают ошибку, отождествляя с этими курсами вообще всякую философию, философию как таковую. Хотя в Латвии достаточно много сильных,

разбирающихся в своем деле философов, но сфера их деятельности до сих пор довольно редко пересекалась с актуальными проблемами педагогической ситуации республики. Поэтому в рассмотренном контексте педагогических проблем тем ценнее выглядит последовательная дидактическая работа двух вышеупомянутых авторов.

5. Происхождение и смысл конфликта в латвийской педагогике

Авторы настоящей статьи были среди организаторов семинара-ОДИ (организационно-деятельностной игры), проходившего при участии Министерства просвещения и представителей различных слоев педагогического сообщества республики осенью 1988 г. Начатая тогда диагностика процессов в сфере образования в прошедшее время велась в нескольких направлениях:

- теоретическом (авторы настоящей статьи),
- практическо-организационном (профессор Г.Бреслав с коллегами),
- административно-организационном (работы прекратились после смены руководства и состава Министерства просвещения).

Проделанный нами анализ позволяет, не вдаваясь в рассмотрение конкретных случаев, сразу приступить к рассмотрению происхождения и смысла конфликта, разворачивающегося в образовании республики. Для этого следует пометить три взаимонесовместные позиции:

- а) носителей норм обучения, образования, подготовки;
- б) передовой отряд школьников и студентов;
- в) носителей научной и философской мысли.

Рассмотрим их подробнее:

а) Носители норм обучения, образования, подготовки, зафиксированных в организационно-деятельностных формах. Это представители административного и преподавательского корпуса школ и вузов республики с многолетним опытом реализации указанных норм, которые настолько глубоко вошли в плоть и кровь их носителей, что отказ от них равносителен мировоззренческой и экзистенциальной катастрофе. Для представителей данной позиции характерно наличие многократно опробованных, в соответствии с веяниями времени несколько модернизированных учебных планов и программ;

б) Достаточно большая и постоянно пополняющая свои ряды категория студентов и школьников, требующих радикальных изменений в формах и содержании процессов обучения, образования и подготовки. Из-за недостатка образования и культуры (который и задает позицию учащегося, нуждающегося в знаниях, образовании, культуре) представители этой позиции не могут самостоятельно сформулировать свои чаяния и не имеют средств разграничения эффективных методов и идей от фантомов перестроенной фразеологии;

в) Носители современной научной и философской мысли, представленные в республике небольшим кругом интеллектуалов, ученых и практиков. Они отделены от широкого контингента студентов и школьников двумя барьерами: административно-организационным и общекультурным. Первый барьер постепенно преодолевается благодаря инициативам правительства и усилиям

практиков в школах и вузах. Второй барьер гораздо серьезнее. Его основу составляет зияющий пустотой пробел между уровнем профессиональной и общей культуры вышеупомянутых интеллектуалов и уровнем культуры широких слоев студентов и педагогов, которым предстоит практическая реализация современных идей и методов, порождаемых сообществом интеллектуалов. Остановимся на этом подробнее.

Проще говоря, в основе второго барьера лежит элементарное отсутствие понимания между людьми, знающими, «что и как», и теми, кто желает «кое-чего и кое-как, лишь бы только всем было хорошо». И этот второй барьер невозможно преодолеть чисто организационными мерами — так будет весьма мало пользы для общей ситуации, если одного из интеллектуалов или квалифицированных педагогов-новаторов выдвинуть в министры, ректором или директором гимназии. Это только увеличит длинную череду уже упоминавшихся конфликтов, порождаемых все тем же отсутствием понимания.

Итак, для преодоления первого, административного-организационного, барьера необходимо, чтобы чины и должности были не у "профессионалов" от советской педагогики, а у специалистов сферы организации, руководства, управления (ОРУ), что указывает на острую необходимость создания в республике нового профессионального слоя менеджеров по образованию. Второй барьер может быть преодолен только при условии заполнения отмеченного пробела теориями и концепциями среднего уровня, обеспечивающими доведение высоких идей интеллектуалов до стадии практической реализации. При этом чрезвычайно важно, чтобы теории и концепции среднего уровня не страдали усредненностью, создавались без вульгаризации и использования "новояза" советской педагогики. Параллельно процессу выработки этих теорий и концепций необходимо обеспечить процесс освоения языка современного мышления.

*Статья написана в сотрудничестве с А. Мацкевич;
впервые опубликована в газете "Izglitiba" 08.03.1991г.*

2.2. Чему учить педагогов?

*"Совершенно ясно, что если еще год мы ничего существенно не изменим, положение станет катастрофичным"*³³.

В этой статье будут представлены некоторые размышления относительно вопроса о том, каким же должен быть список предметов или научных дисциплин, который необходим при подготовке педагогов. Этот вопрос неоднократно поднимался в среде учителей и работников образования в последнее время в связи с недавней публикацией в газете "Izglitiba", одновременно двух резко различающихся статей "О тьме и свете в педагогике" и "Не слишком ли черен клуб дыма?". В них авторы касаются и темы настоящей статьи. Отличия приведенных в них перечислений предметов значительны и привлекают внимание, после чего естественным образом возникает вопрос: "А которое из высказанных мнений более правильное?" Но, прежде чем перейти к обсуждению темы данной статьи, зафиксируем саму форму вопроса и подчеркнем, что мы в названной статье не высказывали мнение, а представляли результаты анализа. С мнением можно соглашаться или противопоставлять ему другое мнение, но с анализом так поступать нельзя. Принимая логику и средства проведенного анализа, необходимо принимать и результаты анализа. Или же критиковать метод и выбранные средства. Таким образом, возвращаясь к вопросу о списке дисциплин, необходимых для подготовки педагогов, мы продемонстрируем свой способ рассуждения, оставляя за читателем право, принять или отвергнуть его.

Итак, как готовить педагога? Какие учебные предметы ему изучать? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо знать, чем занимается педагог в своей ежедневной работе. Предположим, что наиболее распространенный взгляд на образование как процесс передачи знаний является верным, ибо, даже если такой взгляд не отражает всю сложность процесса образования, сама по себе передача знаний не подлежит сомнению. Исходя из этого, мы рассуждаем очень просто:

1) передавая знания, педагоги должны знать, что это такое знания. А это, в свою очередь, означает, что он должен быть подготовлен в **эпистемологии**, являющейся философской наукой о знании. При этом необходимо различать упомянутую **эпистемологию** и гносеологию (философскую науку о познании), чего не делается в диалектическом материализме. Таким образом, мы получили первую дисциплину в списке необходимых в подготовке педагогов учебных предметов — **эпистемологию**;

2) понимая, что знания — это не кирпичи, и они могут быть переданы не в прямой, натуральной, а лишь в опосредованной, знаковой форме, мы должны признать, что педагогу обязательно нужно иметь представление о форме существования знаний — о знаках. Все многообразие знаков и знаковых систем исследуется и описывается **семиотикой**, поэтому ее мы и выделяем в качестве следующего необходимого для подготовки педагогов предмета;

3) недостаточно сказать, что знания существуют в знаковой форме, необходимо зафиксировать также, что знания существуют в мышлении и рассуждении. С древнейших времен в европейской культуре есть такая

³³ Из интервью с министром образования Латвийской Республики А. Пиебалгсом ("Izglitiba", 08.03.91 г.)

дисциплина, которая занимается исследованием правильного мышления (или, по другому определению, правильного рассуждения). Это **логика**. Уже несколько столетий критикуется логика и отдельные логические системы, но **логика** как таковая является и всегда будет являться одним из наиважнейших предметов как в общем образовании, так и в подготовке педагогов;

4) знания передаются в коммуникации учителя и ученика. Следовательно, в подготовку учителей необходимо включать дисциплины, описывающие, исследующие и организующие процесс коммуникации. Нет такой специальной науки, предметом которой была бы коммуникация, но есть целый ряд технических дисциплин, рассматривающих коммуникацию с разных сторон и технически ее организующих. Это **диалектика** (в догегелевском смысле этого слова), **риторика**, **гомилетика** (церковная дисциплина, обучающая искусству проповеди). Следовательно, и эти дисциплины должны быть включены в подготовку педагогов;

5) в процессе передачи знаний нельзя ограничиваться только коммуникацией. Уже начиная со средних веков, все думающие педагоги боролись со схоластикой и вербализмами в образовании, ибо знания ведь передаются в практической деятельности. В XX веке было несколько попыток создать науки о практической деятельности, о работе. В подготовке педагогов совершенно необходимо давать хотя бы самые общие представления о **праксиологии**, **научной организации труда**, **теории деятельности**;

6) до сих пор мы говорили о том, что подготовка педагогов требует выяснения того, что такое знание и что значит, что оно существует в знаковой форме и в процессах мышления, коммуникации, деятельности. Не менее важно и то, как знания усваиваются. Усвоение знаний достигается через понимание. Поэтому педагоги должны знать, что такое понимание и как оно организуется. Исходя из этого, следующий предмет в нашем перечислении — это **герменевтика**, или дисциплина, исследующая и организующая понимание;

7) нельзя забывать и того, кто передает, и кто усваивает знания, т. е. человека (учителя и ученика). Значит, необходимы знания о тех закономерностях, средствах, условиях, которые связаны с процессом усвоения знаний человеком. Знания о памяти, внимании, восприятии — это компетенция науки **психологии**. Но тут уместно упомянуть, что **психология** не исчерпывает всех знаний о человеке. Еще существует **антропология** — в общекультурном ее смысле, а не в том, которым эту науку наделили советские ученые, подразумевавшие под нею теорию происхождения человека из обезьяны;

8) наконец, передача и усвоение знаний не имеет смысла без употребления их в деятельности, обществе. Так как мы уже упоминали дисциплины, исследующие деятельность, то здесь добавим к ним еще только **социологию**.

Этими восемью предметными блоками мы пока ограничимся, так как здесь нам важно продемонстрировать именно тот способ, каким получают необходимые, для подготовки педагогов дисциплины, а не предлагать законченный список их. Так что на этом мы перечисление закончим и теперь сравним полученный нами список дисциплин с теми предметами, которые на сегодняшний день преподаются в педагогических институтах.

Начнем хотя бы с тех, которые названы в упомянутой статье наших оппонентов: зоология, анатомия, ботаника, экология, география, психология, педагогика. Пока что единственной "точкой соприкосновения" является

психология. Кстати сказать, с психологией в настоящее время связываются неоправданно большие надежды: это относится как к преподавателям и студентам, так и к прогрессивно настроенным педагогам. Все понимают недостаточность программ и учебных планов педагогических институтов, но очень наивно представляют себе пути преодоления этой ограниченности. Они рассуждают примерно следующим образом: если будущие педагоги на занятиях по психологии приобретают много полезного, то будет еще лучше, если увеличить количество предусмотренных для психологии учебных часов за счет менее важных дисциплин. Но увеличение объема преподавания психологии никак не способно уменьшить дефицит знаний и подготовки по остальным семи предметным блокам. О зоологии, ботанике и пр. мы вообще не будем говорить, так как если они и необходимы, то только в общем образовании, а не в профессиональной подготовке педагогов.

Не может не возникнуть, видимо, закономерный вопрос: а где же в нашем списке сама педагогика? Отвечая на такой вопрос, мы не можем не войти в сферу философии и методологии, так как именно там, в первую очередь, даются определения понятий, таких как "педагогика", "образование", "обучение", "воспитание", "подготовка". Это превышает возможности нашей статьи, но в дальнейшем обозначенной теме могла бы быть посвящена специальная серия статей. Пока же мы укажем на то, что педагогику как раз и составляет материал этих и некоторых других наук, плюс еще и конструируемые на их основе технические принципы и методы. Поэтому преподавание педагогики для непедagogических специальностей могла бы синтезировать в одном предмете, названном педагогикой, материал этих наук и соответствующие технические принципы, а в обучении профессиональных педагогов такой учебный предмет как педагогика может быть наделен только статусом введения в специальность. Педагог-ученый или педагог-преподаватель должен быть специалистом в одной из упомянутых научных областей: в семиотике, эпистемиологии, герменевтике, психологии и т. д. Так же, как учитель средней школы или преподаватель других дисциплин в вузе должен быть не только профессиональным педагогом, но и специалистом в соответствующей научной сфере: математике, биологии и т. п.

Мы отдаем себе отчет в том, что, отвечая в данной статье на один единственный из всех актуальных вопросов о необходимых для подготовки педагогов учебных дисциплинах, мы вместе с тем ставим еще больше практических вопросов:

во-первых, если представленное нами перечисление верно, то что делать тем педагогам и учителям, которые, возможно, впервые вообще встречаются с такими словами, как "герменевтика", "семиотика" и др.?

во-вторых, если оно верно, то где брать специалистов для организации подготовки педагогов по этим дисциплинам?

в-третьих, возможна ли реальная радикальная реформа в образовании, если предметная подготовка, которую получали наши учителя средних школ и преподаватели вузов, не имеет практически ничего общего с выше представленной?

На последний из приведенных вопросов мы ответим однозначно: "Невозможно". Отвечая на первые два вопроса, попросим читателя еще раз прочесть эпиграф к данной статье. Вряд ли можно еще больше сгустить краски при оценке нынешней ситуации в образовании в республике. В то же время наши оппоненты из Лиепайского пединститута, вероятно, другого мнения о серьезности

ситуации, раз они спрашивают "Vai mutulis nav par melnu?" что означает: " Не слишком ли черен клуб дыма?". Только в этой связи вспоминается, что доклад президенту США в начале 60-х гг. о положении в образовании в стране назывался еще резче и красноречивее: "Нация в опасности!" **переучиваться**, если мы хотим избежать предсказанной министерством катастрофы, необходимо всем и начиная с этого самого дня. Зная те интеллектуальные, человеческие, научные ресурсы, которыми располагает страна (конечно, мы тут не обладаем всей полнотой информации). Мы считаем, что радикальная реформа всей системы образования, включая подготовку нового поколения педагогов в Латвии, может быть завершена в течение 10 лет. Это будет стоить многократно дешевле сегодняшних попыток "импортировать" что-то из-за границы. Возьмем, к примеру, вальдорфские школы. Практически оценить и понять сущность этого опыта можно, только критически проанализировав находящееся в его основе мировоззрение — антропософию. Но смена мировоззрения стоит очень дорого. Конечно, и через 10 лет останется много неразрешенных проблем, но их тогда можно будет решать в спокойном, рабочем режиме.

Мы знаем, что в республике во многих местах осуществляется работа в этом направлении. Пока что этим занимаются преимущественно малые неформальные группы или небольшие хозрасчетные организации. И настоящая статья является одним из результатов работы такого неформального семинара, действующего в Лиепайском педагогическом институте. В этом смысле у нее нет авторов. Она представляет собой переработанный вариант стенограммы одного из семинаров этой рабочей группы, когда обсуждались проблемы, затронутые в публикациях газеты "Izglitiba" за 15. 02. и 08. 03. с.г. Так что в целях соблюдения нормы газетных публикаций мы просто назовем имена участников обсуждения: Владимир Мацкевич, Агнесе Мацкевича, Олита Аугустовска, Гита Паспарне, Елена Михеева.

Возвращаясь к исходному пункту настоящей статьи, еще раз подчеркнем разницу между точкой зрения и тем способом рассуждения, который мы теперь представили для оценки читателя. Мы брали за основу своей сегодняшней темы только одно место из статьи "О тьме и свете в педагогике" и развернули аргументацию соответствующего тезиса, специально делая это в максимально простой форме. Мы не настаиваем, что приведенный нами список учебных дисциплин является абсолютно истинным, но предлагаем читателю самому проверить его, придерживаясь подобного способа рассуждения или же выбрав принципиально другую основу. Такая же работа должна быть проделана в отношении всех основных тезисов, высказанных в упомянутой статье или содержащихся в любых программных утверждениях педагогической " науки ".

Статья написана в сотрудничестве

с А. Мацкевич, О. Аугустовской,

Г. Паспарне, Е. Михеевой;

впервые опубликовано в газете "Izglitiba" 29.03.1991 г.

2.3. Образование и подготовка: стагнация или развитие?

В этой статье мы будем обсуждать одно из различий в понятиях, которое только совсем недавно стало предметом рассмотрения для современной педагогики. Это различие между образованием и подготовкой. Уже на уровне здравого смысла понятно, что человек образованный и человек подготовленный — это не одно и то же. Можно быть в той или другой степени образованным, но неготовым к выполнению ни одной деятельности. И наоборот, можно быть в достаточной мере готовым к занятию определенной должности и функционированию в ней, но при этом — необразованным.

Педагогика не может опираться только на здравый смысл. *Мы исходим из того, что педагогика не есть специфическое профессиональное знание учителя или педагога, а является такой дисциплиной, которая обеспечивает средствами и знаниями те процессы и институты в обществе, которые задают преемственность поколений и воспроизводство самого общества в тех формах, в которых оно существует на данный момент, или в новых формах, определяющих общественное развитие.* При этом средства, которыми располагает педагогика, это — понятия, отношения к идеальным, абстрактным объектам, установки деятеля, некоторые идеологические и ценностные категории. Поэтому, в отличие от здравого смысла, который на вопрос "Что происходит в школах и других учебных заведениях?" отвечает, что там учатся, педагогика утверждает, что в учебных заведениях протекает множество различных процессов, четыре из которых являются сущностными для педагогики и составляют ее предмет. Это обучение, воспитание, подготовка и образование. Как мы уже указали в начале статьи, предметов нашего внимания сейчас станут два из этих процессов. Прежде чем их определить, обратимся к некоторым фактам и ситуациям, чтобы иметь конкретный материал для обсуждения и сравнения.

В 1985 году группа специалистов ЛИИЖТа³⁴, анализирующая инженерное образование в Советском Союзе, размышляла над тем, почему и зачем в технических вузах нашей страны студентам даются около шести тысяч инженерных специальностей, а в США — всего 120? При этом, дифференциация специалистов в американской промышленности гораздо глубже, чем в советской. И что этот факт означает для оценки инженерного образования?

Или другая ситуация. Руководители и организаторы геологических работ в Сибири давно знают различие между геологами, выпускаемыми Иркутским университетом и Иркутским политехническим институтом. Это различие состоит в том, что выпускник политехнического института практически сразу готов к работе в геологических изысканиях, а выпускник университета, приходя на работу, почти ничего не умеет, и его надо учить заново. Но через три года они как профессионалы выравниваются, и потом университетский геолог начинает обгонять выпускника политехнического института и в профессиональной компетентности, и в карьере.

Примерно такую же ситуацию обсуждают студенты дневного и заочного отделений Лиепайского пединститута, которые поступают в пединститут после педагогического училища. Они говорят, что в педучилище учат лучше, чем в институте, потому что, придя в школу, выпускник педучилища знает и умеет все,

³⁴ Ленинградский институт инженеров железнодорожного транспорта, в котором автор работал с 1983-го по 1987 г.

что должен знать и уметь учитель начальных классов, а выпускник пединститута еще долгое время должен осваиваться и адаптироваться к требованиям, предъявляемым школой.

И еще один пример, из практики другой страны. Инженерный и управленческий корпус одной из самых развитых в мире промышленных стран, а именно — Японии, формируется в основном из выпускников престижных университетов гуманитарного профиля. "Наивные" японские менеджеры почему-то считают, что из выпускника хорошего университета, изучавшего, например, западноевропейскую литературу, получится хороший инженер-химик или управляющий скорее, чем из выпускника технического учебного заведения химического профиля или экономического факультета.

Наконец, закончим мы перечисление ситуаций и фактов указанием на распространенное в последние десятилетия мнение американских управленцев и бизнесменов, которое состоит в том, что организация подготовки специалистов прямо в фирме и на производстве из выпускников университетов обходится дешевле, чем организация подготовки тех же специалистов в технических колледжах. Причем, дешевле настолько, что позволяет промышленности выкраивать деньги для финансирования университетов.

Не вдаваясь в подробности различия организации учебного процесса в советских вузах и вузах развитых стран мира, отметим только одну особенность. Это наличие в советских вузах института распределения специалистов. Понятно, что сама идея распределения специалистов после вуза логично вытекает из идеологии тотального планирования в нашей стране. Кроме того, эта идея подтверждается и суждениями здравого смысла. Насколько большим должен быть факультет философии университета? Или факультет филологии? Он должен быть таким, чтобы всем его выпускникам была гарантирована работа по специальности. Сколько в Латвии профессиональных философов? Наверно несколько десятков. Значит, можно на несколько лет закрывать философский факультет университета. В университетах же США, Европы, Дальнего Востока вопреки нашему "здоровому смыслу" самый многочисленный контингент студентов обучается философии, социологии, праву, психологии, литературе. Тогда в чем же тут дело?

Долгое время в Советском Союзе считалось, что такая организация образования есть признак загнивания и упадка. "Посмотрите", говорились нашими идеологами, "как много у них безработных людей с высшим образованием!" Но при этом забывалось, что их отличные кадровые службы на производстве организуются дипломированными социологами и психологами, а не отставными военными, как у нас; что законодательные и исполнительные органы государства и муниципалитетов формируются из людей, широко образованных в области права, а не из специалистов по обработке металлов резанием и т.п. Кроме того, наличие больших контингентов молодых и хорошо образованных людей позволяет в кратчайший срок организовать новые перспективные отрасли промышленности, для которых ни один вуз не мог подготовить специалистов заранее. Самый характерный прецедент в этом смысле — организация в конце 70-х годов массового производства и эксплуатации персональных компьютеров. Наша же высшая школа и по прошествии 13 лет не готова обеспечить эту жизненно важную и перспективную отрасль кадрами.

Нам кажется, что приведенных примеров уже достаточно для того, чтобы получить пищу для размышлений и выводов. Но мы все же сделаем несколько фиксаций общего характера:

1. Образование, в отличие от подготовки, характеризуется отсутствием утилитарных, прагматичных целей. Это значит, что не может быть образования под какую-то определенную общественную потребность. Нельзя организовать образование в Латвии, исходя из формулировки того, какие специальности нужны в Латвии сегодня или нужны будут завтра. Образование — это то, что не зависит от конкретных условий страны, ситуации, складывающейся в той или другой отрасли или школе, от периода или конкретной эпохи. Образование определяется современным уровнем знания и мышления. Оно консервативно и устойчиво на протяжении десятилетий. Образование избыточно по отношению к сиюминутным потребностям общества. В этом его сила, и именно это делает образование ресурсом любого развития.

В то же время, поскольку образование задается уровнем современного знания и культуры, то должны быть какие-то эталоны и критерии для уровней образования. Эти эталоны, или критерии, могут задаваться элитными группами, такими как научные школы, сообщества, клубы и т. п. А могут задаваться текстами и другими образцами культуры, доступными только людям с определенным уровнем образования. Например, человек со средним образованием может читать, понимать и компетентно обсуждать все публикации массовых изданий, научно-популярную литературу, философов и мыслителей прошлых времен Вольтера, З.Фрейда и т. п., а также таких современных "властителей умов" как Д. Сахаров, Ф. Фукуяма. Человек с высшим образованием — это тот, кому доступно понимание И. Канта, М. Хайдеггера, Ю. Хабермаса, элитарная литература XX века: Дж. Джойс, Ф. Кафка, Г. Гессе и т. д. Очевидна вся условность и натянутость такого рода эталонов и критериев. Именно поэтому документ об образовании всегда имеет только условную ценность, как почетные звания "лицензиат", "бакалавр", "магистр", "доктор" и т. д. Этот документ ни к чему не обязывает государство и общество и не дает обладателю практически никаких прав, за одним исключением, когда в определенных делах вводится образовательный ценз. Например, один из ведущих специалистов в области педагогики подготовки кадров Юло Вооглайд рассказывал несколько лет назад, что для подготовки специалистов по управленческому консультированию ему нужны ученики, как минимум, с двумя высшими образованиями: одним — техническим, а другим — экономическим или гуманитарным.

2. Культурное производство, сельское хозяйство, школы, политика и т.д. немыслимы без хорошо подготовленных, квалифицированных специалистов, знающих свое дело и обеспечивающих дисциплину труда и технологических процессов. Но квалификация и компетентность специалистов в современном мире — "скоропортящийся" товар. Поэтому системы подготовки должны быть динамичны, подвижны, легко организуемы и точно так же легко демонтируемы.

Чтобы подготовить человека к занятию места в обществе, или к выполнению определенной деятельности, необходимо иметь описание характеристик этих мест и квалификационных требований. Документ о подготовке дает право на занятие таких мест и на деятельность. Чем сложнее и ответственнее место и деятельность, тем сложнее процедура подготовки и более затруднено получение документа, дающего право заниматься этой деятельностью. Даже в массовых деятельности (например, вождение

автомобиля) никакое образование недостаточно для предоставления прав на их выполнение. Выпускник инженерного автодорожного вуза должен сдавать экзамен на водительские права, как и каждый другой человек.

Иногда, в традиционных и простых деятельности, или в редко встречающихся, вся подготовка сводится только к экзамену или к проверке способностей и умений, или к инструктажу. Иногда же при резкой смене условий деятельности вообще невозможно развернуть систему подготовки, и тогда подготовка осуществляется прямо на рабочем месте. А вообще — чем ближе системы подготовки к рабочему месту, чем ближе условия

подготовки к условиям деятельности, тем лучше. Поэтому так неэффективны технические вузы в системе подготовки — из-за высокой стоимости и сложности их организации и материального оснащения они либо изредка опережают, либо чаще всего сильно отстают от развития производства и условий деятельности.

Так что **институты образования и подготовки должны быть устроены принципиально по-разному**. Институты образования, то есть школы и университеты, обеспечивают создание свободного культурного и интеллектуального ресурса, они должны быть застрахованы от конъюнктуры рынка и бремени хозрасчета, ориентированы не на отдачу и прагматичную эффективность, а на накопление. Накопление интеллекта в виде ученых мирового уровня, библиотек и архивов, исследовательских лабораторий в области фундаментальных дисциплин, музеев науки и культуры — то есть, всего того, что не должно быть подвержено влиянию времени, того, что изъято из потребления и что может быть востребовано практикой через десятки лет.

В отличие от этого института системы подготовки предполагают очень быструю реализацию и использование, они превращают свободный ресурс образования в потенциальную и быстро реализуемую энергию. Это означает быструю смену преподавательских кадров в зависимости от потребности и конъюнктуры рынка. Буквально это означает, что квалификация преподавателя в системах подготовки не может определяться, например, ученой степенью, а определяется скорее его успешностью в практической работе. Должен быть обеспечен постоянный приток преподавательских кадров из системы подготовки в практическую деятельность на производстве, и наоборот. Должна быть обеспечена легкость открытия и закрытия учебных заведений в системе подготовки или перепрофилирования этих заведений.

Например, сегодня при смене законодательства и всей хозяйственной документации все бухгалтерские кадры в стране оказались неподготовленными, хотя уровень образования почти у всех достаточен. Необходимо срочное разворачивание широкой сети курсов для бухгалтеров и экономистов, но на короткое время, потому что, когда установится новое законодательство и будут выработаны стабильные формы учета и другой документации, необходимость в этих курсах исчезнет. Нужны разовые интенсивные курсы по переподготовке бывших пионервожатых и организаторов внеклассовой работы в школе, преподавателей общественных дисциплин и т. д. Только в традиционных, устоявшихся отраслях, например, в сельском хозяйстве, железнодорожном транспорте и в некоторых узких областях промышленного производства и торговли можно совмещать системы образования и подготовки в одном учебном заведении. Системы подготовки должны быть обеспечены развитыми службами маркетинга, или изучения конъюнктуры рынка. То есть системы подготовки кадров — это своеобразная биржа интеллекта и квалификации.

Другую форму имеет и информационное обеспечение систем подготовки кадров: это не фундаментальные библиотеки, а подвижные, компьютеризованные банки данных с максимально быстрой сменой информации.

Можно еще много говорить об устройстве учебных заведений в системах образования и подготовки, но в рамках данной статьи мы коснемся только еще одного вопроса, связанного с финансированием. За образование своих граждан платит в основном государство, а также сами граждане и общество. За подготовку специалистов платят сами желающие приобрести квалификацию и, в основном, предприятия и отрасли, заинтересованные в этих специалистах. То есть принцип финансирования должен обеспечивать максимальную автономность и независимость систем образования: школ и университетов, в том числе и технических. В эту же группу необходимо включить консерватории и пединституты. И наоборот, системы подготовки должны быть прямо поставлены в зависимость от конъюнктуры рынка и потребностей общества и производства, так как только тогда можно будет закрывать потерявшие актуальность ПТУ, техникумы, вузы, институты повышения квалификации, или переориентировать их на решение новых задач.

Наши учебные заведения, которые педагогика не обеспечила знаниями и средствами разной организации образования и подготовки, при сравнительно высоком уровне обученности своих выпускников (а это признается как советскими, так и зарубежными исследователями), не дают этим выпускникам ни образования, ни подготовки. Мы даже можем сказать так, что высокая эрудиция, квалификация, ответственное отношение к делу преподавательского состава наших школ всех уровней оказываются бесполезными в силу неразвитости педагогического знания. Идеологизированная педагогика может влиять на общественное мнение и сознание преподавателей и учеников, но совершенно не позволяет проектировать рациональные и эффективные системы подготовки и образования. В организации всего педагогического знания очень сильна деформация с уклоном в область дидактики и индивидуальных методов преподавания. Но сколь угодно разработанные индивидуальные методы преподавания никак не помогают организовать и спроектировать всю систему образования и подготовки. В последние годы авторам статьи приходилось участвовать в обсуждении многих педагогических инициатив, и как раз эта деформация педагогического знания мешала пониманию и налаживанию проектной работы. Почти все педагоги, преобразующие школы в лицеи, гимназии, колледжи, никогда не доходят до уровня оргпроектирования, а застревают на вопросах новых методов преподавания и отношений учеников и учителей. Самый характерный пример не из средней школы, а из высшего образования — это обсуждение проекта Рижского Гуманитарного института. Хорошая и богатая идея РГИ была обесценена тем, что образовательный процесс задавался в проекте все в той же самой рамке централизованного распределения специалистов. Тем самым проектировался еще один вуз, производящий людей, знающих кое-что кое о чем, но не подготовленных к новым условиям деятельности и жизни в Латвии и не очень образованных. Поскольку нацелен он был бы на выпускание заданного количества экономистов, учителей и т. п. То есть единственным эффектом от так спроектированного РГИ было бы то, что многие преподаватели и ученые имели бы там работу и могли бы не заниматься политикой.

Выше в своей статье мы приводили примеры из организации образования и подготовки в других странах. Разумеется, опыт и идеи передовых стран необходимо изучать и анализировать, но использовать их в качестве образца

можно было бы только в том случае, если мы на пустом месте в Латвии организовали бы систему образования и подготовки. Но Латвия – не пустое место, в Латвии много хороших школ и других учебных заведений. Но вся система этих школ и учебных заведений организована под идею тотального планирования и под идеологизированную идею сохранения и стабилизации советского строя. Поэтому проблема заключается не в создании заново этих систем, а в переорганизации и в реструктурировании на имеющейся базе материальных и кадровых ресурсов. Это накладывает особые требования на проектно-педагогическую работу, которая заключается в том, что перед собственно проектной и законодательной работой в области образования и подготовки должна быть развернута работа по экспертизе и изысканиям в существующей системе образования и подготовки, по экспертизе и оценке новых проектов, а также разработка самых методов проектирования в области образования и подготовки. И вроде бы разворачивание таких работ не решается просто созданием Института развития образования³⁵ из старых структур и подразделений. Здесь необходим принципиально иной, деятельностный подход в масштабах всей республики с координацией действий с Министерством образования, Министерством культуры, органами законодательной власти и муниципалитетами, координация действий всех Балтийских республик. Насколько известно авторам, подобные задачи в мире ставятся и решаются национальными организациями во взаимодействии с ЮНЕСКО (при этом ситуация в Прибалтийских республиках и других регионах, автономизирующихся от Советского Союза, уникальна и нова даже для ЮНЕСКО). Ближайший из национальных институтов, занимающийся исследованиями подобных вопросов в области сравнительной педагогики и проявляющий интерес к Прибалтике, находится в Норвегии. Но взаимодействие с ним и другими учреждениями ЮНЕСКО может быть полезно в области анализа ситуации и исследований, а конкретные изыскания, экспертизу и проектирование Латвии нужно осуществлять собственными силами. Пока же латвийские педагоги ездят в Европу и дальше по большей части для знакомства с опытом конкретной работы в тех или иных школах, "перенятия опыта", повышения собственной квалификации и компетентности, а не решения тех проблем, о которых мы говорим.

*Статья написана в сотрудничестве с О. Аугустовской и Г. Паспарне;
впервые опубликована в газете "Izglitiba" 10.05.1991 г.*

³⁵ Такой институт был создан в 1991 г. на базе бывшего филиала НИИ педагогики и института усовершенствования учителей.

2.4. Обучение и воспитание: насколько обоснованы претензии школы

В этой статье мы продолжим обсуждение четырех педагогических процессов, начатое в статье "Образование и подготовка: стагнация или развитие?" в газете "Izglitiba" за 10 мая 1991 года. Кроме обсуждения содержания понятий "обучение" и "воспитание" нас будут интересовать и соотношение между всеми четырьмя процессами. Вопрос о соорганизации всех педагогических процессов между собой сложен уже потому, что само по себе выделение этих процессов является абстракцией: педагогические процессы представляют единую деятельность, в которой осуществляется преемственность поколений и непрерывность культуры. Поэтому в познавательном отношении постоянно приходится сомневаться в том, насколько полно и близко к истине мы описываем непрерывность культуры и связь между поколениями, или преемственность между поколениями, через вычленение в знании тех или иных абстракций.

Не меньшую сложность представляет и техническая сторона вопроса. Достаточно ли понятий и категорий "образование", "подготовка", "обучение" и "воспитание" для того, чтобы правильно организовать трансляцию культуры и воспроизводство деятельности в последующих поколениях без культурных потерь и утрат, с одной стороны, и препятствий для развития общества, с другой?

Мы не будем изобретать собственных определений для понятий "воспитание" и "обучение", хотя бы потому, что, в отличие от "подготовки", эти понятия достаточно традиционны для педагогики. Мы воспользуемся определениями, достаточно распространенными в педагогической литературе, где воспитание понимается как процесс целенаправленного, систематического формирования личности, а обучение — как целенаправленный, систематический процесс передачи знаний и овладения ими. Так описанные и заданные процессы обучения и воспитания, с одной стороны, являются двумя главными составными частями процессов, описанных нами в предыдущей статье, т.е. образования и подготовки. Другими словами, и образование осуществляется через запуск и организацию обучения и воспитания, и подготовка осуществляется через эти же процессы. Это означает, что работники сферы образования и сферы подготовки кадров осуществляют свою деятельность через организацию и управление обучения и воспитания.

Но, с другой стороны, процессы обучения и воспитания систематически осуществляются не только в системах образования и подготовки, но протекают в обществе в целом. Тогда учреждения образования и подготовки, и процессы, в них происходящие, сами являются сложно организованными составными частями и инструментами общественных процессов обучения и воспитания, причем, одними из многих. Люди, профессионально осуществляющие деятельность обучения и воспитания, не могут замыкаться в рамках учреждений образования и подготовки, а должны использовать их инструментально наряду с другими сложными социальными инструментами обучения и воспитания: семья, армия, церковь, средства массовой коммуникации, кино, театр, общественные, спортивные учреждения и организации, познавательный туризм, трудовая деятельность детей и подростков и многое, многое другое.

Мы понимаем практическую сложность осуществления в обществе такой соорганизации педагогических процессов и даже определенную парадоксальность ее, но вынуждены констатировать актуальность именно такой постановки вопроса для современной ситуации, потому что на протяжении многих десятилетий в

Советском Союзе работала тенденция к монополизации ответственных социальных функций одним единственным ведомством. Школа в широком смысле, вытеснив семью и церковь из сферы обсуждаемых социальных процессов, способствовала регрессу этих четырех процессов: образования, подготовки, обучения и воспитания; разрушению семьи, изоляции церкви и, как говорили в старые времена, "общему падению нравов". Кроме того, такой монополизм привел к упадку и самой школы.

Пока мы рассмотрели только один аспект, организационно-социальный, процессов обучения и воспитания, их связи между собой и с другими педагогическими процессами. Теперь обратимся к внутреннему устройству этих процессов.

Если процесс воспитания есть процесс формирования личности, и включает в себя физическую, эмоциональную, интеллектуальную, нравственную и духовную сферы (то есть сферы разные, не пересекающиеся друг с другом), то может ли этот процесс быть организован целенаправленно? Что в данном случае означает цель воспитания? Видимо, это описание некоторого идеального образца, так называемой "гармоничной личности". Если это так, то "гармоничная личность" есть упрощенное, ограниченное требованиями эпохи, страны и фантазией автора видение желаемого воплощения человека с точки зрения того или другого воспитателя. Это настолько понятно, что даже в советской педагогике говорится, что воспитание в буржуазном обществе есть воспитание буржуазной личности, приспособление человека к буржуазному строю, а коммунистическое воспитание есть воспитание истинно гармоничной личности.

Цену подобным заявлениям все поняли уже давно. Но нужно тогда сделать и следующий шаг в понимании. Продолжая понимать воспитание как целенаправленный процесс, придется и в будущем формировать "буржуазную" или "коммунистическую" личность, "строителя коммунизма" или "истинного арийца", "среднего американца", или любым другим образом понятую "идеальную" личность, всегда ограниченную предрассудками общественного сознания или личными предрассудками автора каждого такого "идеала".

Делая такое утверждение, мы вовсе не отрицаем осмысленности и полезности философских, этических или религиозных дискуссий о том, каким должен быть человек. Мы возражаем против прямого переноса тезиса и утверждений из этих дискуссий в практику воспитания. Например, "калокагатия" — категория древнегреческой философии и этики, означающая гармоничное сочетание физической и духовной красоты в человеке, использовалась как аргумент в отвлеченных текстах, как эпитет при описании достойных людей, национальных героев, как критерий самооценки и идеал саморазвития, но никогда как руководящий принцип для работы воспитателя. Попробуйте вставить калокагатию в план воспитательной работы в школе! Это приведет к замене одного морального кодекса, кодекса "строителя коммунизма", на другой с тем же "успехом". Ученики будут иметь в дневниках оценки по калокагатии, а инспектора района и города будут ругать учителей за низкий уровень соответствия духовной и физической красоты учеников в школах. Категорический императив И. Канта, "совершенно мудрый" как категория древнекитайской философии, десять заповедей Божиих, сообщенных Моисеем в Пятикнижии, хороши только на своем месте, а школа со всем этим работать не может. У церкви есть технические приемы (исповедь, покаяние, молитва и др.) для работы с идеалом человека, представленным в десяти заповедях Моисея или в Нагорной проповеди. И эту часть воспитательного процесса никто, кроме церкви, выполнить не может.

Точно так же свои средства, приемы и техники воспитания имеются в семье, в детских неформальных компаниях, формальных организациях типа скаутов и других. Есть они и в школе, и все они соответствуют внутренним целям этих институтов и объединений. И поскольку во всех этих местах осуществляется воспитание, то и получается, что воспитание как целостный процесс не имеет цели. То есть воспитание — это естественный процесс, а не искусственный и целенаправленный. Значит, специалист в области воспитания — это скорее исследователь, чем "формирователь" личности. А практическая сторона специальности воспитателя состоит, в первую очередь, в отслеживании процесса с тем, чтобы в воспитании не было перекосов и односторонности. Ведь садовник не сам растит дерево, а только следит за тем, чтобы у дерева было все необходимое для роста. Но тогда и знания, которыми должен быть обеспечен воспитатель, должны быть соответствующими. Они должны быть организованы не как методика воспитательной работы, а как знание о закономерностях роста созревания и взросления человека.

Может ли сегодняшний воспитатель различить среди поведенческих проявлений воспитанника такие, которые обусловлены его собственной деятельностью, и те, которые являются результатом естественного взросления, если он не знает закономерностей этого естественного процесса? Ведь современные учителя не изучали ни теории социализации Э. Эриксона, ни теории самоактуализации А. Маслоу, ни других теорий, описывающих процесс взросления и социального становления личности как процесс, подчиняющийся внутренним закономерностям? Они ведь не изучали также дисциплины, описывающие, как обеспечивать процесс взросления всем необходимым, например, культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского. Поэтому в современной школе отсутствуют критерии отделения результатов собственной деятельности от процессов созревания и роста, взросления, социализации и т. д. Так что в школе нет деятельности воспитания. Воспитание протекает или стихийно, или же оно замещается обучением. Теории и методы обучения уже разработаны, и когда проблемы воспитания возникают на уровне целых поколений, школе легче внедрить новый учебный предмет, нежели меняться самой и менять жизнь учеников так, чтобы воспитательный эффект был достигнут.

Например, когда в Советском Союзе на протяжении многих поколений была замечена утрата семейных ценностей или ценности семьи, вместо того, чтобы пересмотреть отношения школы с социальным институтом семьи, хотя бы на школьном уровне, где и происходит усвоение семейных ценностей, был введен новый предмет для старшеклассников "Этика и психология семейной жизни". Та же история произошла с дефицитом правосознания: школа пошла не по пути уменьшения авторитарности и введения самоуправления учащихся и студентов, а просто ввела еще один учебный предмет в программу. В результате вместо повышения правосознания или усвоения семейных ценностей происходит "обалдевание знаниями", по меткому выражению знаменитого Винни Пуха.

Именно постоянная подмена задачи воспитания задачами обучения и служит основанием постоянной критики в адрес школы, что она не развивает, не формирует личность и человека, а все сводит к усвоению знаний. Разумеется, такая критика имеет отношение не к порокам и недостаткам обучения, а именно к неправильному соотношению обучения и воспитания. Современная школа продолжает повторять ту же ошибку — например, в ситуации реформы и перестройки школы практические все учителя испытывают трудности в своих

попытках соответствовать новым требованиям, но выход из этих трудностей чаще всего видят в недостатке каких-либо знаний. Например, в последнее время особенно модна психология. Везде можно услышать, что учителю не хватает психологических знаний, но это, с одной стороны, иллюзия, а, с другой стороны, очередная попытка пойти по легкому пути. Никакие психологические знания не позволят избавиться от рудиментов советского авторитарного мышления; никакие социально-психологические техники, позволяющие регулировать отношения между людьми, не могут быть использованы для организации деятельности.

Поэтому перед современным учителем стоят задачи:

во-первых, по перевоспитанию самого себя, т.е. работа с ценностями, идеалами, нравственными и правовыми нормами, предрассудками и т. д.;

во-вторых, по изменению деятельности как собственной, так и школы в целом. А это уже задача по переобучению, т.е. по усвоению знаний об этой деятельности.

Теперь остановимся немного на обучении. Поскольку деятельность обучения неплохо прописана в дидактике, мы скажем только об одном моменте, который обычно игнорируется в понятии "обучение". Обычно смешиваются два принципиально разных процесса: собственно обучение, т. е. процесс работы учителя со знаниями по их передаче, и учение, как процесс работы ученика со знаниями по их усвоению. Центральным понятием для той и другой работы является понятие "знания", а разными являются только техники и средства работы. Если техники и средства работы учителя, т. е. собственно процесс обучения, достаточно оснащен методически, то процесс учения полностью лишен такого методического оснащения. Это сказывается, в первую очередь, на самых учителях: учителя совершенно не умеют учиться, особенно учиться самостоятельно. Проблема не в отсутствии психологических или, что нам представляется более важным, эпистемологических знаний. Проблема скорее в том, что современный учитель не обучен учиться, и воспитан таким образом, что в его ценностных ориентациях учение и знания занимают далеко не ведущее место.

В заключении остановимся на том, а какие же практические выводы можно из этого сделать.

1. Воспитание, как социальный процесс, может быть организовано и обеспечено только как многоцелевой процесс проведения ребенка (и человека вообще) через множество культурно заданных общественных институтов, организующих социальную жизнь во всем ее многообразии. При этом не может быть контроля одного из институтов над другими. Не только церковь должна быть отделена от школы, а школа от церкви, но и семья должна быть отделена от школы, а школа от семьи. То же относится к скаутским, пионерским и другим детским организациям: они не должны находиться под контролем школы, но и школа должна быть изолирована от их идеологического или какого-либо другого давления и влияния. Во всех этих социальных ситуациях воспитуемый должен быть автономен и жить по нормам и правилам того института, в который он в данный момент входит. Только так он может познакомиться со всем многообразием социальной жизни и приобрести внутренние установки, ценности и идеалы, которыми он и будет руководствоваться в жизни, не нуждаясь в социальном или идеологическом контроле со стороны школы, КГБ, инквизиции или психологической службы. То же относится к воспитанию учителей: преодолеть моральные, психологические трудности реформы школы они могут только, самостоятельно и автономно участвуя во всем многообразии общественной жизни. И единственная помощь, которая им может быть оказана

обществом и государством, — это предоставление свободного времени. А дальше — простой отбор.

2. Обучение будет удовлетворять требованиям современности тогда, когда будет технически и методически по-разному организовано в системах образования и подготовки, а также, если по мере продвижения по ступеням обучения учащиеся будут обеспечиваться все более сложной методикой и техникой собственной учебной работы. Пока же студент настолько беспомощен в учении, как первоклассник: потребляет только то, что ему дают. То же самое относится и к учителю: в доме каждого учителя на книжных полках стоят книги, которые учитель не может прочесть не только потому, что у него не хватает времени, но и потому, что не умеет самостоятельно работать со сложным знанием.

А, вообще говоря, все вышесказанное можно обобщить одним словом. По-гречески это звучит "метаноиа", что по-русски буквально означает "перемени ум!", хотя традиционно эквивалентом этого слова в русском языке является слово "покаяние". То есть не упорство в собственных заблуждениях и недостатках, а покаяние в них, или **перемена ума**, это единственный выход для современной школы из груды тех проблем, в которых она пребывает. Или, вспоминая мудрость Козьмы Пруткина, к врачу: «Исцелись сам!», можно сказать учителю: "Научи себя!"

*Статья написана в сотрудничестве с О. Августовской и Г. Паспарне;
впервые опубликована в газете "Izglitiba" 26.08.91 г.*

2.5. Как можно и как нельзя мыслить образование

Никто, занимающийся проблемами образования, не может не заметить положительных изменений общественного мнения по отношению к обсуждению проблем образования. Два-три года назад все попытки говорить об образовании, как одной из актуальнейших проблем современной общественной ситуации, наткнулись на препятствие, которое чаще всего проявлялось в следующей установке: вначале надо решать проблемы в области политики и экономики, а уже после их решения заниматься всем остальным (мол, образование, конечно, хорошо, но там не о чем говорить, пока денег на него не дают). Зато сегодня для всех, кто не застрял безнадежно в новых митинговых "традициях" и общественных стереотипах первых лет перестройки, становится все более ясно, что без образования, без существенных изменений в образовании и развития его системы не будет ни независимости, ни демократии, ни даже хлеба. Упомянутые положительные изменения относятся к общественному мнению, в то время как в профессиональном сообществе педагогов и соответствующих государственных структурах сохраняется старое советское отношение и мышление, хотя именно там осуществляются и постановка проблем образования, и принятие решений на государственном, т.е. правительственном и законодательном уровнях.

Мы будем говорить **не о том, как нужно** думать про образование (это правительство, депутаты и люди, принимающие решения на других уровнях, решают сами, и никто не может их учить), мы будем говорить **о том, как можно и как нельзя** думать про образование: нельзя в том смысле, что при сохранении самого слова "образование" происходит потеря его значения и смысла, и в действительности говорится о уже чем-то другом.

Путеводителем в наших рассуждениях да послужит нам легенда времен борьбы нидерландских провинций за свою независимость от испанского ига (иногда это называют и первой буржуазной революцией). Будущий король Вильгельм Оранский предложил жителям города Лейдена выбрать себе награду за их героическую борьбу против имперской армии и флота: либо освобождение от налогов, либо открытие в городе университета. Мудрые жители Лейдена посудили так: освобождение от налогов, конечно, вещь хорошая, особенно в тяжелые времена войны и хозяйственной разрухи, но это благо кратковременное. Как бы долго ни сохраняло силу это распоряжение правителя, **университет останется в городе на все времена и будет служить всему государству и обществу**. Дай бог жителям Латвии XX века быть настолько же мудрыми, как средневековые граждане Лейдена, и так же заботиться о будущем своего государства и своих детей, а не думать только о сиюминутных потребностях.

Первый принцип в том, как можно и как нельзя думать про образование, относится к *временному масштабу*: обсуждать образование можно только в отношении достаточно больших временных периодов. Начнем с небольшого примера из реальной жизни. В шестидесятых годах в Москве министерство образования заказало группе ученых разработать для государства программу развития образования. Когда программу представили, министр спросил, сколько времени займет ее реализация. И получил ответ, что лет пятьдесят. Министр тогда сравнил названный период времени с тем, сколько он еще пробудет на своем посту, и спросил еще раз, можно ли ожидать какое-то улучшение в этой области уже в ближайшие два-три года. Получив отрицательный ответ, министр заплатил разработчикам предусмотренную сумму, а программу навсегда "отложил в сторону", или, попросту говоря, выбросил. Так всегда поступают те руководители, историческое название которых "советские": они могут рассуждать только в масштабах очередных пятилетних партийных директив в отношении своего функционального места.

В таких примерах важны не конкретные фамилии "виновников", нам они нужны только для того, чтобы резче выделить суть принципа. Думать про образование в таких масштабах НЕЛЬЗЯ, потому что в таком случае происходит замена проблемы образования механистической суммой таких мероприятий, которые не могут иметь осмысленного продолжения. Это так же, как с хозяином фруктового сада, который замышляет старые деревья заменить новыми, более высокого качества. Он понимает, что, во-первых, если хочешь собирать урожай каждый год, нельзя сразу вырубать весь сад и сажать новый. Необходимо планировать постепенную замену старых деревьев новыми, и проводить эту работу в течение не только одного года. Во-вторых, нельзя ожидать плодов от только что посаженных деревьев в ту же осень, так как результат в данном случае определяется не столько циклом созревания плодов, сколько циклом созревания самих деревьев, то есть, на это надо отводить лет десять, не меньше. В-третьих, в течение еще нескольких последующих лет необходимо сохранять систему использования и утилизации старых деревьев, а когда начнут плодоносить новые деревья, надо будет одновременно использовать и старые, и новые. В-четвертых, жизни самого садовника может не хватить на такую продолжительную работу, поэтому необходимо уже заранее подготовить себе смену из молодых людей и передать им свою задумку, весь замысел целиком, все необходимые умения и знания, иначе начатая работа пропадает.

"Ну, кто же этого не знает!" — нам могут сказать после этого примера. И тогда мы вынуждены будем напомнить о вырубке виноградов во время антиалкогольной

кампании в 1985 году (расчеты показывают, что в Закарпатье для их восстановления понадобится 107 лет, а в Крыму некоторые плантации и сорта разрушены полностью). Мы можем привести много таких примеров из сельского хозяйства, где эти принципы кажутся очевидными даже для ребенка. В других областях, где все это проявляется не с такой очевидностью (например, в образовании), не учитывание здравого смысла уже давно стало государственной политикой. Первые "плоды" вузы приносят лет через пять, школы — через двенадцать лет, но и то только формально. Реально же специалист с высшим образованием самостоятельную деятельность начинает через 5—10 лет после получения диплома о высшем образовании. В свою очередь, для людей со средним образованием период самореализации наступает не раньше, чем к 30 годам. Это означает, что от осуществляемых сегодня изменений в образовании, творческих инициатив, проектов и программ первые результаты можно ожидать (равно как и оценить их эффективность) лет через 10—15, даже 20. Сегодня же мы "пожинаем плоды" политики образования 70-х, 60-х и даже еще более ранних годов.

Может быть, наш читатель попытается вспомнить, какие из сегодняшних инициатив, из имеющихся в реализации проектов, принимались, исходя из анализа долговременных потребностей Латвии (как минимум, на 20 лет вперед). Где осуществляется прогнозирование такого рода, где и кто осуществляет экспертизу таких проектов, программ, законов, масштабы которых соответствовали бы реальному циклу образовательных процессов? Авторам ничего подобного не известно, но известно другое. А именно, что все решения, проекты и планы принимаются, исходя из представлений вчерашнего дня или же из критики нынешнего положения в образовании, в лучшем случае — основываясь на примере развитых стран (сегодняшнем примере, а не на тех принципах, которые в развитых странах уже сегодня кладутся в основу будущего). Таким образом, мы сами планируем свое отставание и регресс.

Авторам очень бы хотелось ошибаться в этой оценке, но, к сожалению, на это нет надежды. В Латвии до сих пор нет институтов и организаций, которые могли бы осуществлять вышеупомянутые работы: прогнозирование развития, анализ и исследование больших систем, экспертизу социальных проектов и программ. Для Латвийской ССР такие институты были вредны, допускалось, что такого рода работы будут проводиться в Москве, но и там этого не было и нет. В Латвийской Республике необходимость скорейшего создания вышеупомянутых институтов и организаций недооценивается (допустим, что только пока недооценивается) или же переоценивается фактор отсутствия ресурсов идей и людей для создания таких институтов и начала их работы. Мы, в свою очередь, считаем, что все это есть, просто ресурсы и деньги тратятся по-советски, то есть, ни для чего и попусту. Людей ориентируют или в сторону чрезмерной политизации и борьбы со вчерашними идолами, идеологическими "богами" (но они ведь уже свергнуты, следовательно, практически бессильны), или же на борьбу за существование (в этой связи вопрос об оплате интеллектуального труда стоил бы особого рассмотрения).

Не углубляясь в детали, дадим следующее обобщенное заключение: наблюдаемая в настоящее время активность и инициативность в области образования — это не работа, а бессмысленная трата человеческих сил, интеллекта, денег. Как если бы, не имея проекта дома, программы и плана работ, пригласить на строительную площадку много людей и платить одним за копанье ямы, другим — за закапывание ее, а третьим — за переноску строительных

материалов или уборку мусора. Дом таким образом построить невозможно, даже если все работники будут стараться изо всех сил, чтобы свою работу выполнять хорошо. Сегодня современное строительство может быть организовано только с помощью программы работ и при наличии соответствующего проекта, а "помочи", или "толоки" (по-латышски "talkas") были возможны раньше в деревнях, когда дома были однообразны, когда работа организовалась традицией, так что все участники "толоки" знали, каким должен быть конечный вид дома, и все могли опираться на свой предыдущий опыт неоднократного участия в подобных строительствах.

Второй принцип в том, как можно и как нельзя мыслить об образовании, также относится к масштабу: это должен быть масштаб общенациональный, другими словами, общий для государства в целом (а не масштаб какой-то одной национальности, или этноса, какой-то одной языковой группы, или социолингвистической страты). Нацию образуют граждане государства, на каком бы языке они ни говорили. Латвия стала на путь государственного суверенитета, и нет оснований думать, что она будет поворачивать назад. Следовательно, как европейскому государству Латвии необходимо отказаться от сталинских представлений о решении национального вопроса. Но речь у нас не идет о национальном вопросе как таковом, а об образовании, то есть, о том, что в настоящее время проявляется тенденция замещать проблемы образования проблемами национальными и этническими. Такое замещение только мешает решению и тех, и других проблем. Образование в Латвии должно быть латвийским, то есть, европейским и на современном уровне, независимо от того, на каком языке ведется преподавание в той или другой школе. При этом те или другие конкретные инициативы могут реализовать разные языковые или этнические (конфессиональные, профессиональные и т. п.) группы, но республиканской программе развития образования надо эти инициативы учитывать и поддерживать, самой оставаясь общенациональной. В противном случае, так называемая национальная школа становится предметом политических спекуляций.

Достаточно будет, если последовательно соблюдать утвержденный законом принцип: каждый гражданин имеет право получить образование на том языке, на котором он хочет, а также изучать историю, культуру и традиции того народа, к которому он относится. А объективные преимущества получать образование в Латвии на латышском языке определяются уже самим употреблением этого языка в качестве государственного. Попытки усомниться эти преимущества или бороться с ними указывают на приоритет не образовательных, а политических или идеологических интересов.

Существенно упомянуть еще один подход, мешающий выдвижению проблемы образования и постановке ее на общенациональном уровне (хотя, кажется, этот подход уже преодолевается), — это классовый подход. Тем не менее, ни этнический, ни классовый подходы не являются главными среди тех, которые увлекают мышление в другую сторону, прочь от проблем образования. В сегодняшней ситуации, на наш взгляд, хуже всего именно то, что широко распространена иллюзия, что образование можно организовать в какой-то отдельной школе, институте, обществе национальной культуры.

В этой связи обратимся к примеру: в 1988 году в дискуссии городского масштаба тогдашний руководитель Лиепайского города, оппонировавший своим критикам, сказал, что в городе некоторые школы просто замечательные, и если кто-то в них не был и "не видел это все своими глазами", то тогда он вообще не имеет права

критиковать образование в городе. Но не может ведь быть хороших школ, если вся система образования плохая, потому что критерии, по которым в плохой системе отдельная школа признается хорошей, сами по себе плохи. Мы даже рискуем высказаться еще резче: если в плохой системе один из элементов признается хорошим, то этот элемент хуже всех остальных. Это может показаться парадоксальным, но на самом деле это просто: в качестве "хорошего" в плохой системе рассматривается то, что наиболее совершенно и полно реализует принципы именно данной системы, в то время как и плохим признается то, что пытается обойти, преодолеть эту систему.

Ни одна школа в оценке своей деятельности не может руководствоваться сама своими критериями; эти критерии должны определяться даже не министерством: они должны проистекать из требований университетов по отношению к выпускникам школ как к будущим студентам. В идеале критерии оценки школы можно сформулировать совсем просто: хорошей является только та школа, выпускники которой могут поступить и учиться в любом европейском университете по своему выбору.

Уважаемый наш читатель, можете ли вы назвать школы в Латвии после 1940 года, которые соответствовали бы этому критерию? Такие школы были до 1917 года, и до 1940 года тоже были, но потом этот критерий просто не действовал из-за того, что существовал всем хорошо известный "железный занавес". Но кто нам мешает теперь посмотреть правде прямо в глаза и освободиться от иллюзий? Массовое образование в общенациональном масштабе в Латвии можно будет организовать только тогда, когда в Латвии начнет действовать упомянутый критерий, то есть когда Латвийский Университет (кстати, было бы лучше, если бы их в Латвии было 2 или 3 будет находиться на уровне хороших европейских университетов).

Последний принцип в мышлении про образование, который мы считаем возможным обсудить в данной статье, это *принцип программирования*. Система образования в целом и отдельные ее элементы — это не только технически организованные социальные машины и аппараты, которые когда-то были созданы и теперь функционируют определенным образом. Это также и социальные организмы, которые саморазвиваются, видоизменяются в зависимости от внешних обстоятельств. Дом, построенный из хорошего материала, или машина, если о ней заботиться, могут функционировать очень долго. Но если вам необходима постройка другого типа или машина с другими функциями, то дом необходимо снести и построить на его месте новый, а машину — продать или сдать в утиль и купить новую. Точно так же, если у вас будет самый лучший в мире проект системы образования, и мы его реализуем, то рано или поздно эта система устареет и придется ее заменить. Проектный подход содержит в себе необходимость революций и перестроек в будущем. Реализуя в больших системах проектный подход в отрыве от программного и органического, мы обрекаем себя на постоянное воспроизводство революций. Чтобы избежать этого, необходимо заложить в систему образования возможности саморегуляции и саморазвития.

Программный подход, в отличие от проектного, не предусматривает конкретизированного описания желаемого будущего. Даже компьютерные программы не содержат в себе решения тех задач, для которых они предусмотрены. Программа разрабатывается в самом общем виде для решения задач определенного типа; в нее закладывается необходимый и достаточный набор операций. Кроме того, в самообучающиеся программы закладывается и возможность пополнять имеющееся множество операций новыми, а также менять

принципы организации операций в алгоритме. Детали того, как это организуется и делается, необходимо обсуждать со специалистами (которых еще необходимо воспитать), но все же мы здесь отметим два общих правила программирования и укажем на то, какое они имеют отношение к образованию.

1. Правило проб и ошибок. Каждый элемент системы образования: школа, институт, группа новаторов и т. п. — имеет право на инициативу, на пробы и ошибки (только в случае ошибки инициативе не оказывают поддержку и ее не финансируют). *Школа или институт, деятельность которых не соответствует целям программы, закрываются.* Это, несомненно, жесткий закон. Сегодня же, при советских представлениях о социальной справедливости все по-прежнему претендуют на свою долю государственного бюджета, независимо от результатов своей деятельности. Проведенная недавно реорганизация разных образовательных учреждений в Латвии и их преобразование в Институт развития образования осуществлялось под лозунгом экономии средств, но без анализа, какие же типы работ лишиться финансирования. Поэтому при создании упомянутого института не произошло самообучение системы, не возросло качество управления в ней, несмотря на несомненную полезность самого этого мероприятия. Этот пример говорит о том, что государство может ошибаться, поддерживая неплодотворные инициативы и тормозя перспективные начинания. Поэтому важно, чтобы это первое общее правило программирования дополнялось вторым.

2. Правило дублирования. Оно подразумевает обязательное наличие альтернативных источников финансирования: частных и общественных фондов. Инициатива, которая не заинтересовала государство, может заинтересовать общественные организации или частных лиц, и наоборот. Объединение этих двух систем, их сращивание не только ведет к монополизму в политике образования, но многократно увеличивает возможность ошибок в системе. А если они существуют отдельно и без взаимного контроля, то подавляются только те инициативы и действия, которые не признаются ни государством, ни общественностью. Остальные же, не получив поддержку со стороны государства, могут обращаться к общественным организациям, и наоборот. А самые удачные, возможно, получают поддержку со стороны обеих систем.

Таким образом, конкурируя между собой в этих двух альтернативных системах финансирования, образовательные учреждения и исследовательские группы смогут развиваться в направлениях, как соответствующих государственным интересам, так и полезных для частных лиц и общества в целом (несмотря на то, что в области образования рыночные механизмы прямо не действуют). Пока же ситуация определяется тем, что, с одной стороны, мы до сих пор не смогли освободиться от тотального монополизма государства в области образования; с другой стороны, некоторые общественные организации, профессиональные и политические, уже претендуют на монопольный контроль над государством, что было бы не менее губительно для образования.

Резюмируя высказанные в настоящей статье соображения, в краткой форме повторим наши тезисы, пользуясь упомянутой аналогией с садовником.

Во-первых, серьезно думать про образование можно только тогда, когда помнишь, что еще 10—15 лет школа, как средняя, так и высшая, будет готовить специалистов и давать образование в соответствии со старыми образцами. Необходимо понимать, что даже самая лучшая реформа только иницирует новые процессы, а старые продолжают течь по своим внутренним

закономерностям, и они должны быть доведены до конца. Иначе сегодняшних студентов приходилось бы посылать назад в школу (которая, в свою очередь, тоже должна была бы быть новой, но этого пока нет), а учеников средних школ — в начальную школу. Все эти выпускники будут плохо приспособлены к жизни в новой Латвийской Республике, так что если мы сегодня же не позаботимся о специальных службах и мероприятиях, направленных на их адаптацию и многостороннюю подготовку, то через 10—15 лет у нас будут серьезные проблемы с новым "потерянным поколением" (начиная со студенческих бунтов и кончая вульгарной преступностью). Кроме того, если мы такую задачу выдвинем только для латышских или только для русскоязычных школ по отдельности, то получим еще и обострение национальных отношений между этническими общинами.

Во-вторых, серьезно думать про образование можно, только набравшись терпения и понимая, что ожидать первые видимые улучшения положения имеет смысл не раньше, чем через 10—15 лет. А реальные успехи — и того позже, лет через 20. Вооружившись таким отношением, имея такое видение, можно приступать к экспертизе всех сегодняшних инициатив, начинаний и законопроектов.

В-третьих, серьезно думать про образование можно только, изначально смирившись с тем, что на протяжении всего переходного периода длиной 10—20 лет ситуация будет выглядеть весьма далекой от желаемого состояния. Она будет характеризоваться слишком большой пестротой и сложностью. Придется трудоустраивать людей с разным, порой несовместимым уровнем образования; придется обеспечивать их переквалификацию и дальнейшее обучение.

Наконец, в-четвертых, первое правительство новой Латвийской Республики войдет в историю и останется в ней навсегда. Наверняка следующие поколения простят этому правительству и те ошибки, за которые его теперь критикуют современники. Не простят только одного: если сегодняшние начинания будут разрушены и каждое последующее правительство будет начинать все заново. Продолжение же и развитие проводимых сегодняшним правительством начинаний станут возможными только в том случае, если заложить основы длительной политики, в том числе в области образования и культуры.

Для этой цели необходимо выполнение следующих трех условий:

— ориентация правительственных программ на перспективу, без оглядки при их принятии на критерии реализуемости и воплощаемости в жизнь в течение периода нахождения у власти нынешних правителей: как, например, послевоенные лидеры Западной Германии работали на объединенную Германию, не зная, через сколько лет такое объединение станет реально возможным;

— способность принятых программ реализоваться в государственных и общественных институтах, не находящихся в прямой правительственной подчиненности. То есть, соответствующие институты должны работать на реализацию этих программ независимо от того, каков состав сегодняшнего правительства, каковы актуальные цели и распоряжения находящихся у власти правительства и партии. В демократических странах реализация долгосрочных программ происходит, несмотря на переход власти от одной партии к другой;

— создание независимых от правительства учреждений, изучающих и анализирующих опыт работы первого правительства и способных превратить этот

опыт и знания, которыми смогли бы воспользоваться все последующие правительства независимо от своих политических пристрастий и интересов.

Итак, если в течение ближайших лет общественная мысль Латвии сможет разобраться с теми проблемами, которые мы здесь обсуждаем, и если этим пониманием смогут руководствоваться как государственные, так и негосударственные институты, и соответствующие организации в области образования, то через 10—15 лет Латвия будет иметь европейского уровня систему образования и сможет преодолеть тот культурный разрыв, который определяет ее трагическую расчлененность сегодня.

*Статья написана в сотрудничестве с О. Аугустовской,
впервые опубликована в газете "Izglitiba" 06.09.1991.*

Раздел 3.

Образование в Латвии (1988 – 1992 годы)

3.1. Основные подходы к анализу ситуации в образовании в Латвии.
(Установочный доклад на ОДИ "Анализ ситуации в системе образования в Латвии" — Кестерциемс, 19—23 ноября 1988 г.)

Уважаемые коллеги, обращаясь к присутствующему в зале коллективу игры, я хочу, в первую очередь, подчеркнуть, что мой доклад необходимо слушать и понимать, как установочный на предстоящую ОДИ. Это означает, что я его буду делать не столько для того, чтобы вам нечто сообщить, сколько для ориентирования нашей последующей 5-дневной работы на предусмотренный программой игры конечный результат: **варианты развития в сфере образования – фиксация основных затруднений и постановка проблем.** Другими словами, этим коротким введением к своему докладу я стремлюсь довести до вашего внимания один простой тезис: хотя мною тут сегодня (как и нами с вами вместе в последующие дни) речь будет вестись о сложностях, трудностях и проблемах в нашей системе образования, собственно постановка проблем станет возможной только в конце игры и единственно как результат нашего конкретного игрового взаимодействия в соответствии с программой и организационным проектом, которые у вас на руках.

Доклад будет состоять из трех частей.

I. В первой части я хочу изложить характерные аспекты сегодняшней ситуации в народном образовании в нашей республике, как я их вижу. Проведение настоящей игры еще в начале этой недели было под большим вопросом, и, хотя мы в последнее время привыкли с легкостью во всех организационных препятствиях винить бюрократов, необходимо честно признать, что "бюрократы", и все за этим словом стоящие факты и смыслы, сами по себе тоже часть всей этой большой ситуации. Точно так же название известных трудностей в системе образования: что нет ассигнований, не хватает методических материалов и т. п., не позволяет выйти на понимание и, соответственно, решение проблем как таковых. Так нам к этому и надо будет относиться, стремясь понять всю ситуацию в целом и наше место в ней.

Мое первое заявление в этой связи состоит в том, что *в системе образования и в педагогике в стране есть достаточно остро поставленные проблемы, но в латвийской системе образования и педагогике никаких проблем нет.*

Что означает этот тезис? Давайте мысленно кинем взгляд на ситуацию в области образования в стране. Первое, что невозможно не заметить и не знать, это существование обостряющейся оппозиции между работниками образования и педагогами, группирующимися вокруг "Учительской Газеты", с одной стороны, и теми, взгляды которых отражает "Народное образование", с другой стороны³⁶. У первых "на знамени" написано "Педагогика сотрудничества", у вторых нет такого яркого лозунга, характеризующего совокупность идей и позиций, но у них есть имена, составляющие "гордость советской школы". При этом важно сразу же подчеркнуть, что эта оппозиция относится не к каким-то альтернативным рекомендациям или точкам зрения по поводу разрешения тех или других

³⁶ Перестроечные дискуссии в наше время практически забыты. В данном случае речь идет об очень острой и серьезной конфронтации движения «педагогика сотрудничества», выразителем позиции которого была «Учительская газета» и ее главные редактор Симон Соловейчик, с официальной советской педагогикой того времени, которая защищалась от нападков на страницах журнала «Народное образование».

трудностей; она состоит в принципиальных различиях в подходах к самой постановке проблем. В самом общем предметно-теоретическом виде эта оппозиция суть противопоставление деятельностного подхода в педагогике натуралистическому.

Возникновение деятельностного подхода в советской науке надо связывать, в первую очередь, с именем Л. С. Выготского, а в последние десятилетия в области педагогического и психологического знания этот подход получил значительное развитие благодаря Д. Б. Эльконину, В. В. Давыдову и другим. Натуралистический подход коренится в эмпирической, естественно-научной парадигме и существует уже в течении трех сотен лет. На основе этого подхода Я. А. Коменским, с одной стороны, и Дж. Локком, с другой стороны, была создана основная схема школы, которую мы с тех пор имеем. Таким образом, *ситуация в народном образовании в стране характеризуется проблематизацией натуралистического подхода в науке (или естественнонаучной картины мира) через противопоставление ему деятельностного подхода.*

А это задает высокий уровень размежевания в науке, что на низлежащих уровнях проявляется в самых разных формах. Кроме упомянутых печатных изданий, можно еще назвать широко обсуждающиеся в этом году концепции развития образования, разработанные Академией Педагогических наук и Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК)! И в той, и в другой концепции упомянутые предметно-теоретические подходы представлены не в чистом виде, но, тем не менее, с уверенностью можно сказать, что разработчики ВНИК'а последовательно старались придерживаться деятельностного (хотя, на мой взгляд, далеко не во всем это им удалось) подхода.

Ситуацию в системе образования в стране, в предметной области педагогики выражает также проблематика противопоставления коллективного способа обучения ныне распространенному групповому способу. Эти идеи и практика развиваются преимущественно в Красноярске и в Ленинграде! Подходы к постановке проблемы здесь в некоторых своих аспектах перекликаются с противопоставлением деятельностного подхода натуралистическому, только не на основании содержания образования, а на основании организационных форм образования.

Далее можно было бы вычлнить и несколько других проблем такого уровня, но я вернусь к своему тезису: проблемы существуют и ставятся на уровне всесоюзного образования и педагогики. А в Латвии мы имеем странную картину — вместо постановки собственно педагогических проблем, происходит подмена их другими, например, национальными проблемами. Недавно я читал декларацию Лиепайского отделения Народного Фронта Латвии, в которой большое внимание уделяется "проблеме" двухпоточных школ. Но поставлена ли этим педагогическая проблема? Можно ли разбираться с этими вопросами педагогическими средствами? Стоит поговорить, например, с людьми из управления народным образованием; все как один начинают утверждать, что проблем очень много и основная из них — недостаточность ассигнований. Действительно, из 12%, в 40—50-х гг. они снизились сегодня до 4%. Но даже если и считать это проблемой, то все равно неоткуда взять деньги. Это проблема более широкой, оъемлющей для образования, системы экономики. В Латвии особенно плохо обстоит дело с постановкой и решением проблем в высшем образовании: обсуждаемые там трудности полностью относятся к сфере подготовки кадров, которая не является образованием. Вопросы, связанные с подготовкой кадров, относятся к народному хозяйству, то есть к оъемлющей системе.

Этим я не говорю, что работники образования не должны анализировать состояние в объемлющих системах. Наоборот, это принципиально важно для позиции управления народным образованием, поскольку управление возможно, только через рефлексивное включение в процессы, происходящие в объемлющих системах. Но этого нельзя сделать без точной, правильной постановки проблем. Подобные вопросы на игре будут обсуждаться, но не таким образом, какие претензии или рекомендации работники образования могут иметь, например, к работникам финансовых органов, а спрашивая себя: *что конкретные представители конкретной социотехнической системы образования могут делать в конкретном настоящем времени для влияния на ту или другую объемлющую систему; как они должны осознать и поставить проблемы в своей системе, чтобы их решение включалось бы в решение проблем общества?*

Готовясь к игре и анализируя соответствующие материалы по нашей республике, я обнаружил, что все трудности, о которых ведется речь в связи с системой образования, берутся из других, посторонних областей. Это значит, что и их решение фактически перепоручается институтам из других сфер и другим профессиональным гильдиям, а для педагогов "проблема" состоит только в выявлении дефицита (денег и всего другого) и доведении этого до сведения соответствующих систем, что пока не будет того-то и того-то, мы делать ничего не будем.

В качестве примера, свидетельствующего об отсутствии проблем в системе образования в Латвии, приведу один яркий и характерный для современной ситуации случай. В организационно-деятельностной игре "Педагогическое мастерство" в Риге, в мае 1988 г. образовалась сильная конфликтная зона вокруг вопросов свободы — пусть управленцы дадут учебным заведениям свободу, и все проблемы решатся. Группа управленцев отвечала, что они свободу дают, сколько хотите, столько и берите. Уже несколько перестроечных лет нам свободу дают, но только сегодня мы готовы ее брать. Еще должны пройти год, два, еще необходимо набить себе с помощью этой свободы "шишки на голове", чтобы понять, что дело не в свободе самой по себе, а в том, что мы не знаем, что с ней делать. А чтобы это знать, надо поставить соответствующие проблемы, а не довольствоваться названием "проблем", лежащих в совсем других областях. Нельзя подменять одни проблемы другими.

Тезис об отсутствии проблем в системе образования и педагогике в Латвии и будет служить одной из отправных точек для предстоящего разворачивания игровых обсуждений. В заключении первой части своего доклада я хочу подчеркнуть, что игра существует для постановки и решения проблем в системе образования, а не просто для обмена "домашними заготовками" по актуальным вопросам. Поэтому она требует работы на достаточно высоком уровне абстракции, для организации этой работы приглашена группа методологов и игротехников.

Чтобы после игры каждый из участников имел свою позицию, соотносимую по осознанности и технической оснащенности со степенью сложности нынешней ситуации и уровнем деятельностных целей, на видение и достижение которых он способен, необходимо выйти из игры в то место, в жизни, где весь игровой ресурс сможет стать реальным потенциалом для совместного изменения ситуации в нашей системе образования. Проверять и "отшлифовывать" свое понимание этой ситуации, а также реализовывать присвоенное здесь понятие проблемы в народном образовании Латвии мы будем в дальнейшем каждый в своих условиях действия, в своей локальной ситуации. Теперь наш шанс состоит в занятии

рефлексивной позиции, то есть в том, чтобы на игре "взлететь" как можно выше, посмотреть на все "с высоты птичьего полета" и чтобы за короткое время увидеть, понять и запомнить как можно больше в соответствии с той деятельностной ответственностью, которую каждый из нас готов на себя брать. Поэтому представители министерства присутствуют здесь не для того, чтобы мы им высказывали свои трудности, как будто бы они их еще не знают. Знают и пытаются решать. Эти люди здесь и не для того, чтобы мы предлагали им свои разнообразные рекомендации и конструктивные идеи, а сами потом со спокойной душой ждали последствий своих умных советов (как в настоящей "стране Советов"). Мы все здесь для того, чтобы вместе изменяться, используя для этого максимум возможностей, предоставленных методом организационно-деятельностной игры. На этом я заканчиваю первую часть своего доклада.

II. Выше я пытался в основных чертах обрисовать ситуацию в народном образовании, а теперь в виде отдельных тезисов попытаюсь наметить подходы к анализу этой ситуации.

Тезис первый: образование не есть функция каких-то институтов в обществе, образование есть функция всего общества в целом. Соответственно, если образование — это функция всего общества в целом, то образовательные институты суть просто средства реализации обществом этой функции. И нельзя думать об образовании таким образом, что оно в действительности и есть то, что происходит, или "дается", в образовательных институтах.

Педагогика — одна из профессиональных деятельностей в обществе и, как все другие деятельности, она имеет свои нормы, свои специфические средства для анализа и оценки реализации этих норм в тех или других условиях. Экспертами по этим процессам, с одной стороны, могут быть только сами педагоги, то есть представители той профессиональной гильдии, деятельность которой оценивается. Они сами себе формулируют заказ, сами формулируют рабочие функции и критерии оценки, сами все делают и сами себя потом по этим критериям оценивают. Таким образом, каждое профессиональное сообщество имеет сильную тенденцию к внутренней замкнутости, к некоторой "зашоренной" самодостаточности. Поэтому, с другой стороны, идеи, идеалы, ценности профессионалы должны черпать из более широкой системы.

Тут возникает основная трудность и противоречие: черпать-то вроде бы должны, но они "не черпаются", поскольку в принципе не могут быть даны извне в готовом виде. Общие представления об идеалах, целях и ценностях в обществе станут педагогическими, когда с ними будет произведена некоторая конкретизирующая переформулировка, когда с ними они будут превращены в конкретные, решаемые педагогами задачи. Другими словами, *педагоги должны брать их, с одной стороны, в виде некоторого "социального заказа" из внешнего по отношению к профессиональному сообществу пространства, а с другой стороны, заказывать себе сами.* Для действительного присвоения целей и ценностей общества, реализующего в самом себе образовательную функцию, профессиональная страта педагогов должна открыться на ненормированную или так называемую "клубную" жизнь в этом обществе. По существу, такая же постановка вопроса фиксируется на официальном уровне в стране (например, недавно на XIX партийной конференции³⁷), когда говорится о необходимости

³⁷ Следует напомнить, что в событиях Перестройки XIX партийная конференция КПСС сыграла очень важную роль. Как самим фактом своего проведения — это был не съезд КПСС, а конференция, которые не

государственно-общественной, или даже более решительно: общественно-государственной системы управления народным образованием.

Тезис второй: педагогика и решение вопросов образования принципиально отличаются в самовоспроизводящемся ("застойном") обществе и в развивающемся обществе. На протяжении нескольких последних лет мы имеем прецедент жизни и в том, и в другом типе общества. Необходимо подчеркнуть, что оценочное содержание ("застойное" — плохо, а "развивающееся" — хорошо) в данном случае я в эти слова не вкладываю. Вопрос в том, в каком обществе мы собираемся строить образование?

Насколько этот вопрос непростой, — мы увидим, если поймем хотя бы то, что ряд проблем вообще не решаются (а то и усугубляются) в развивающемся обществе; например, сохранение национального языка и культуры, здоровья человека, экологической чистоты. Поэтому мы не раз и не два должны "отмерить" и "взвесить" эти два направления и остановиться на тех ценностях и идеалах, которые мы принимаем, чтобы потом продолжать работу по постановке и решению собственно профессиональных проблем.

Переходя к следующему тезису, хочу заметить, что простой выбор того, что нам больше нравится (сохранение или развитие), сам по себе ничего не изменит. Наша задача в том, чтобы менять активно, чтобы, угадывая естественную тенденцию в объемлющей системе, участвовать в ней своими искусственно-техническими действиями. Потому что, если мы в стационарном обществе начнем строить развивающуюся педагогику, то у нас ничего не выйдет. В худшем случае нас с вами просто не станет. Точно так же, если в развивающемся обществе начнем строить воспроизводящую педагогику. Общество "улетит" вперед, а мы как отцепленный вагон останемся на месте.

Тезис третий: развитие и сохранение социотехнических систем, систем профессиональных деятельностей обеспечивается программированием, а программа задается как ряд этапов, на которых постоянно производится проектная работа: создание альтернативных, конкурирующих проектов. Программа, в отличие от проекта, является бессодержательной: в ней фиксируются только типы работ (а не их содержание) и принципы их организации. Приступая к решению какой-то сложной социотехнической задачи, мы должны одновременно в исходный, нулевой момент времени начать и параллельно проводить очень много разных работ, у нас нет ни средств, ни времени проводить эти работы по отдельности. Вся суть такой бессодержательной деятельности заключается в том, что в этой позиции деятель должен себя вообще выключить из работы по содержанию и сконцентрировать все внимание и энергию на осуществляющихся работах независимо от их содержания.

Для ясности представим себе человека, избираемого мэром; в городе есть школы (следовательно, система образования), есть поликлиники и больницы (следовательно, система здравоохранения), есть канализация (следовательно, система коммунального хозяйства) и т. д. Будет ли профессионализм мэра заключаться в том, что он будет специалистом в какой-то из этих областей? Нет, его профессионализм не имеет никакого предметного содержания. Управленческая деятельность — это не руководство и не командная работа, так

же, как и педагогическая деятельность (если понимать ее в деятельностном, а не натуралистическом смысле).

Мой третий тезис состоит в том, что мы не можем в замкнутой системы образования вычленять и решать проблемы, если не будем строить программы управления образованием в рамках программ развития или воспроизводства (сохранения) объемлющей системы, всего общества. Мы участвуем в этих программах как активные социальные субъекты, и только за счет этого, участия можем решать проблемы в своей области.

Четвертый тезис в этой части доклада можно начать с вопросов — а есть ли вообще у нас с вами одна ситуация в системе образования? В чем она состоит? Как выйти туда, где можно поставить единую, объективную проблему, несмотря на то, что наши частные ситуации разные? Обратимся к такому образу: нас объединяет какая-то цель, нам надо куда-то попасть, нас много тысяч человек, и мы садимся в огромный поезд. Но у этого поезда локомотив находится близ Риги, а последние люди в последние вагоны еще садятся здесь, в Кестерциемсе. Кроме того, некоторые вагоны у него крепко сцеплены вместе, а некоторые соединены своего рода резиновыми связками, поэтому на движения локомотива и изменения направления и скорости реагируют каким-то странным образом...

МЫ ЖИВЕМ В ГЕТЕРОГЕННОМ ОБЩЕСТВЕ, МЫ ИМЕЕМ ГЕТЕРОХРОННОСТЬ СИТУАЦИЙ И МНОГОСЛОЙНОЕ ВРЕМЯ, И РАЗНЫЕ СООБЩЕСТВА, РАЗНЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДВИЖУТСЯ В РАЗНЫХ ПЛАСТАХ ВРЕМЕНИ. В зависимости от того, в какой вагон этого предполагаемого поезда человек попал, он — участвует в процессах мышления и деятельности, связанных с экспериментальной программой "Бурана", или принимает участие в эксплуатации детского труда на хлопковых плантациях — не может не принимать, потому что попал в такой вагон. Вопросы, решаемые Лиепайским педагогическим и Московским физико-техническим институтами, из разных временных локусов. Если мы страна, озадаченная проблемой непрерывного и всеобщего высшего образования, мы попали в один из "вагонов" постиндустриального общества; если же мы завязнем в обсуждениях вопросов совмещения профессионально-технического обучения с так называемым средним образованием для рабочих, мы окажемся отделенными от первых целой эпохой.

Функционирующие до сих пор образовательные институты в нашей стране были созданы в 20—30-х гг. Для ликвидации безграмотности, и, хотя они продолжают существовать, можно сказать, что безграмотность у нас, в идеальном смысле, так и не ликвидирована до конца. Так что задачи для разных групп людей разные, в чем и состоит современная социокультурная ситуация. Что мы в нашей рефлексии зафиксируем средствами игры как наше общее настоящее время, то им и станет, как некоторая новая точка отсчета. Ведь история — это не просто хронология, не просто календарь, отражающий поочередную, однонаправленную смену одних событий другими; она имеет смысл как такое сложнейшее устройство, которое создается для объяснения нам нашего сегодняшнего состояния, в котором мы оказались благодаря прошлым событиям и причинам, с одной стороны, и благодаря целям тех людей, которые активно преобразовывали прошлое состояние, с другой. В рефлексии мы останавливаем стихийное, одномерное (так называемое "неумолимое" время) и постоянно воссоздаем настоящее с помощью "переписывания" (переосознания, переоценки) истории. Поэтому тот, кто на игре сможет решить, что мы — страна, запускающая космические корабли многоразового использования с автоматической посадкой,

тот будет одну педагогическую проблему ставить и один для нее решения находить, а определяющиеся в другом настоящем, будут решать другие педагогические задачи, и первых не устроят задачи из ситуаций вторых.

Педагогика в разных социокультурных ситуациях разная, так что в нашем сегодняшнем гетерогенном обществе мы должны готовить педагогов по разным педагогикам одновременно, и основным содержанием должна стать методологически обеспеченная история педагогики. Но об этом можно будет говорить тогда, когда игра эта будет сыграна, и в том случае, если она вообще будет сыграна, то есть проблема поставлена и ситуация понята.

Заканчивая эту часть своего доклада, хочу обратить ваше внимание на то, что ту ситуацию, которую мы попытаемся зафиксировать как наше общее настоящее, соорганизуя любые другие ситуации настоящего, мы и будем анализировать, хотя ее еще нет. Это катастрофически усложняет нашу с вами деятельность и управленческую задачу соорганизации одновременности посредством вневременной деятельности, точно так же, как я в предыдущем тезисе пытался сказать об управленческой задаче соорганизации профессиональных деятельностей посредством бессодержательной деятельности. Конечно, об этой асинхронии можно говорить и просто теоретически как о всеобщем принципе и т. д., и это действительно так, но тогда, имея предмет обсуждения, мы не имеем объекта деятельностного отношения, не имеем объекта управления. Возможно, что общество и, соответственно, педагогика в маленьких странах устроены проще, и им управлять легче, но это количественная разница, а принцип тот же. Я утверждаю, что мы можем выйти из этой сложной ситуации разновременья и вместе стать в настоящее время, в уме, тут, на игре проиграть в рефлексии своей. И если мы это сделаем, то все действительно упрощается. Поэтому для нашей совместной работы я должен выбрать как бы самое "первое" время, ближе всего к нам...

III. В заключительной части своего доклада я буду в исторической рамке излагать вам некоторый "верстак" для нашей последующей совместной работы, т.е. представлять определенным образом организованное пространство задач, в котором, на мой взгляд, можно собирать и обсуждать тот материал проблем, который на игре появится. Я буду пытаться построить определенный инструмент для разного рода деятельностных конструкций (в первую очередь, для нашей игры), который как инструмент в принципе инвариантен по отношению к тому, к чему мы его применяем. Неоднородность, сложность того пространства, где концентрируются проблемы, в том числе педагогические, и где с ними можно работать, и предполагает необходимость метода ОДИ. В каждой группе на игре мы будем иметь определенную проекцию того целого объекта педагогики и системы образования, на исследование которого обращена настоящая игра. Эти проекции группы будут выносить на общие собрания, чтобы в этом мыслительном пространстве задач на доске как на верстаке собирать их в некоторое объемное "тело", позволяющее нам видеть, как оно устроено. Рамкой для всего этого построения будет *история*.

Само мыслительное пространство задач я начну задавать с названия ряда *естественных исторических процессов*, которые протекают через всю современную социокультурную ситуацию — демократизация, компьютеризация и т. п. Этих линий много, и все они текут объективно, независимо от нашего желания и деятельности. Например, компьютеризация происходит и в отсталой стране Бразилии, и в таких развитых странах, как Швейцария или Япония. А если в Южной Америке регулярно осуществляются государственные перевороты, то

можно, конечно, говорить, что Пиночет или еще кто-то виноват. Но при чем тут Пиночет? Это объективный какой-то процесс — не Пиночет, так кто-то другой, не в Чили, так где-то рядом. Когда речь идет о таких собственных исторических процессах, то надо понимать, что участие людей в них стихийно; они по существу лишь материал.

Кроме этого объективного хода событий, осуществляются также и независимые от этих процессов, или ортогональные по отношению к ним, процессы *трансляции и реализации культуры*. В этих процессах люди участвуют уже как субъекты, а на перекрестках тех и других процессов создаются некоторые **естественно-искусственные ситуации, где может жить культура**, где для нее есть место.

Поэтому, описывая педагогику и задавая систему образования, тем более, создавая ее в какой-то конкретной стране или регионе, мы должны отследить эти мировые процессы, глобальные естественные тенденции, после чего соотнести их со спецификой процессов трансляции и реализации культуры в этом регионе, и, описав их как ортогональные процессы, мы можем строить, конструировать то, чем сможем управлять — нашу систему образования. Прецедентом того, о чем я тут пытаюсь сказать, можно считать то, что было сделано в Германии в 50-х гг. Охватив ситуацию в Европе, вычленив все линии мирового развития и описав место Германии в этих процессах, они добились того, что впоследствии было названо "западногерманским экономическим чудом". Там это было сделано усилиями нескольких людей, но похожие ситуации создавались в послевоенной Японии, Южной Корее и некоторых других странах этого региона, где это осуществлялось как результат работы социального субъекта, определенных профессиональных страт. Для нас эти примеры неслучайны. Они представляют интерес именно тем, что это своего рода "социальное конструирование" происходило через создание новой элитарной школы, то есть, фактически в рамках образования и педагогики.

Техники такого отслеживания имеются, но кто должен этим заниматься, отвечать за это? Отслеживанием объективных процессов занимаются естественные науки, и эти науки по отношению к ним находятся в ортогональном пространстве трансляции и реализации культуры. Поэтому в нашей стране так трудно (и в последние годы это стало особенно явно), что мы прервали трансляцию и реализацию естественных наук в области социальных явлений — прикладной социологии. Нам надо сначала создать деятельностную прикладную социологию, а потом уже заниматься практической работой по управлению. Рассматривая это в исторической рамке, можно говорить о сосуществовании на одном материале двух разных деятельностей; ставшей и естественной, и становящейся на ее базе и неоформленной (рис.14).

Те подходы, о которых мы сегодня говорили, и пространство работы, которое мы сейчас начали складывать, все больше убеждают меня, что пора ставить вопрос: а не является ли педагогика разновидностью управленческого труда? Или, по крайней мере, и педагогика, и управление — ипостасями какого-то особого труда, безобъектной деятельности, к "прощупыванию" которой мы только приступаем? Так что, отвечая на реплику Марка Федоровича, что, об этом тогда кричать надо, скажу, что если убедимся, закричим, а пока еще рано, пока это еще вопрос для размышления. Я вкратце сказал о первой стороне рассматриваемого нами сложного объекта.

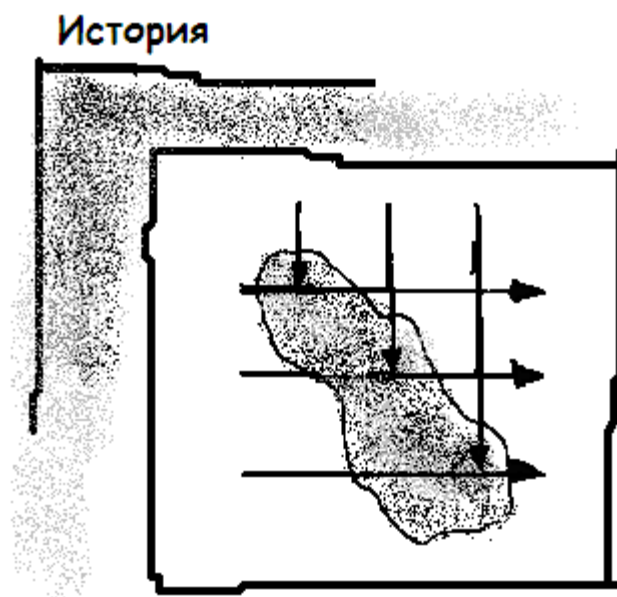


Рис. 14

Это только одна сторона и она сама по себе никакой картины дать не может. Уже на этой стороне мы можем обнаружить, что наш объект тут же рассыпается на составные части. Процессов таких много, а удержать в нашем сознании мы можем только некоторые из них; культура тоже транслируется и реализуется в многоукладности и тоже задает великое многообразие. Поэтому уже на этом одном измерении нашего объекта проглядываются несколько различных педагогик.

Теперь зададим второе измерение нашего сложного объекта. Мы знаем, что общество, в отличие от общностей, есть образование деятельностное; оно не состоит из мужчин, женщин и детей, из людей с голубыми и карими глазами и т. п. Общество состоит из страт, гильдий, мафий, классов. Самые разные категории мы можем рассматривать как деятельностные образования. Например, нацию, как делал К. Маркс, в отличие от которого Отто Бауэр рассматривал ее как жизнедеятельностное образование. Про классы в марксизме тоже говорится в деятельностном смысле, хотя потом Сталин и ему подобные пользовались этой категорией натуралистически, то есть, таким образом, что класс — это то, что состоит из определенных конкретных людей. Поэтому, если в мышлении поставлена задача уничтожения класса капиталистов, это все равно что уничтожение людей, а не управленческая задача по соорганизации процессов для изменения структуры общества.

В отличие от первой плоскости, на которую мы клали процессы и ситуации, на вторую плоскость мы положим структуры и системы деятельности. Профессиональные клубы, "незримые колледжи" — все это деятельностные образования, социотехнические системы (СТС), как и система образования в целом.



Рис. 15

Но министерство образования такой системой не является; это форма, которая к содержанию прямого отношения не имеет. Необходимо нужно рассматривать то, что стоит за министерством — системы деятельности. Тогда мы сможем заниматься не бесконечным рисованием бессмысленных формальных блок-схем министерства, а созданием знания про систему образования как систему деятельности социальных субъектов, социотехническую систему деятельностных групп людей.

К этим сложным социальным объектам нам надо будет применять принцип дополненности, который Н. Бор сформулировал для физики элементарных частиц, но потом им стали пользоваться развитые социальные науки. В зависимости от того, каким инструментом мы пользуемся при исследовании объекта, мы получаем некоторую проекцию этого объекта. Когда мы займемся изучением нашей системы образования, то получим множество таких проекций, или описаний, но знанием они станут только тогда, когда каждое описание будет зафиксировано дополнительно к инструменту, с помощью которого оно получено. Другими словами, любое "что?" может стать знанием только, если оно дополнено соответствующим "как?". Получив такие дополнительные описания в проблематике образования, можем решать вопрос, как они соотносятся для того объекта, который мы изучаем, чтобы научиться им управлять (рис.15).

Мы подходим к последнему "сюжету" в этой области, к третьей плоскости объекта, поскольку, на мой взгляд, таким тройным описанием, тремя взаимодополняющими измерениями можно ограничиться, чтобы в достаточно полной степени положить перед нами то, что составляет содержание нашей деятельности и нашей с вами работы здесь.

Когда мы говорим о педагогике и об образовании, вроде бы понятно, что речь идет о деятельности, направленной на то, чтобы из некоторого материала, практически из животного мира, сделать членов общества, или субъектов деятельности. Человек рождается как животное, его делают членом общества. Мы переводим что-то из одного состояния в состояние совсем другое. И мы должны иметь инструментарий для описания того, как мы искусственным образом можем переводить сложные объекты и системы из одного состояния в другое состояние.

Говоря в этом контексте о "сложном объекте" мы должны иметь в виду не только ребенка или отдельно взятую профессию (когда предметом разговора станет

вопрос о подготовке инженеров, например), а систему образования и подготовки в целом. Тогда мы сможем говорить в масштабе систем деятельности: о поколениях, пополняющих собой оскудевающие системы деятельности в обществе субъектами. А иногда ставить вопрос о создании какой-то новой профессиональной гильдии, когда возникают новые объекты.

Итак, мы должны иметь инструментарий описания такого рода управленческой деятельности "Идеология" описания такой деятельности задается на разграничении естественного хода событий (эволюции) и развития как искусственного участия в естественном ходе событий на материале деятельности людей (рис.16).

Вопрос о том, как происходит управление сложными объектами, ставился, уже К. Марксом, и, например, Г. Плехановым, когда он рассуждал "о роли личности в истории". В отношении нашего предмета — педагогики и системы образования, функцией которых является воспроизводство систем деятельности, пополнение старых и создание новых систем деятельности — неокантианцами. Мы должны говорить о педагогике как о средстве управления обществом (или, как о средстве самоуправления в обществе), в рамках больших временных масштабов, а не пятилеток или сроков действия того или другого выборного органа. Результаты, сегодняшней реформы образования скажутся через 30—40 лет. **Поэтому необходимо понимать педагогику и систему образования как такие "приспособления", такие средства общества, с помощью которого оно определяет свое будущее и управляет, если может, самим собой.**

Сегодня во всем мире, не только в одной нашей стране мы оказываемся в совершенно новой ситуации, в которой ни одно общество раньше никогда еще не пребывало. Чем характеризуется это состояние? Тем, что две основные тенденции, действующие в рамках педагогики и системы образования на протяжении многих столетий: индивидуализация для одних групп (или "классов") и массовость — для других групп людей, сегодня сливаются в одну. Мы поставлены перед задачей иметь такое массовое образование, которое индивидуализировано почти до любого отдельного человека, получающего образование. То есть, индивидуализация доводится до крайней степени при одновременной стопроцентной массовости. Это количественный аспект этого состояния.

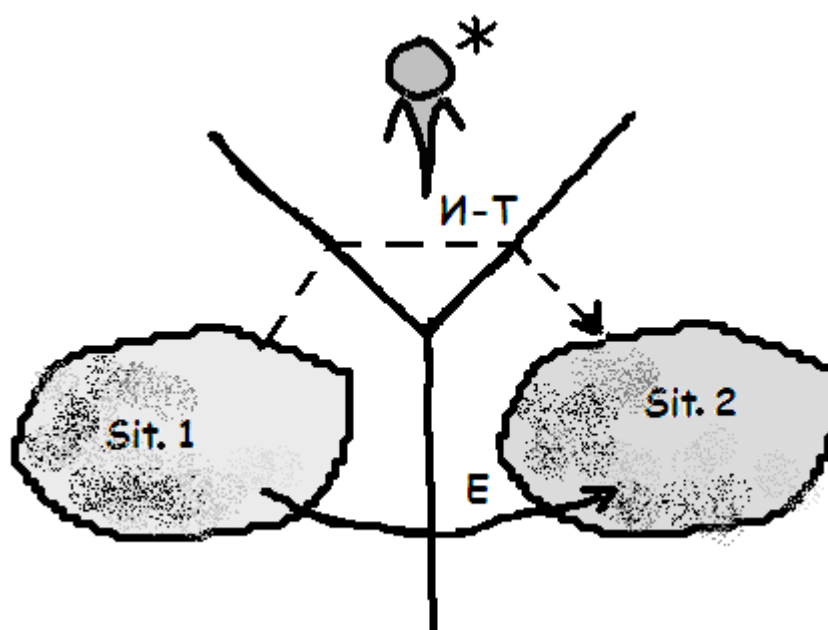


Рис. 16.

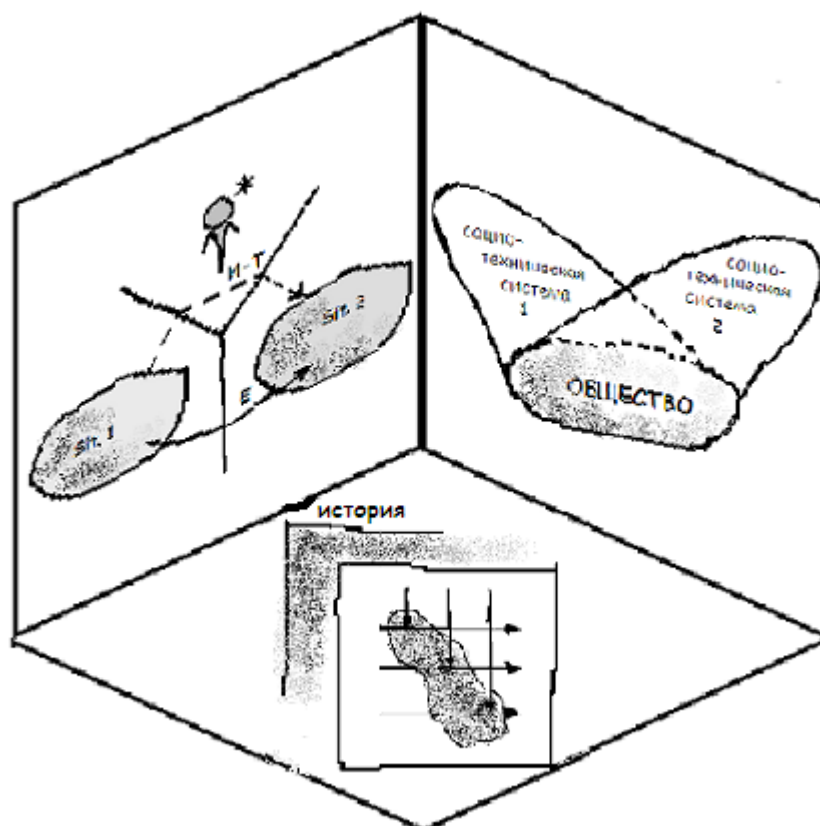
Схема шага развития:

И-т – искусственно-техническое преобразование;

Е – естественный ход события (эволюция);

Sit 1 – ситуация 1 (прошлое), Sit 2 – ситуация 2 (будущее)

С другой стороны, это состояние характеризуется некоторым новым качеством педагогического мышления, или того, что мыслится в рамках педагогики. В прошлом педагогические процессы мыслились целеполагательно: сначала достичь всеобщего начального образования, потом добиться повышения уровня образованности общества до всеобщего восьмилетнего и т. д., — то есть, зафиксировать общество на той или другой стадии овладения знаниями, закрепить его на какой-то очередной ступени прогресса. Многими по инерции и современная педагогическая идея, называемая непрерывным образованием, мыслится как всеобщее высшее образование. Это даже не столько неправильно, сколько, если разобраться, просто воплощение исчерпавшей себя схемы, дошедшей до абсурдного логического конца. Непрерывное образование не может быть очередной ступенью. Непрерывное образование может означать только одно: педагогизацию всего общества, когда "общественная ситуация" и "педагогическая ситуация" переходят друг в друга и сливаются.

**Рис. 17**

Я уже подчеркивал, что качественные изменения в системе образования происходят в связи с крупными проблемами и масштабными задачами в объемлющей системе, в обществе (например, прекратить хозяйственную разруху в послевоенной Германии и снова вывести ее в число передовых стран мира; или, после успехов советской науки в начале "космической эры", американцы, неожиданно для себя обнаружив, что Советский Союз отстает от США по всем параметрам, за исключением системы образования, и поняв, что соревнование двух общественных систем происходит на материале педагогики, выдвинули в 60-х гг. вопросы образования в центр внимания правительства). Новое качество или развитие в педагогике и системе образования устанавливается и определяется не изнутри, а из рамки управления объемлющими системами, из позиции, позволяющей видеть состояние общества наиболее полно, и отвечающей за то, куда и как оно движется, какова перспектива на несколько десятилетий (как минимум)" вперед. Если педагоги понимают, что именно этот "класс" управленцев в наибольшей степени задевает их "классовые" интересы, то они начинают участвовать в оискусствлении естественного хода повышения культуры, уровня образованности общества как сознательные субъекты деятельности, как "кровно" заинтересованные в таких преобразованиях (общественной ситуации в педагогическую) люди. В этом смысле они должны владеть техникой управления большими системами на протяжении длительных отрезков времени. Эта техника, этот инструментарий задает третью плоскость или измерение того пространства, в котором мы сможем положить интересующий нас объект — народное образование, систему образования.

В заключении, отвечая на множественные реплики, могу подтвердить, что, конечно, мой доклад был бы практически таким же, если бы в заглавии стояло не "...Латвийской ССР", а, скажем, Грузинской или какой-то еще. Это в принципе, теоретически. Но практически мое место сейчас здесь, в Латвии. Латвия конкретна, она ближе и роднее. И время мое сейчас, когда я в Латвии. И я, как и наверно многие из вас, хочу сделать лучшее, на что способен в этом здесь и сейчас. А лучшее образование в Латвии означает лучшее в мире, только так может что-то получиться. Я понимаю резонность возражений, возникающих, когда мы пытаемся вроде бы абстрактные схемы прикладывать к реально очень болящему месту (мол, надо боль утолять хоть чем-то, а уже потом все остальное), требующее десятилетия сложнейшей работы и т. п. Поэтому моя честность по отношению к "больному", к нашей системе образования, заключается в том, что я говорю — делать надо все, что сейчас можно сделать; все, что можно улучшить, нужно улучшать. Но коренного улучшения и изменения в Латвии мы не добьемся, если не проделаем всего того, что я здесь сказал. Только проделав здесь в Латвии все на мировом уровне, на уровне последних достижений мировой науки, у нас что-то получится: с помощью всех сил управления, которые мы туда можем бросить. А игра для того, чтобы начинать с анализа: мое видение сопоставить с видением каждого из нас, и найти закон складывания этих маленьких кусочков, чтобы иметь целостную картину, общую карту того, где мы находимся и как движемся.

19.11.1988г.

3.2. Коллегиум в сфере образования и подготовки в Латвии

ГОСПОДИН МИНИСТР!

Предлагая Вам большой и сложный текст данного Технического Задания Коллегиума, я считаю необходимым пояснить назначение текста и его устройство.

Это рабочий документ, составленный самим исполнителем и определяющий его работу, но, как таковой, он должен быть понятным и заказчику, и потребителю продукта. Однако, стремление к понятности не должно приводить к упрощению или к редукции смысла и содержания работы.

Назову общие принципы, определяющие форму и содержание представленного документа:

1. Ответственность за инициативу.

Делая предложение или формулируя идею, превышающие среднюю степень сложности и общедоступный уровень культуры, необходимо понимать, что реализовать предлагаемое может только сам предлагающий или система, находящаяся на более высоком уровне культуры. Поэтому, высказывая такие идеи, я не могу предлагать их для исполнения другому, так как, например, дают советы, а должен сказать: "Я могу. Я буду делать это, подробно объяснив при этом, что собой представляет такого рода работа. Предлагаемые правительству программы, разработанные сторонними разработчиками, у меня вызывают недоверие, поскольку сразу встает вопрос о ее реализуемости. Реализуемую программу для себя может разработать только сам исполнитель. Если он не располагает средствами программирования или достаточной квалификацией, он может привлечь специалиста по программированию в качестве консультанта или соразработчика, в кооперации с которым он и будет разрабатывать программу для себя. Использование науки и консультантов в качестве подчиненных исполнителей или разработчиков готовых программ привело не только к тому, что взаимодействие науки и практики государственного управления стало абсолютно неэффективным, но и к тому, что наука стала совершенно безответственной, а государственная власть — бессильной и некомпетентной.

Вся работа, от ТЗ до деятельности Коллегиума, направлена на возобновление действительности принципа ответственности за инициативу.

2. Соответствие слова и дела.

Древний философский принцип, означающий, что доверять тексту можно только тогда, когда в самом тексте в действии реализуется все то, о чем в данном тексте говорится. Например, если я говорю о необходимости нового языка, то и говорить об этом я должен на новом языке или, по крайней мере, на языке, отличающемся от старого существенными элементами. Если я говорю об уровне квалификации, то мой собственный уровень должен быть явлен и обнародован, чтобы мое право судить об уровне действительно было бы обоснованным. Если я говорю о конкуренции, то мое высказывание должно быть конкурентоспособным в ряду других высказываний об этом же и т. д. В противном случае текст не может быть практичным. Он будет абстрактным, с большей или меньшей точностью приближения к смыслу обсуждаемого. К категории таких абстрактных текстов даже после минимального анализа следует отнести большинство современных рассуждений про демократию, рынок, право и др., даже не уровне

правительственных законов и постановлений. Так же обстоит дело и с рассуждениями об образовании.

3. Начало работы должно соответствовать всем существенным требованиям, предъявляемым к конечному продукту этой работы.

В данном контексте это означает, что даже в случае прекращения начатой в ТЗ работы, сам текст ТЗ уже должен приближать к достижению обозначенных в нем целей и решать, хотя бы в самом общем виде, поставленные в нем задачи.

Теперь несколько слов о самом тексте в соответствии с названными принципами:

— Текст содержит оргпроект и программу работ, с которыми я хотел бы ознакомить всех заинтересованных лиц и утвердить в МНО. Реализация оргпроекта уже начата и будет продолжаться, хотя без поддержки МНО реализация будет медленной, трудной и может приостановиться в любой момент;

— Текст посвящен образованию и подготовке, поэтому он строится как образовательный и учебный. Я даю в тексте формулировки всех рабочих категорий, привожу разъяснения смысла разделов и того содержания, которое допускается жанром и формой всего текста и его разделов;

— Текст построен таким образом, чтобы он мог быть образцом нормы профессиональной программой и проектной работы в области образования. Имея образец, можно им руководствоваться, можно его критиковать, можно строить альтернативные образцы;

— Текст может использоваться как критерий профессионализма. Понимание текста может выступать в качестве ценза на участие в совместной работе. Оно может выражаться как в принятии и истолковании, так и в критике, опровержении и построении альтернативных проектов, но — на профессиональном уровне не ниже уже заданного;

— Текст строился с привлечением знаний, проблем и ситуаций, требующих применения профессиональных категорий, научных понятий, языка, отличного от обыденного и требующего дальнейшего освоение и разработку;

— Текст предназначается для вовлечения в дискуссию той части профессионального сообщества, которая находится на уровне, достаточном для участия в намеченных в тексте работах. Одновременно текст закрывает возможность участия в работе тех людей, чье понимание находится ниже того уровня требований, который задается сложностью поставленных проблем;

— Текст (при условии его достаточно широкого распространения среди профессионального сообщества), решая на первом уровне приближения некоторые задачи, предназначен для раскрытия возможностей более глубокого их решения и дальнейшего развития самой идеи.

Я отдаю себе отчет в том, что притязания такого объема и постановка задач такой сложности наталкиваются на препятствия принципиального характера. Поэтому я далек от проектировочного догматизма и готов к обсуждению вариантов и дополнений.

С другой стороны, я понимаю, что описанные в ТЗ работа и деятельность НЕОБХОДИМЫ, а значит, и будут разворачиваться и осуществляться. Если не сейчас, то через несколько лет, если не мною, то кем-нибудь другим, если не в предлагаемой форме, то в какой-либо другой. Но факторы времени, цены,

качества проекта и энергии исполнителей в ситуации современной Латвии очень важны сами по себе.

Исходя из всего сказанного, я очень надеюсь и рассчитываю на Ваше внимательное отношение к предложенному тексту, на последующее обсуждение и на поддержку дальнейшей работы.

В.МАЦКЕВИЧ

25 мая 1991 года

КОЛЛЕГИУМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ В ЛАТВИИ

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ

Мы используем троякое понимание проблем для организации работы:

1. **Проблема как знание** о том, что мы не знаем. Этот аспект задает направление поиска и определяет области знания, которые необходимо разрабатывать.
2. **Проблема как препятствие в деятельности и мышлении**, непреодолимое наличными на данный момент средствами. Этот аспект позволяет конкретизировать проблему до достижимых целей и решаемых задач и организовать поиск необходимых средств и нового профессионализма.
3. **Проблема как столкновение двух внутренне непротиворечивых знаний об одном и том же**. Это высший уровень проблемности, выводящий на развитие знания, мышления и деятельности.

Содержание проблем, с которыми мы сталкиваемся в образовании в Латвии, является общим для всех обществ, оказавшихся в ситуации, которая характеризуется двумя параметрами: а) переход от тоталитарного характера организации жизни общества, мышления и деятельности к демократическому, правовому и открытому типу организации; б) перенос институтов и органов принятия решений и целеполагания из бывшей метрополии в страну или общество, становящееся суверенным. Но проблемы только тогда приобретают практический характер и могут организовать деятельность, когда они конкретизованы для условий данной стране и исторического периода.

Центральным моментом такой конкретизации, в случае современной Латвии является систематическое и целенаправленное разрушение культуры и традиций на протяжении нескольких десятилетий. Это обстоятельство коренным образом отличает современную ситуацию от ситуации 20-х годов, когда культура, традиции и высокий уровень образования в Российской империи могли быть использованы как ресурс для построения независимой Латвийской Республики, ее государственности и хозяйственной организации.

Сегодня Латвия не располагает таким ресурсом. Понимание этого позволяет дать самую общую формулировку **рамочной** (внешней по отношению к образованию) проблемы: **недостаток образования и квалификации широких слоев населения** Латвии и профессиональных сообществ, реализующих программы в политической, хозяйственной и культурной сферах, является главным препятствием в осуществлении этих программ.

Постановке и грамотному оформлению проблем по отношению к самому образованию препятствует обстоятельство, которое само может быть

сформулировано как проблема: отсутствие в науке Латвии и государственных институтах **проектных и программных знаний о развитии и функционировании** больших систем в хозяйстве, политике и культуре. Это не дает возможности проводить изыскания ресурсов для реализации в названных системах программ обновления и перестройки для целей независимости государства, не позволяет описывать и использовать образование как один из главных ресурсов.

Самостоятельную проблему представляет наличие в Латвии **двух типов знания** об образовании и подготовке (т.н. "советской педагогики", с одной стороны, и нового педагогического знания, развивавшегося за пределами официальных структур и учреждений, с другой), каждый из которых по-своему последователен, своеобразным образом ассимилирует и преломляет мировой опыт и знания. Эта проблема могла бы стать мощным источником развития педагогического знания как такового, если бы она была поставлена для широкого обсуждения в профессиональном сообществе и для общественного мнения вообще. Пока же это просто источник и причина непродуктивных конфликтов, и, следовательно, тормоз в развитии и деятельности.

Собственно, рабочие проблемы, которые являются источником идеи "**Коллегиума**" и образуют материал и содержание работ, которые в нем будут проводиться, мы формулируем следующим образом:

1. Проблема языка и категориального аппарата. Язык советской педагогики, как в исследовательской части, так и в практике обучения учителей был сведен к обыденному языку, в котором отсутствуют философские, методологические и даже предметно-научные категории и понятия. Это делает педагогический язык излишне метафоричным, с размытыми значениями терминов, пригодным для употребления в сфере идеологии, но не в практике и даже не в теории.

2. Проблема уровня и профессионализма. При наличии специального языка профессиональной корпорации, отличного от обыденного языка и языка публицистики, проблема уровня и профессионализма не возникает, так как владение профессиональным языком является цензом на участие в обсуждении и решении специальных задач и проблем. Профессионализм участников обсуждения и разработки и принятия решений является определенной гарантией качества решений.

Предшествующая, советская практика задания уровня профессионализма (иерархия научных степеней и знаний, а так же выслуга чиновнических постов и должностей) предполагала опору не на научные и практические критерии, а на критерии идеологической чистоты, политической лояльности, партийности, стажа, умения ладить с людьми и т. д. Кроме того, сам способ задания уровня был авторитарным, без гласного и демократического обсуждения, без конкурентности и соревновательности, публично осуществляемой и контролируемой. Поэтому и критерии уровня профессионализма и практика их применения нуждаются в разработке и реализации заново.

3. Проблема знаний и теорий среднего уровня. Эта проблема разрыва между уровнем проектов и программ, соответствующих сложности техзадач и проблем, для решения которых они разработаны, и уровнем подготовки и квалификации специалистов, которые организуют исполнительные работы и коллективы исполнителей. Большая часть законов, проектов и программ проваливается в реализации и исполнении потому, что понимание и компетентность тех, кто должен организовать их исполнение, находится на уровне рядовых исполнителей.

А те, кто занимается разработкой законов, проектов и программ на высшем уровне, не располагают знаниями и средствами в виде теорий на среднем уровне и знаний, которые могли бы служить промежуточным, передаточным звеном от них к исполнителям без потери содержания, снижения уровня сложности и потери истинности и эффективности.

4. Проблема трансляции знаний и воспроизводства деятельности.

Ориентация прежней, советской системы организации, руководства и управления в обществе и системах деятельности на волюнтаризм и авторитарность привела к тому, что каждый новый руководитель и исполнитель руководствовался собственными представлениями и идеями, игнорируя деятельность предшественников. Так нарушалась преемственность и уничтожалась возможность разворачивания долговременных программ и работ. "Новая метла по-новому метет". Руководствуясь этим принципом, в старой системе последовательно уничтожалось все сделанное в предшествующей деятельности, нарушалась преемственность, не происходило накопление знаний и культуры. Трансляция знаний и воспроизводство деятельности все равно осуществлялись, но на очень низком уровне культуры. Знания упрощались и редуцировались к банальностям, нормы деятельности становились все более примитивными, происходило постепенное, но неуклонное снижение информации в системах деятельности и нарастания энтропии. В сложных видах деятельности исчезла потребность в специальных знаниях и культурности исполнения. При высоких требованиях на культурность работы и на качество знаний необходимо воссоздание продуманной и эффективной системы трансляции знаний и воспроизводства деятельности.

Проблемы (в том числе, и перечисленные) не решаются сами по себе, но, будучи поставлены, они организуют формулировку целей, задающих направление работ, и постановку задач, которые могут быть решены в конкретных условиях и при имеющихся средствах.

РАЗДЕЛ 2. ЦЕЛИ

Цели есть проектные идеи, которые, будучи сформулированы и провозглашены, задают направление работ организаций и структур, их принимающих. Цели формулируются на основе постановленных проблем, чтобы:

1. Заполнить помеченные и известные проблемы в знании.
2. Изыскать возможности и средства устранения или преодоления препятствий в деятельности по достижению целей, поставленных ранее, или целей более общего характера.
3. Снять противоречия и парадоксы в системах деятельности, обусловленные старыми и несовершенными системами знания об этой деятельности.

Формулировку целей произведем в соответствии с описанными в предыдущем разделе проблемами.

1. Самой общей целью является **цель, охватывающая для образования системы**, сформулированная путем последовательной конкретизации. Для реализации проектов и программ, разворачивающихся в Латвии, необходимо качественное изменение процессов образования и подготовки кадров, а также результатов и продуктов этих процессов. Такое изменение невозможно без качественного изменения уровня образования и подготовки профессионалов,

педагогов и управленцев в системе образования и подготовки кадров. Целью работ, производимых в соответствии с данным техническим заданием, является повышение уровня образования и квалификации педагогических и управленческих кадров в системе образования Латвии, задание критерием оценки образования и профессиональной квалификации, соответствующих европейскому уровню, закладывание основ для удержания этого уровня в будущем.

2. Зафиксированное нами отсутствие проектных и программных знаний о развитии и функционировании больших систем выводит нас на формулирование следующей цели по отношению к системе образования: **организация места и создание соответствующих условий для обучения и подготовки специалистов в области проектирования и программирования образовательных систем и институтов**, накопление материала и информации о конкретной ситуации в Латвии для того, чтобы именно на этом материале разворачивать проектные работы и программы.

3. **Изучение и исследование противоречий и парадоксов педагогического знания**, что является необходимым условием для развития педагогической теории, и включение через это латвийской педагогики и педагогов в мировое научное и педагогическое сообщество.

4. Рабочие цели из нижеследующего блока имеют **процессуальный характер**, т.е. в некотором смысле, не могут быть достигнуты в какой-то фиксированный момент времени (например, нельзя сказать, что переход к рынку будет завершен в третьем квартале такого-то года). Достижение целей процессуального характера может быть отмечено и зафиксировано только через много лет в аналитической и исследовательской работе. Например, таким образом: "складывание мирового рынка происходило на протяжении второй половины XIX и первой половины XX веков и закончилось после 11-й мировой войны". Но, с другой стороны, такие цели реализованы уже самым началом работ по их реализации: как бы долго не продолжалось складывание латышского литературного языка, его можно считать существующим с появлением первых крупных литературных произведений. Так и формулируемые ниже **цели** мы полагаем достижимыми в смысле инициации и окультуривания начала процесса, а дальше — чем разнообразнее и богаче будет этот процесс, тем лучше.

1. Разворачивание работ по закладыванию языка латвийской педагогики и ее категориального аппарата возможно при создании условий для **широкой коммуникации по проблемам педагогики** на уровне европейской и мировой теории и практики педагогики в печатных текстах и публичных дискуссиях, а также в высших педагогических учебных заведениях. Мы далеки от мысли, что кто-то один или даже группа людей могут создать язык или разработать категориальный аппарат, но развернуть публичные обсуждения и работу в печати, т. е. организовать долговременную коммуникацию, в которой такой язык может складываться, считает необходимым.

2. Невозможно разработать единые и приемлемые для всех критерии оценки уровня профессионализма и квалификации, тем более, нельзя монополизировать право такой оценки ни государству, ни какой-бы то ни было общественной организации. Необходимо создание **мест и ситуаций, где члены профессионального сообщества могли бы обмениваться результатами своего труда и опыта, публично критиковать и обсуждать эти результаты, сопоставлять их друг с другом**. В таких ситуациях и условиях активно и реально работающее сообщество может определять и устанавливать профессиональный

рейтинг своих членов на текущий период через критику, конкуренцию, признание и отвержение тех или иных работ и методов. Только в таких условиях могут срабатывать уже ставшие традиционными критерии оценки уровня научного профессионализма, например, индекс цитирования и др.

3. Подготовить специалистов, средства и материал для разработки теорий среднего уровня, для работы в системе переподготовки и повышения квалификации персонала, которой является связующим звеном между разработчиками республиканских законов, проектов и программ и сферой их практической реализации. При этом необходимо, чтобы это звено было способно организовать потоки информации и в одном, в другом направлении без потери содержания во всех случаях.

4. Подготовить специалистов (экспертов, исследователей, референтов) и средства (методы экспертизы, исследования, прогнозирования и т. д.) для оформления, обработки, хранения и **трансляции знания о деятельности в системе образования**, для обеспечения преемственности в системах деятельности, для накопления культурного потенциала. Создание корпуса специалистов, из которых государственные и общественные организации всех уровней могли бы привлекать консультантов, советников, экспертов для разработки законов, проектов и программ, для экспертного и исследовательского сопровождения их реализации.

Сформулированные в этом разделе цели могут быть достигнуты при разворачивании широкого спектра работ во всей системе образования, включая государственные, общественные и частные структуры и инициативы. Но конкретные действия и работы могут быть начаты только тогда, когда эти цели будут конкретизованы до задач, имеющих однозначные решения. В абстракции цели могут достигаться различными путями. Формулировка задач определяет выбор одного из множества принципиально возможных путей.

РАЗДЕЛ 3. ЗАДАЧИ

Под **задачей** мы понимаем доведение проектной идеи до проекта, привязанного к конкретным условиям реализации. Задача — это цель, для которой известны условия ее достижения ресурсы и средства.

Цели, сформулированные во втором разделе данного Технического задания, носят деятельностный, а не продуктивный характер. Поэтому в разделе ЗАДАЧИ будет представлен организационно-деятельностный проект "Коллегиума", что означает, что структура "Коллегиума" будет описываться через определение ведущего типа деятельности как целого, так и его элементов или частей. Продукты и результаты действий и работ будут описываться не сами по себе, а для характеристики типов деятельности.

Центральная задача, решение которой позволит развернуть работы, направленные на достижение перечисленных выше целей, должна быть представлена в виде оргпроекта организации (пространства в котором все процессы деятельности, необходимые для достижения целей, будут возможны принципиально), а также в виде программы работ и ресурсного обеспечения, в которой эта принципиальная возможность переводится в план реализации.

Оргпроект коллегииума в сфере образования и подготовки

§1. Коллегиум — это организационная структура и место, в котором осуществляются:

- четыре основных **педагогических процесса**: образование, подготовка, обучение и воспитание.
- основные виды **научной коммуникации**: лекции, семинары, конференции, проблемные дискуссии, а также написание, публикация, чтение и обсуждение научных, философских, методологических и практических текстов.
- некоторые виды **научных работ**, а именно: исследования, экспертиза и рецензирование, систематизация, классификация и типологизация знаний и информации.
- Некоторые виды **инженерно-практических работ**: изыскания, проектирование, программирование, моделирование и имитация процессов.

§2. Коллегиум не занимается и не участвует в сферах: политики, идеологии, управления и принятия решений за пределами собственной структуры. Коллегиум проводит эксперименты (в том числе и в образовании за пределами собственной структуры и организации), исследования и опросы общественного мнения, психологические тренинги и другие, подобного рода работы в области гуманитарных практик.

§3. Коллегиум включает в себя четыре структурные организованности: **Семинарий** педагогических знаний, идей и инициатив, **Коллегиум**— дискуссионный и аналитический клуб коллег-профессионалов по областям знания, имеющего отношение к образованию, **Исследовательскую группу**, включающую в себя стажеров, практикантов и постоянную группу обучающихся студентов, **Архив**-библиотека, банк собираемой и обрабатываемой информации, отчеты исследовательской группы, труды слушателей и преподавателей семинария, труда и стенограммы заседаний коллегииума и т. д.

§4. Описание состава и деятельности всех элементов **Коллегиума**.

4.1. СЕМИНАРИЙ. Организованный учебный процесс, в котором читаются лекции, проводятся семинары по различным темам и отраслям знания, имеющим отношение к образованию и педагогике.

Процесс организован из нескольких курсов лекций и продолжающихся семинаров, каждый из которых проводится в том объеме академических часов и в том режиме, который заявлен преподавателем в соответствии с требованиями его темы. Лекции и семинары могут быть разовыми и могут продолжаться несколько недель или месяцев. Преподаватели приглашаются из специалистов в педагогике, в сфере организации образования и других областей в Латвии и за ее пределами, которые имеют опыт, идеи, знания, инициативы, пригодные для ознакомления, повышения квалификации учителей, организаторов образования и других специалистов. Единственное требование, предъявляемое к преподавателям семинария, которое с течением времени будет ужесточаться, состоит в том, что преподаватель должен быть либо носителем уникального (открытого, изобретенного им самим, или неизвестного никому другому в Латвии) опыта и знания, либо быть лучшим специалистом в своей области в республике. Разумеется, это требование в полной мере может быть выполнено только после

накопления опыта работы семинария и проведения соответствующих исследований и поисков среди членов сообществ профессионалов и специалистов в педагогике и в науке, а также за пределами сообществ, в так называемой "периферийной педагогике" (по терминологии ЮНЕСКО).

Слушатели или учащиеся семинария набираются либо под конкретную тему или преподавателя, либо на определенный срок, и тогда они посещают все курсы и семинары, проходящие в этот период. Единственной обязанностью слушателя является написание и защита на семинаре реферата по теме курса лекций или цикла семинаров. Текст реферата помещается в **Архив**, а слушатель получает документ с соответствующей отметкой об освоении темы, по которой он повышал квалификацию.

Во всех курсах лекций и в семинарах принимает участие **исследовательская группа**. Она обеспечивает документирование курса (магнитофонные записи, список литературы, стенограммы и т. д.), отчеты для **Архива**: а) о качестве и содержании курса и преподавания; б) о теме и содержании темы, независимо от конкретного курса и преподавания.

В **Архив** поступает также авторский текст преподавателя по своей теме, или стенограмма его лекций или докладов по теме.

По предложению самого преподавателя, или по рекомендации **Исследовательской группы**, при согласии преподавателя его тема может быть перенесена на обсуждение в **Коллегиум**.

4.2. КОЛЛЕГИУМ. Организованная в виде предметного, философского или методологического семинара коммуникация коллег профессионалов и специалистов в той или иной практической или теоретической области.

Процесс коммуникации организован в виде докладов и обсуждения, дискуссий и критики профессионалами темы и содержания докладов.

Докладчиками коллегиума становятся: преподаватели **Семинария**, тема которых достаточно разработана и представляет интерес для обсуждения со специалистами; члены **Исследовательской группы**, наработавшие материал и содержание, достойные публичного обсуждения; ведущие специалисты и ученые Латвии; приглашенные специалисты, деятели образования и ученые из научных центров, университетов Европы и мира, учителя и организаторы школ и других учебных заведений, опыт работы которых может представлять интерес для Латвии.

Постоянными членами коллегиума являются специалисты из области образования, науки и управления, заинтересованные в сотрудничестве с Коллегиумом, работающие в данное время в **Семинарии** преподаватели и члены **Исследовательской группы**. Кроме того, при обсуждении соответствующей темы приглашаются специалисты по этой теме и все желающие принять участие в ее обсуждении.

Докладчик на Коллегиуме представляет текст по своей теме. Все обсуждения стенографируются. Постоянные члены коллегиума пишут рецензии на доклад и свои соображения по теме и ее развитию. **Исследовательская группа** пишет отчеты по теме и по организации обсуждения. Все тексты поступают в **Архив**.

4.3. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА. Она проводит прикладные исследования в области образования, сбор и анализ конкретного материала в области образования, методологическую и методическую работу по экспертизе,

проектированию, программированию и т. д. в образовании, а также самообразование и самоподготовку.

Все эти процессы и деятельности организованы через проведение следующих работ:

- анализ и организация, планирование и сопровождение процессов во всех подразделениях Коллегиума: **Семинария, Коллегиума и Архива**. Программирование, проектирование, реализация и рефлексия самой исследовательской группы;
- проведение работ по заказам различных организаций, предприятий и государства (экспертиза, проектирование, исследование, организационно-деятельностные игры, семинары, лекции, консультирование и т. д.) на хозрасчетных началах;
- в) подготовка к публикации» издание лучших и актуальных материалов из **Архива**.
- г) подготовка с последующим изданием на латышском и русском языках:
 - словаря-справочника "Кто есть кто". Справочник должен содержать сведения обо всех организаторах, ученых, новаторах, выдающихся практических работниках в сфере образования Латвии, активно работающих на данный момент. Параллельно будет разработана методика, обеспечивающая регулярный выпуск таких справочников, в том числе и для других областей: науки, культуры, бизнеса, политики и т. д.
 - справочника, содержащего информацию обо всех учреждениях образования и подготовки, органах управления в этой сфере, научных подразделениях, предприятиях, работающих на сферу образования, и других структурах, обеспечивающих процессы образования и подготовки в обществе. Состав материала и информации, а также методика работы будут продуктом и этой работы.
 - "Словарь терминов, понятий и категорий современной педагогики". Результатом работы над этим словарем будет разработка принципов и методики, а также формирование коллектива авторов для работы над "Латвийским энциклопедическим словарем по педагогике и образованию".
- последняя и главная работа исследовательской группы заключается в выращивании внутри себя специалистов, отвечающих самым высоким квалификационным требованиям, для работы:
 - в проектно коллективе, который через 2—3 года сможет выделиться из исследовательской группы и будет опираться в работе на материал, накопленный этой группой и Коллегиумом в целом;
 - в качестве экспертов, референтов, советников, консультантов и т. д. в органах управления народным образованием на разных уровнях, как в государственной, так и в общественной системах;
 - в других научных, проектных и высших учебных заведениях.

Перечисленные работы определяют состав исследовательской группы. В исследовательскую группу входят до 5-ти специалистов, имеющих статус научных сотрудников и составляющих ее постоянную часть. Переменная часть членов исследовательской группы — это стажеры из числа лиц с высшим образованием, набираемые по конкурсу. Их число будет определяться финансовыми возможностями (оптимально 10), а также откомандированные в исследовательскую группу специалисты и сотрудники других организаций для проведения отдельных работ, для повышения квалификации или реализации совместных с Коллегиумом программ и мероприятий.

Все, вышедшие из исследовательской группы в другие организации и учреждения, могут, по желанию, остаться членами **Коллегиума** и принимать участие в его работе и заседаниях и в любом случае сохраняют право пользоваться всеми материалами **Архива** для своей личной работы.

4.4. АРХИВ. Хранение, систематизация и публикация всех материалов и результатов работы **Семинария, Коллегиума, Исследовательской группы**. А также, разработка, изготовление, приобретение инструментов, методов, средств оптимизации работы с библиотекой, архивом, информацией, банком данных и т. д. (т. е. справочником, словарей, множительной техники, ЭВМ, методик и программ, в том числе и компьютерных, формирования банков данных и обработки информации).

Из **Семинария** в архив поступают:

- заявки с обоснованием необходимости проведения занятий по каждой теме, как принятой, так и не принятой;
- авторский текст по теме преподавателя; его отчет о своем курсе или семинаре;
- рефераты слушателей;
- отчеты по данному курсу **Исследовательской группы**;
- магнитофонные записи или стенограммы лекций, семинаров, обсуждений и защиты рефератов слушателями.

Коллегиум поставляет в архив тексты и отчеты своих членов, приглашаемых докладчиков и стенограммы всех заседаний. А также, отчеты **Исследовательской группы** о всех темах и дискуссиях.

Все материалы **Исследовательской группы**, как результаты ее работы, так и полуфабрикаты, материал, находящийся в работе и т. д., поступают в архив.

С наращиванием финансовых возможностей вся работа архива (не только обработка информации и банка данных) должна быть автоматизирована на базе ЭВМ, автоматизированы должны быть и сбор, и поступление оперативной информации.

На первых порах архив будет обслуживаться постоянными членами **Исследовательской группы** и стажерами. Через два-три года это станет невозможно, архив станет самостоятельным подразделением, либо хозрасчетным, либо перейдет в распоряжение Министерства народного образования или Института развития образования.

§ 5. Представленный оргпроект имеет смысл только как целое, т. е. как структура из четырех элементов, собранная на одном материале, в одном месте, одним коллективом.

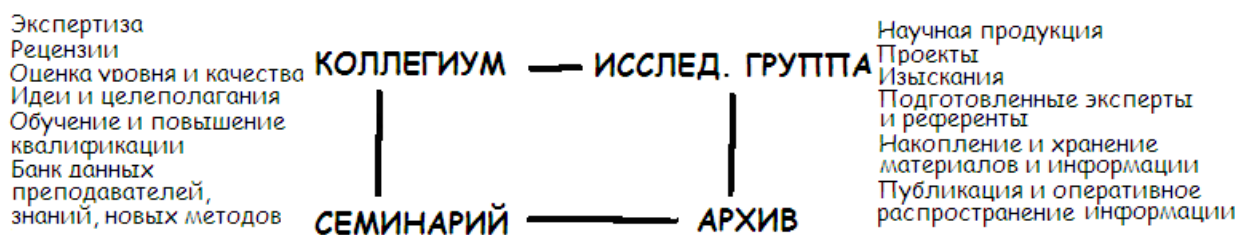


Рис. 18

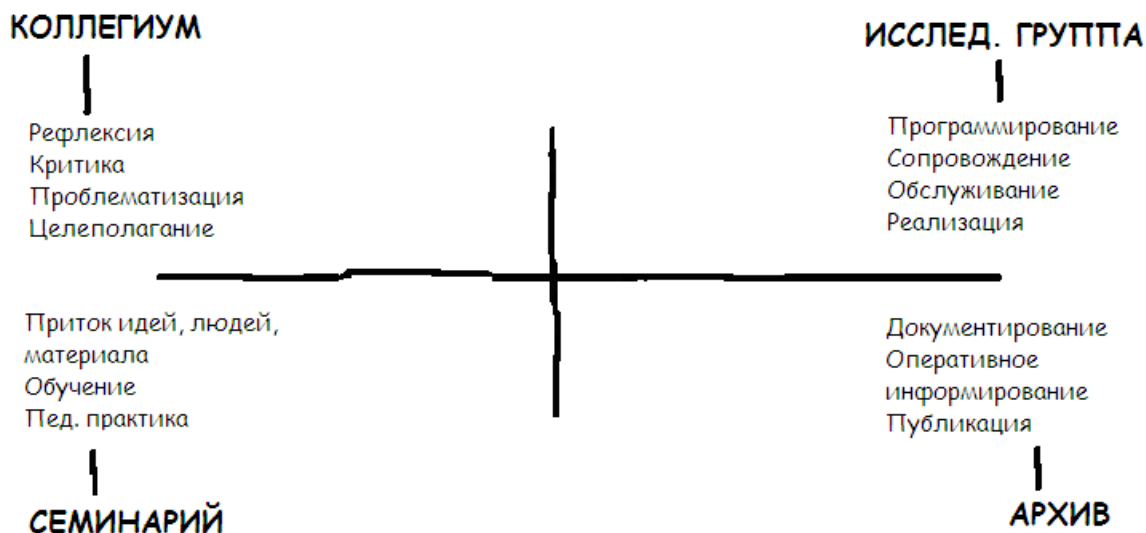
Аналоги всех четырех элементов в Латвии существуют, но по отдельности. Раздельное существование таких организационных структур не позволяет реализовать на них единую программу работ. Ведь, если для решения арифметической задачи требуется выполнить все арифметические действия, то эти действия должны осуществляться последовательно на одной группе чисел, так, что результат одной операции становится исходным материалом для другой. Если же все действия выполняются, но независимо друг от друга — это не решение задачи и не реализация программы, а абстрактные бессмысленные упражнения. Так же обстоит дело с действиями и работами Коллегиума, названными в предыдущих параграфах. Каждый элемент Коллегиума может давать результат и продукт во внешнюю систему, но эти результаты и продукты будут способствовать достижению поставленных целей только тогда, когда в их производстве примут участие все остальные звенья и элементы (рис.19).

Таким образом, даже при минимальном составе людей и ресурсов, этот оргпроект должен реализоваться целиком со всеми функциями и подразделениями. А во всей полноте реализации это проект университета в комплексе с публичной библиотекой и издательством, и с общественным советом, т. е. университет с функциями, которые были ему присущи в России и Германии в XIX веке и в современных университетах США, но которых он был лишен в Советском Союзе.

Организационно-деятельностный проект с обозначением типов работ и деятельностей, изложенный в этом разделе, дополненный тематизацией из разделов **проблемы и цели**, содержит в самом общем виде программу развития образования в Латвии и программу работ, это развитие обеспечивающих. Оргпроект и программа работ, дополненные описанием средств, обозначением и выделением ресурсов, расписанные по времени и срокам в графике становятся **планом работ**. При наличии плана и средств контроля за его исполнением можно продолжить конкретизацию и углубление проблематизации, целеполагания и программирования.



Некоторые продукты Коллегиума, поступающие во внешнюю систему, производимые отдельными элементами



Некоторые внутренние продукты Коллегиума, организующие и обеспечивающие его работу как целого

Рис. 19

Произвести планирование можно будет после принятия и утверждения данного Технического Задания, после выделения ресурсов, приобретения средств и получения конкретных заказов на работу. В следующем разделе мы обозначим необходимые и достаточные средства и ресурсы.

РАЗДЕЛ 4. РЕСУРСЫ И СРЕДСТВА

Под **ресурсом** мы понимаем соответствие друг другу источников активности и энергии, с одной стороны, и пустых незаполненных форм и организованностей, в которых активность и энергия проявляются, оформляются и преобразуются, заполняя их продуктами своего преобразования, с другой стороны. При отсутствии пустых форм и организованностей активность и энергия растрачиваются зря и энтропируют. При заполненности этих форм и организованностей каким-либо материалом или продуктами другой деятельности, активность и энергия не могут проявляться, они находятся в связанном или потенциальном состоянии и не становятся ресурсом.

Изыскание ресурса есть творческая и предпринимательская задача. Произведем сначала общую формулировку ресурсов, необходимых для создания Коллегиума и для разворачивания его деятельности.

ИСТОЧНИКИ АКТИВНОСТИ	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ
идеи и цели	проекты и программы их реализации
свободные и активные люди, знания и квалификация которых не востребованы обществом	постановка задач перед этими людьми, создание места и организации, где они могут эти задачи решать
потребность общества и систем деятельности в выполнении тех или иных функций и работ, выражающаяся в спросе и заказе	реклама, имидж и репутация организации, контракты и договоры на работы
невозможность деятельности в новых условиях на базе имеющихся в педагогике и гуманитарных науках знаний	интенсификация фундаментальных исследований в этих областях, стимулирование контактов и коммуникации в науке, в образовании и между ними
необходимость у государственных, общественных и хозяйственных структур иметь заслуживающих доверия экспертов, консультантов, советников	структуры подготовки кадров, рейтинг специалистов нужной квалификации и уровня

Рис. 20

Можно продолжить выявление источников активности и энергии и поиск организационных форм для них более детально с указанием конкретных идей, целей, людей, потребностей, препятствий и неудач в деятельности и т. д., но это нужно делать в документах, в других формах, отличающихся от Технического Задания. Мы проделаем эту работу в рамках планирования деятельности Коллегиума на период организации и на последующие этапы. Здесь же отметим только то, что производимый нами анализ ситуации в Латвии и отслеживание разворачивающихся процессов позволяют говорить о наличии перечисленных источников активности и об осознании их наличия, по крайней мере, среди профессионалов и активной части населения. Что касается организационных форм, то мы их и приводим в данном Техническом задании.

Ресурсы, выявленные в результате изысканий и анализа ситуации, остаются чисто Теоретическим абстрактным знанием. Условием перевода ресурсов из знаниевой, теоретической формы в практику является наличие субъекта

деятельности, оснащенного средствами работы с объектом знания как с ресурсом.

Средствами мы называем знания и методы, а также современные культурные способы и нормы мышления и деятельности, содержательно соответствующие объекту и превращающие объект знания в объект технического отношения.

Средства сами по себе могут описываться двояким образом:

- через знание норм и процедур деятельности и описание структуры действия;
- через указание субъекта действия и наличия у него принципиальной возможности осуществления действия.

В первом случае для описания средств используются учебники, методические способы, инструкции и алгоритмы. В Техническом задании мы считаем возможным воспользоваться указанием субъекта действия, его возможности осуществления действия и условий, выполнение которых необходимо для того, чтобы он мог воспользоваться этими возможностями.

1. Субъектом реализации изложенной в данном Техническом задании программы является **Рижская Школа Культурной Политики (РШКП)**.

РШКП строит свою работу на основе системо-мыследеятельностной методологии (СМД- методология), разрабатываемой Московским методологическим кружком (ММК), начиная с середины 50-х годов, а также на основе практики и опыта проведения организационно-деятельностных игр (ОДИ), проводившихся Комитетом по ОДИ и СМД- методологии при Союзе НИО, московской Школой культурной политики и их членами и подразделениями в Латвии. Кроме теоретических и методологических оснований дает возможность привлекать организационный и интеллектуальный потенциал названных организаций для работы в Латвии.

2. РШКП не собирается ограничиваться в своей работе знаниями, методами и опытом СМД-методологии и ОДИ, но будет привлекать для работы в Коллегиуме лучшие научные силы Латвии, интеллектуальный потенциал и творческую активность педагогического сообщества из Латвии и за ее пределом (через индивидуальное приглашение отдельных специалистов, через проведение совместных работ с различными научными и педагогическими организациями, через заключение договоров и обмен информацией).

Следующие пункты имеют отношение к деятельностным нормам.

3. Организационная структура. Организационная структура, описанная в данном Техническом задании, обеспечивает автономию, гибкость, оперативность работы, широкий захват материала и имеющегося в Латвии опыта в области образования, связь с центрами науки и культуры за ее пределами, связь с традицией и культурную преемственность.

4. Власть и закон. Без поддержки со стороны государственной власти наладить работу Коллегиума невозможно. Поэтому необходимо утверждение данного Технического задания и дальнейших рабочих документов в Министерстве народного образования, в Комитете по науке и образованию Верховного Совета ЛР. Необходимо также получение со стороны государственных органов заказов на работу Коллегиума, в частности: на подготовку экспертов и консультантов, на подготовку и издание названных в третьем разделе справочников и словарей, а

также методик их подготовки, на экспертизу и проектирование в государственной системе образования.

5. Материальное и финансовое обеспечение. При первоначальной исходной финансовой и материальной поддержке со стороны государства и учредителей (выделение ставок и помещений) РШКП обеспечивает себе "портфель" заказов для перехода на самофинансирование. В период становления и организации большая часть работ будет проводиться вне Латвии (по имеющимся предложениям и заказам) и вне системы образования, с последующим увеличением доли работ в системе образования в Латвии. Работа Коллегиума может вестись без потери качества в широком диапазоне финансирования, поскольку финансирование может влиять только на объемы и сроки работ.

3.3. О стандартизации и стандартах в образовании

Критика концепции директора Департамента содержания образования Я. Боканса.

(Доклад В. Мацкевича на Коллегиуме РШКП. — Лиепая, сентябрь 1992 г.)³⁸

3.3.1. ВСТУПЛЕНИЕ.

Несколько методологических замечаний и вопросов о стандартах образования директору департамента содержания образования МО Латвии Янису Бокансу (или: почему у него ничего не выйдет).

Критика, кроме всего прочего, имеет то преимущество, что ею можно заниматься даже тогда, когда нет возможности для других действий. Я сейчас изолирован от позитивной продуктивной деятельности в системе образования, по разным причинам, и критика остается единственным каналом связи с жизнью и ситуацией.

Если уж критиковать, то самое лучшее из того, что есть. Очевидные всем недостатки и глупости не заслуживают критики. Самое лучшее, что есть в современной ситуации образования Латвии, это деятельность Департамента содержания образования и продукты этой деятельности. Это достойный объект для критики. Материалом для этой критики будет статья Я. Боканса "Размышления о реформе общего образования" в ежемесячнике "Образование", № 9, 1992 г., документы ДСО в "IM VESTIS", в газете "Izglītība", другие публикации сотрудников департамента.

Статья Я. Боканса — концептуальная; это действительно размышления, а не обычный набор суждений, что сразу выделяет ее на общем фоне и, заставляя серьезно относиться к автору и идеям, им высказываемым. Масштаб и уровень размышлений автора соразмерны государственному подходу и культурной политике. Кроме того, концептуальная позиция автора подкреплена развернутой деятельностью большой группы специалистов не только из состава его департамента (см. "IM Vestis", № 12 и др.). Все это предопределяет действительное изменение образования в Латвии на ближайшие годы, а значит и состояние культуры через 10-15 лет.

Цитата: В будущем учебная программа предмета как регламентирующий документ будет постепенно заменен стандартом образования. Таким образом, будет регламентироваться не учебный процесс, а его конечные результаты.

Я еще вернусь к этому тезису по отношению к образованию, а пока попробую применить его к концептуальному подходу Я. Боканса. В его статье представлен процесс и результат — сформулированные мысли. Меня, как методолога, больше интересует процесс. Поскольку результат есть функция процесса и материала $P=F(p, m)$. Другими словами, каково качество лежащего в основе материала, и какого качества работы с этим материалом, таков и будет результат. Это относится и к образованию — процессу и результату, и к размышлению процессу к

³⁸ Права на издание этого доклада принадлежат О. Августовской. Но первая публикация доклада осуществлена в Беларуси, куда автор был приглашен для консультирования разработки государственного стандарта Республики Беларусь. Публикация произведена с разрешения автора и издателя. Надеемся, что опыт Латвии будет полезен и в Белоруссии. *Прим. издателя.*

результату. Но критиковать нужно, учитывая концептуальные представления критикуемой позиции. Поэтому посмотрим, в первую очередь, на результат в соответствии с тем, как Я. Боканс считает правильным.

Здесь сразу возникает первая трудность. Материалом размышления являются понятия и представления, а результатом-выводом — те же понятия или понятийные конструкции и деятельностные предписания, выраженные в виде тезиса (или "регламентирующих документов", пользуясь термином Боканса). Но из текста Яниса Боканса не всегда удается различить, где исходный материал, а где вывод. Иногда исходное понятие просто постулируется и отождествляется с выводом, иногда тезис выводится без предъявления материала.

Основными концептуальными конструкциями Я. Боканса, или понятиями, которыми он оперирует и предъявляет как результат размышления, выступают: **культура; система ценностей; духовная активность; стандарты**; каждое из этих понятий я разберу отдельно. Еще ряд понятий, используется в служебных целях, без определения: **прагматизм, программа, обучение, образование, содержание, критерий, научность, знание, продуктивная и репродуктивная деятельность**. С этими понятиями тоже нужно разбираться. Наконец, есть понятия, которые вообще не упоминаются, но без обращения к которым ничего нельзя понять: **подготовка кадров, воспитание, дидактика, измерения, эталоны, технология**.

В разделе "Основы стратегии" базовым понятием является **культура**.

3.3.2. ВСЕГДА ЛИ КУЛЬТУРНЫ РАССУЖДЕНИЯ ПРО КУЛЬТУРУ

Цитата: Культура — система динамических ценностей, созданная в результате осознанной духовной активности человека, помогающая преодолеть биологически вынужденное существование (цитата, по существу, двойная, поскольку Янис Боканс цитирует Харалда Биезайса).

Это "описание, выбранное из многих возможных" (как осторожно выражается сам автор), кроме дефиниции культуры содержит еще ряд интересных утверждений:

- культурное существование не есть биологическое, или культура — это не природа;
- духовная активность не есть культура, она создает последнюю;
- духовная активность не есть природа, последняя преодолевается посредством духовной активности;
- фактор осознания.

В результате некоторого упрощения получается система из трех элементов с отношениями, вызывающая массу вопросов (рис. 21).

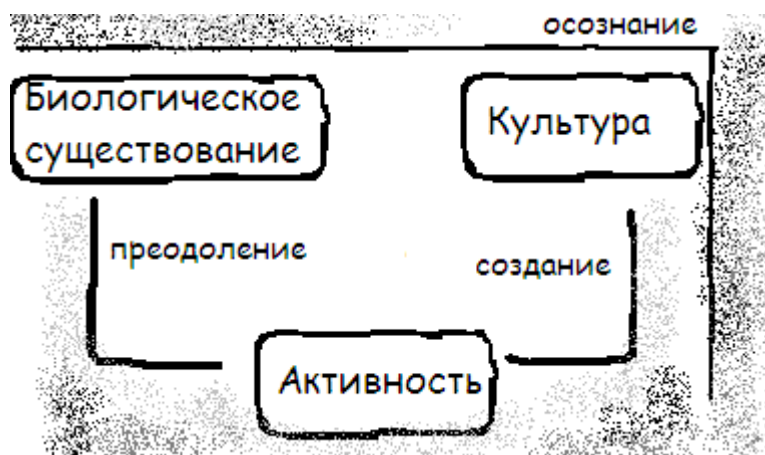


Рис. 21

Поскольку Боканс выводит из этого представления о культуре 2/3 содержания концепции реформы общего образования, меня интересуют некоторые вопросы, существенные для критики и анализа именно этой темы:

- Что такое динамические ценности, составляющие систему культуры? Бывают ли другие — нединамические?
- Что такое духовная активность? Откуда она берется?
- Как преодолевается биологическое существование, какими средствами?
- Как создается система ценностей, или культура, какими средствами и из чего?

Я не считаю описание культуры, приводимое Я. Бокансом, удовлетворительным и достаточным, но посмотрим, что с этим делает он сам и к каким выводам-результатам приходит, не задавая себе подобных вопросов.

Первое, что делает автор: он объявляет духовную активность "примарным", а систему ценностей "секундарным" элементами в концептуальном представлении о культуре. После чего, не устанавливая отношения между культурой и образованием, формулирует эти же элементы в виде "тезисов концепции реформы общего образования". Так получается два из трех тезисов концепции.

Цитата: «1. Формирование духовной активности.

2. Формирование определенной системы ценностей.

3. Прагматизм».

Помня, что все эти размышления нужны для замены учебной программы стандартами образования, я спрашиваю себя и автора:

- Каков стандарт духовной активности? С чем сравнивать "сформированную" духовную активность?
 - Как формировать духовную активность?
 - Каков стандарт системы ценностей? Что значит "определенная система ценностей"?
 - Как формировать систему ценностей? Входит ли это в задачу образования?
- Дальше ищу ответы в материалах ДСО:

— на вопрос о содержании системы ценностей и динамических ценностях — ответа нет;

— в отношении того, что такое духовная активность и откуда она берется, я обнаружил для себя следующий ответ: видимо, духовная активность — это то, что у Я. Боканса называется "продуктивной учебной деятельностью". Другими словами, это то, за что "продуктивно работающий учитель" будет ставить оценки 8, 9, 10. Если это так, то в ежемесячнике "Образование", №9, май 92 г. описаны критерии духовной активности применительно к экзаменационным сочинениям;

— как преодолевается биологически вынужденное существование — ответа нет;

— из чего и какими средствами создается система ценностей — ответа нет;

— каков стандарт духовной активности?

Если я правильно понял автора, то стандарт духовной активности в сочинениях по русскому языку, например, задается количеством ошибок менее четырех на 250 слов для 9 класса и на 350 — для 11 кл., а по литературе критериями С2 и Р2 (см. "Образование", №9, 1992 г.). Все это может показаться утрированием, но я вслед за автором пытаюсь добраться до результата, внимательно читая его тексты и документы его Департамента. Дальше.

— Как формировать духовную активность? Автору это кажется настолько простым вопросом (ведь "регламентируется не учебный процесс, а его конечные результаты"), что право ответа на него он отдает учителям самим.

Цитата: Учитель имеет право самостоятельно проектировать и осуществлять свою совместную деятельность с классом. В обязанности учителя входит обеспечить каждому учащемуся возможность достижения такого уровня образования, который предусмотрен стандартом образования. Для достижения этого учителю нельзя больше быть репродуктором, он должен быть "продуцентом" своего сценария. Духовно активным продуцентом.

Остается надеяться, что каждый учитель знает ответ на этот вопрос, тем более, с подсказкой Боканса.

Цитата: Каково первое условие, обеспечивающее духовную активность? Возможность выбора. О выборе я скажу чуть ниже.

— Каков стандарт системы ценностей? — ответа нет. Зато есть ответ относительно определенности в системе ценностей. Это гуманизм, причем конкретно понимаемый как "отождествление себя с народом", в результате такой идентификации — "гуманизм как национальная ценность". И это "регионализм, понимаемый как сознание дома".

— Как формировать систему ценностей? Я не могу считать удовлетворительным ответом то, что нашел в текстах:

а) Национальная идентичность задается автоматически без участия педагогов.

Цитата: С чего начинается сознание маленького человека, с чем он идентифицирует себя, прежде всего? Даже не осознавая этого — с народом;

б) Введение "белых уроков" по "Осенней книге", "Зимней книги" Мары Меллены (вариант бывших политзанятий, только в этноориентированной идеологии);

в) Этническая и региональная привязка учебников и учебного материала;

г) *Цитата:* Путь к системе гуманных ценностей лежит через национальную принадлежность и чувство долга.

Все это создает больше неясностей, чем что-то объясняет. Что такое национальная идентичность? Почему все сводится только к ней?

Чтобы разработать азбуку или учебник, нужно знать как (know how). Сказав, что нужно писать "Латгальскую азбуку", "Курземскую историю", "Видземскую географию". Мы не снимаем вопроса о том, как пишутся учебники и азбуки, а добавляем еще один вопрос—как пишутся "Латгальские" и т. д. учебники.

Как сформировать латышскую систему ценностей? *Ответ:* как латгальскую, видземскую, земгальскую и курземскую. Как сформировать латышскую видземскую систему ценностей? *Ответ:* это вы в Видземе решайте сами. Вообще то, разоблачение дешевой национальной фразеологии, дающей иллюзии ответов, недостойно того, чтобы я этим занимался, но взявшись за анализ концепции Яниса Боканса (к нему лично я отношусь с уважением), приходится заниматься и этим.

Ответы Я. Боканса меня не устраивают, как не могут устроить любого, кто внимательно прочтет тексты. То, что Боканс не отвечает на многие вопросы, само по себе нестрашно. Плохо другое, если начать всерьез отвечать на поставленные вопросы, то от концепции по двум первым тезисам ничего не останется. И вот почему.

Ценностями и ценностными ориентациями занимается раздел философии — аксиология (или теория ценностей). Аксиологию активно разрабатывали неокантианцы (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. Дильтей и др.), философы, социологи и психологи других направлений (Дж. Дьюи, М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс и др.). Одной из последних и интересных работ являются исследования В. Лефевра в Стенфордском университете по сравнению американской и советской систем ценностей. В составе Департамента господина Боканса нет ни лаборатории, ни специалистов по аксиологии, нет их среди разработчиков стандартов, нет и в Институте развития образования. Именно поэтому в концепции реформы происходит "переоценка ценностей" или, чтобы исправить неловкий каламбур, ценностям отводится неадекватное место в образовании и в культуре. Я не буду углубляться в аксиологические проблемы и определять ценности, тем более, что в культуре существует несколько различных аксиологических подходов: натурализм, психологизм, персонализм, трансцендентализм и т. д. Но необходимо отметить три принципиальных момента в плане критики концепции реформы общего образования.

1. Культура не сводится к ценностям или системе ценностей. Они не являются ни примарным, ни секундарным элементом культуры, а только одним из возможных способов представления объектов культуры, интерпретацией, версией или атрибутом элементов и единиц культуры. В качестве способа представления объектов культуры ценности уместны только в определенном контексте — в контексте обсуждения образования в современных условиях. Учитывая, что сам автор концепции реформы говорит о современном образовании, приходится говорить о восстановлении самой культуры как элемента системы ценностей. Декларации на этот счет имеются и текстах сотрудников Департамента содержания образования, но результаты работы свидетельствуют об отсутствии там такой ценности. (Это заявление есть некоторое «забегание вперед», с большим основанием я скажу об этом в конце.)

2. В аксиологии и культурологии креативная способность человека (то, что имеется в виду в конструкции Харалда Биезайса — "созданная в результате ...активности человека") понимается не в онтическом смысле, применительно к

психологической способности конкретного индивида, а в онтологическом. Речь идет о человеке вообще. Ценности создаются активностью человека, но этот человек не стоит у доски и не сидит за партой, у него нет имени. Точно так же, будучи созданными, ценности не являются собственностью отдельного человека, не передаются ему. Скорее можно сказать, что человек вводится в систему ценностей. Он помещается в жизнь и деятельность, организованную либо Синайским кодексом Моисея, либо Нагорной проповедью Иисуса Христа, моральным кодексом строителя коммунизма или сводом правил диевтурибы³⁹.

Ценности не формируются отдельно у каждого человека, а транслируются вместе со всем составом культуры. Агентами и каналами такой трансляции являются: религии, идеология, национальный менталитет, фольклор, искусство и т.д. Версий материала-носителя такой трансляции множество: *superego* З. Фрейда, архетипы К. Г. Юнга, коллективное бессознательное В. Райха, национальный менталитет — бытовая "фельетонная" (в смысле Г. Гессе) версия канала и материала трансляции. Участие образования в такой трансляции осуществляется через одну из его функций, через один из процессов в составе образования — через воспитание. Этот термин вообще не упоминается в тексте концепции Боканса, и сам процесс выпал из поля его внимания, между тем как цели и содержание воспитания приписываются всему образованию в целом.

3. Ценности не могут быть динамичными, они статичны. Ценности либо статичны, либо не ценности. Конфуцианство транслирует свои ценности три тысячи лет, христианство — две тысячи. Искусство есть ценность само по себе, даже если народу сейчас не до искусства, национальные ценности не смогла уничтожить даже советская идеология, а ценность научности сохранится (пока Латвия находится в Европе) даже, если Департамент содержания образования отменит критерий и принцип научности в содержании обучения. Динамичность системы ценностей означает только то, что в зависимости от ситуации и условий одни ценности становятся более "ценным" чем другие, т. е. переинтерпретируется их значение и понимание. (Чтобы не углубляться, см. К. С. Ситарам и Р. Т. Когдел "Основы межкультурной коммуникации" в журнале "Человек" № 2, 3, 4 за 1992 г. Это то, что я могу вспомнить из самых свежих публикаций.) Даже Ганди и Мао не смогли изменить фундаментальные ценности индийской и китайской культур. Когда в стране голодно и холодно, на первый план выходят материальные ценности, у жителей в имперской провинции — ценности национально идентичности и независимости. Должна ли система образования закреплять эти феномены на годы и поколения?

К счастью, динамика системы ценностей не зависит от Департамента содержания образования, и система образования никогда не успевает за динамикой системы ценностей. Поэтому Я. Боканс не о том заботится. С таким же успехом он мог бы писать концепцию изменения климата в независимой Латвийской Республике в свете идей НФЛ или диевтурибы. Но как неразумная деятельность человека оказывает разрушительное влияние на климат, так и концепция реформы образования станет фактором изменения системы образования, в том числе и фактором изменения места ценности образования в системе ценностей латвийской нации. Эту проблематику я уже обсуждал в статье "Обучение и воспитание: насколько обоснованы претензии школы" — "Izglitiba", в одном из номеров 1991 г.

³⁹ Диевтуриба – реконструкция мировоззренческих и этических принципов язычества, дохристианских верований балтских племен, предков современных латышей.

Теперь несколько слов относительно "примарной задачи — формирования духовной активности" и "первого условия, обеспечивающего духовную активность, — возможности выбора". Выбор не обеспечивает духовность и активность, наоборот, духовность и активность являются условиями выбора. Здесь Боканс ставит телегу впереди лошади. Из выбора между "Богатые тоже плачут" и "Санта Барбара" не возникнет тяга к искусству. Важен не сам выбор, а выбор в пользу духовности. Из ничего ничего не возникает. Выбор не сам по себе представляет возможности думать, это умение думать определяет возможный выбор. Если нет эстетического вкуса и духовной активности, человек предпочтет "Богатые тоже плачут" фильмам И. Бергмана, А. Тарковского, Ф. Феллини.

Цитата: Каково первое условие, обеспечивающее духовную активность? Возможность выбора. Выбор предоставляет возможность думать, сравнивать, принимать решения. Именно с этой целью в основной школе был введен "эластичный" учебный план. С надеждой на то, что учителя и весь школьный коллектив начнут воспринимать учебный процесс как творческий труд. Разумеется, так будет не во всех школах.

Слава Богу, что Я. Боканс позволяет не быть этому во всех школах, что было бы похоже на ситуацию, когда все водители стали бы творчески относиться к правилам дорожного движения. Но с надеждой придется расстаться. Поскольку автор ничего не сказал, откуда возьмется духовная активность и творческое отношение. Творчество и духовная активность в таком контексте превращаются в магические заклинания. ДСО и МО, вместо того, чтобы спроектировать и организовать содержание образования, хорошие правила учебного процесса, стандарты содержания и деятельности (типа правил дорожного движения), идут на поводу "профсоюзного мнения" делая мистические идеи творчества и духовной активности целями и смыслом своей собственной деятельности. Я спокойно относился к употреблению этих мифологем в публичных речах, статьях и интервью, понимая, что к этому побуждает современное идеологизированное массовое сознание, но с удивлением обнаруживаю, их присутствие в концепции и в директивных документах.

Применим эту идею с выбором к ситуации самого Я. Боканса: какая духовность и какая мысль определили его выбор из множества определений культуры одного и перенос этого определения из контекста Харалда Биезайса в контекст оформления концепции реформы образования? Дальше этот выбор автоматически приводит его ко всем выводам и результатам, которые я сейчас обсуждаю и критикую. Тезисы, полученные из этой дефиниции, и непрактичны, и концептуально неверны.

Прежде чем переходить к другим тезисам и результатам необходимо разобраться с самой процедурой их получения, — с процессом размышления Яниса Боканса. Именно в процессе размышления содержатся те методологические ошибки, которые автоматически приводят к неудовлетворительному результату, независимо от благородных целей автора и его желаний. Эти же ошибки определяют и всю работу ДСО, потому что концептуальную работу ведет в департаменте один директор. Я склонен рассматривать ошибки Боканса именно как методологические, а не как простое незнание. Янис Боканс очень точен и последователен в своих ошибках. Он сохраняет логику в разворачивании содержания во всем тексте концепции, и формальные логические положения в точности соответствуют содержательным, — В этом сила и убедительность построений Боканса. Но это сила и убедительность заблуждения, рассуждения основанного на ошибках, хотя и похожего на размышление.

Сначала я зафиксирую затруднение, которое встанет передо мной при формулировке методологических ошибок Я. Боканса. Дело в том, что Я. Боканс не различает формального (логического) и содержательного (объектного) начал и аспектов в своем рассуждении, поэтому это различие мне придется реконструировать за него. Придется придавать характер формальных требований некоторым содержательным высказываниям и тезисам, когда содержание начинает выступать деятельностный регулятив, и наоборот, восстанавливать содержание и объектное значение за тезисами, которым Боканс придает формальный характер или которыми руководствуется в своем рассуждении. Этим неразличением Я. Боканс строит ловушку себе и всем работникам образования, и, вроде бы, с разумной целью — сместить обсуждение, размышление и творчество педагогов с тематики средств и методик обучения на проблематику содержания образования. Я принимаю такую цель, но не разделяю представлений Боканса о путях и методах ее достижения, о методах размышления и работы. В обучении вопрос **Что?** или **Чему учить?** важнее вопроса **Как?**, а в размышлении наоборот, важно не **что мыслить? Какую мысль? а Как мыслить?** чтобы мыслить правильно.

В начале доклада я привел формулу: $P=f(p, m)$. Результат есть функция от рабочего процесса и материала, используемого в рабочем процессе. При всей плоскости и редукции этой схемы (формулы), очень упрощающей представление о деятельности, я ограничусь ею, она достаточна для целей критики по этому пункту, и я не хочу далеко отрываться от категориального аппарата, используемого Я. Бокансом.

Материалом для размышления Боканса являются понятия и их определения (в этом фрагменте это понятия культуры, духовной активности и ценностей). Я уже показал, что Боканс выбрал неудачный исходный материал — случайное, пригодное только в заданном контексте, определение культуры, предназначенное для размышления по другой теме. Термины: духовная активность и система ценностей употреблялись вообще без определения, а, главное, без понятийного содержания — в бытовом смысле, из обыденного языка. С материалом все обстоит просто. Если вам необходимо понятие для работы, то его необходимо брать из культуры. (За исключением, пожалуй, тех случаев, когда работа состоит в построении понятия, и это особая работа.) В культуре понятие культуры активно обсуждается с XVIII века, от немецких романтиков и французских просветителей. Если нет логических или содержательных оснований для предпочтения одного из определений, то нужно брать самое "культурное", авторитетное или выдержавшее проверку и критику. Определение из лекции Х. Биезайса не отвечает этому критерию. Здесь с Бокансом злую шутку играет эффект вторичного цитирования. Он не знает культуры, не знает того, что у Биезайса были предшественники (В. Виндельбанд, Г. Риккерт или М. Вебер), что неокантианцы выдвигали такое представление о культуре для того, чтобы определить специфику гуманитарного знания, расширить эмпирическое пространство культурологии. Не знает и того, что возможности и ресурс такого представления культуры ими же (неокантианцами) были исчерпаны уже в XIX веке.

Чтобы получить современное представление о культуре, необходим целый курс лекций. Концептуально оно задается схемой воспроизводства деятельности и трансляции культуры в СМД подходе.

Кроме того, неокантианцы и другие мыслители уже в XIX веке понимали, что понятия в полной мере не задаются определениями и дефинициями. Адекватной формой задания понятий (концептов) становится концепция. Концепция это

онтологическое и деятельностное оформление понятия или системы понятий для реализации или трансляции.

Если идея реформы образования по версии Яниса Боканса состоит в реализации и трансляции стандартов образования, понимаемых как определенный тип содержания образования, то при формировании реформы вопрос о культуре должен ставиться так:

— Что должны знать о культуре те, кто будет реализовывать стандарты образования? (Т. е. разработчики стандартов, агенты исполнения — учителя, контролеры и потребители образовательных услуг.)

— Какое объектное представление о культуре будет функциональным и практичным для разработки и исполнения стандартов, для организации деятельностных систем, потребляющих стандартизованный результат работы системы образования.

Положительные ответы на вопросы являются гарантией правильности разрабатываемой концепции. Эти же вопросы и ответы определяют требования на работу с культурным материалом.

У Яниса Боканса формальный запрет на работу с культурным материалом (понятием культуры в данном случае). В своих рассуждениях об образовании он различает "репродуктора" и "продуцента" как тире учителя и, ученика и отдает явное предпочтение "продуценту". Требование: быть продуцентом, работать продуктивно и творчески, становится регулятивом и собственной деятельности Боканса. Зачем искать в культуре понятия, если он может продуцировать их сам, или поручить' додуматься до того, что такое духовная активность и т. д. каждому учителю. Тем самым нарушается древний методологический принцип, известный в культуре как "бритва Оккама". Уильям Оккам говорил:

"Не надо множить сущности без надобности. Т. е. творчество и продуцирование хороши только в случае надобности, когда культурные нормы и образцы не срабатывают, в чем тоже сначала надо убедиться. Пока это не доказано — репродуцирование лучше. •

Тем более, что без знания культурных образцов и прототипов продуцируется, как правило, то, что называется "изобретением велосипедов", курьезы и ошибки. Еще ярче мы увидим это на разборе третьего тезиса концепции — о прагматизме.

Но не всегда можно иметь дело с хорошим материалом, его может просто не быть. (Именно так обстоит дело с ценностями. Удовлетворительной аксиологии просто не существует, хотя тема обсуждается со времен Сократа и особенно активно последние сто лет. Последняя представляющая интерес работа, это уже упоминавшиеся исследования В. Лефевра, где он приходит к выводу о невозможности позитивного задания действенной системы ценностей, без того, что можно назвать "негативной этической системой" или "негативной аксиологией" по аналогии с негативной теологией постсхоластического томизма).

Можно работать и с плохим материалом и получать хороший продукт, но тогда возрастают требования к рабочему процессу. Именно здесь у Боканса главные трудности. За процессом своего размышления он не следит и его не организует.

Это опять следствие формализации. Применяя к своему процессу размышления содержательный тезис об образовании (важен не процесс, а результат), Боканс, тем самым, оставляет принципы и правила, характеристики и этапы процесса собственного размышления неизвестными. Техника и логика размышления его не

интересуют. Поэтому он не видит, что результат его размышлений не совпадает с содержанием его мысли. Важна еще одна причина этого, представление Яниса Боканса о том, что такое знание и содержание. Эти понятия он не определяет, но его понимание можно реконструировать из обрывочных, разбросанных по тексту суждений, о науке, принципе научности, "внутренней логике знания" и т. д. Я не буду вводить схему знания, мой доклад и так разрастается до излишних размеров; скажу только, что результат, выраженный в форме содержания и знания, всегда задается двумя измерениями: ЧТО? и КАК? Результат без предъявления способа его получения в знаниевой и содержательной форме есть фикция. Каждый учитель знает, что нельзя ставить оценку только за правильный ответ, нужно проверить и то, как он получен. Две ошибки в решении могут компенсировать друг друга, и результат внешне будет похож на правильный, но только внешне.

Конечный результат, из содержания которого исключено измерение "как получен?", маскирует все промежуточные результаты, не проверявшиеся на качество и содержательность. Так и получается, что содержание понятия духовной активности определяется плебисцитом учителей (не всегда имеющих понятие даже о своем предмете, по мнению самого Боканса) посредством выставления оценок 8, 9, 10.

При всем желании не могу представить себе более разрушительную для образования концепцию. Это сравнимо только с разрушением системы ценностей и нравственности, произведенной социалистической концепцией человека. Но это уже не методологическая тема. Об этом можно прочесть у И. Шафаревича в книге "Социализм как явление мировой истории" и у В. Лефевра, может быть скоро будет переведена его книга.⁴⁰

3.3.3. ВСЕГДА ЛИ ПОЛЕЗЕН ПРИНЦИП ПРАГМАТИЗМА

Прагматизм — третий и последний тезис концепции реформы общего среднего образования по Бокансу. Понятие прагматизма не раскрывается, оно декларируется и иллюстрируется. Вся аргументация в пользу этого принципа сводится к одной фразе:

Цитата: Общее образование частично должно быть и прагматичным (полезным с практической точки зрения).

Видимо этот тезис кажется Я. Бокансу настолько очевидным и бесспорным, что не заслуживает никакого обсуждения. Я тоже близок к такому отношению к прагматизму, но совсем по другим основаниям и с противоположных позиций. Я, в отличие от Я. Боканса, знаю, что именно прагматизм погубил советское образование и принес большие разрушения американскому образованию 20-50 годов.

Я не стану описывать школу и педагогику Джона Дьюи, построенную на основе философии прагматизма Чарльза Пирса и Уильяма Джемса, а также на его собственной версии этой философии, которую он назвал инструментализмом. Об этом все желающие могут прочесть в хрестоматиях по истории педагогики. Но не часто можно прочесть о том, что именно эта педагогика породила такое явление как функциональная безграмотность. Даже в период самого массового увлечения педагогикой Дьюи, прагматизм не распространялся на все образование США и

⁴⁰ «Алгебра Совести» Владимира Лефевра уже несколько раз была издана на русском языке.

никогда не был стержнем государственной концепции. Поэтому ущерб, нанесенный американскому образованию этой педагогикой, не был тотальным, как это может произойти в Латвии. В США до сих пор есть прагматически ориентированные школы, работающие по "методу проектов" Дьюи и не дающие никакого образования, из которых выходят только низкоквалифицированные кадры. И есть школы, дающие образование — настоящее и совершенно бесполезное с "практической точки зрения", из этих школ выходят (поемим словами Боканса) "будущие дипломаты, ученые, руководители фирм и депутаты Сейма".

Дело в том, что категория пользы, являющаяся онтологическим основанием прагматизма, очень коварна и обладает силой и свойством трансформировать другие, идеи, реальность и мышление. Идея пользы уничтожает объективное содержание других идей, придавая им исключительно ценностной характер. В философии прагматизма это обосновывается "Принципом Чарльза Пирса". В формулировке Джона Дьюи он звучит так: "истина определяется как полезность".

Категория пользы, приобретая ценностной характер, не может не находиться на вершине пирамиды (иерархии) ценностей, подминая под себя все остальные ценности: истину, добро, красоту, спасение души родину и т. д. Так происходит не только в философии прагматизма, но в других школах и учениях, основывающихся на категории пользы в качестве критерия, онтологии или логического принципа. (Например: Томас Рид и шотландская философия здравого смысла — XVIII в.; Иеремия Бентам и английские утилитаристы — XIX в.; циничные версии исторического материализма — XX в.)

Несколько слов об иллюстрациях и декларациях Боканса. Они имеют источником понятийную путаницу: неразличение понятий образования и подготовки кадров; незнание истории образования и истории философии. Сначала я хотел разобраться с отдельными тезисами рассуждений Боканса про прагматизм, но вспомнил, что могу всех отослать к своей статье в "Izglitiba" "Образование и подготовка: стагнация и развитие". Сформулирую только несколько тезисов про раздел "Прагматизм образования".

1. Уроки и учебники о здоровье и "домашней экономике" (может быть в каких-то случаях и полезные) к образованию вообще не имеют отношения. Отношение их к подготовке тоже сомнительно.
2. Стандарты образования и содержание образования не зависят от "состояния экономики" и "ментальности народа", образование — оно и в Африке образование.
3. Стандарты образования и его содержание не могут различаться для сельской и городской школы, для мальчиков и девочек.

Все эти различия, зафиксированные в стандартах, убирают идею образования из системы образования. А подготовку нет смысла стандартизовать в государственном масштабе, поскольку она определяется конъюнктурой рынка и поэтому должна быть очень динамичной. Стандарты подготовки задаются в обществе, на производстве, на рынке, в профессиональных гильдиях и т. д.

Нынче все любят ссылаться на довоенную Латвию. Так вот, в то время все это еще понимали. Еще не была прервана традиция европейского образования и культуры, а "новомодные" популистские теории (типа Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнера, уже тогда бывшие не первой свежести) еще не успели оказать своего разрушительного влияния.

Я был бы неправ, не сказав о том, при каких условиях прагматизм может иметь позитивное значение. Принцип прагматизма полезен (приходится каламбурить, чтобы не усложнять речь уже излишними оговорками) только как протез или костыль. В ситуациях, когда неорганизован процесс целеполагания, прагматизм структурирует активность людей; в ситуациях, где не описан процесс достижения цели и критерии, — прагматизм и полезность выступают обобщенным критерием, интегральным заменителем цели; в ситуациях, где стохастический принцип является определяющим для организации деятельности (биржа, рынок, азартные игры, — принцип прагматизма и польза заменяют собой индивидуальные различия и личностный фактор, что дает возможность строить правильные стратегии формальными методами.

Принцип прагматизма в образовании может быть протезом понятий и понятийной работы в случае концептуальной беспомощности, или протезом целей реформы в отсутствии социокультурного самоопределения реформаторов.

3.3.4. О ЦЕЛЯХ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОВОДИМОЙ ЯНИСОМ БОКАНСОМ И О ЦЕЛЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Тезисы концепции, которую я разбирал выше, можно было бы засчитать целями реформы образования, хотя автор их так не называет. Что такое цели образования? Я думаю, что единственное практическое отношение состоит в том, что целью образования является само образование. Как искусство для искусства, наука для науки, спорт для спорта. Но у Я. Боканса есть раздел под названием "Прежде всего о целях образования". Цели образования занимают также первую позицию в структуре стандартов. Должен сказать, что это самое темное место в размышлениях Боканса. Я ничего не понял, ни самих целей, ни того, что автор понимает под ними. Речевая конструкция типа: "Каковы же цели ... в целом? Демократическое общество (государство) желает, чтобы пятнадцатилетний юноша: 1) был способен ...; 2) воспринимал ...; 3) понимал ...", с моей точки зрения просто не поддается пониманию.

Почему желательный (кому? кто является субъектом желаний "демократического общества (государства)) портрет пятнадцатилетнего юноши выдается за цели образования? Ответ на этот вопрос лежит в тайнах сознания автора. Он целиком субъективен и нет никаких возможностей объективировать его в логике, теории или практике. Хотя идеологически все три приводимые Бокансом "желания демократического общества (государства)", не встретят возражений в бытовом здравом смысле и могут быть утверждены демократическим голосованием.

Цитата: Несомненно, формулировке целей образования будут объектом долгих и трудных дискуссий. Однако нужно начинать. Я. Боканс не начал. Поэтому нет предмета для дискуссий и для критики.

3.3.5. О СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТИ РАЗДЕЛА "СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ В СТАНДАРТАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Самый короткий раздел, но разбора, анализа и критики достойно почти каждое слово, поэтому этот раздел текста нужно принести целиком.

Цитата: В содержании обучения стандарта образования (темы, понятия и т. д.) заложена внутренняя логика конкретных знаний, а не науки. Она не ограничена узкими "рамками", как это было в прежних учебных программах.

У меня, когда я это прочел, вопросы посыпались как из обоймы, большого труда стоило их остановить.

1. Почему в стандартах образования определяется содержание только для обучения?
2. Как соотносятся по Я. Бокансу образование и обучение?
3. Почему в **содержании** декларируется только **форма** (логика), а не собственно содержание или объект?
4. Что же тогда называется содержанием в стандартах образования?

Цитата: под словом "образование" понимают определенную сумму особенностей личности, которую можно диагностировать только в деятельности. Под "содержанием образования", в свою очередь, понимается нормированное описание суммы этих особенностей, которые репрезентируются также целями учебного процесса.

5. Что означают слова в скобках — темы, понятия и т. д.? Не есть ли это именно то, что разработчики только и понимают под понятием "Содержание обучения", задаваемое перечислением и между делом?
6. Что такое внутренняя логика знаний? Существует ли таковая вообще?
7. Почему в стандартах образования необходимо ограничиваться только конкретными знаниями и забывать про абстрактные и формальные (к каковым относятся и сами логические знания) без которых невозможно образование? Или слово конкретные здесь употреблено из обывденного языка и означает "хорошие" знания, в противовес "плохим" неконкретным.
8. Как быть с наукой без логики науки? Значит ли это, что научных знаний в образовании Латвийской Республики не будет вообще, что все будет сводиться к "конкретным знаниям" из области домоводства и краеведения?
9. Что значит — "логика, не ограниченная "рамками", если рамки есть собственно логическая категория?
10. Если заковыченность слова "рамки" указывает на термин из феноменологии Эдмунда Гуссерля, то почему он употребляется неправильно? Рамки по Гуссерлю не ограничивают, а открывают и организуют.
11. Как возможно содержание в образовании ли, в обучении ли без ограничений? Если только целью стандартов не является шизофрения.
12. Не является ли поиск границ с одной стороны, и установление рамок с другой, ключевыми моментами разработки содержания образования?
13. Смена объектного знания на рамочное (в современном понимании термина Э. Гуссерля) уже много десятилетий обсуждается в мировой философии и педагогике как возможное решение проблемы содержания образования, науки и современного мышления XX и XXI веков. Известно ли это Я. Бокансу или кому-то другому из разработчиков содержания образования и стандартов для Латвии на пороге XXI в.?

Можно было бы и продолжить, но пора остановиться. Кто будет отвечать на поставленные вопросы? Ответы, которые я могу дать сам или те, которые мне известны из мировой философии и практики, не оставляют от концепции Я. Боканса камня на камне. Может быть, я чего-то не понимаю? Я. Боканс тоже постоянно ссылается на мировой опыт. Может быть, концепция реформы и

стандарты образования – это вершина мировой мысли и культуры? Пусть тогда самый юный эпистемолог, или логик, или специалист по методологии науки из ДСО просветит меня и ответит хотя бы на один из поставленных вопросов; я сразу пойду к нему в ученики. Но я не могу распознать в списках сотрудников ДСО и авторов концепции реформы и стандартов ни одного специалиста по эпистемологии, логике и т. д. В списке проведенных семинаров и совещаний нет ни одной темы, затрагивающей эти вопросы. Из тех семинаров, где я принимал участие, только однажды на совещании в Юрмале возникла легкая перепалка по этому поводу между мною и позитивистом А. Броксом. Продолжения она не имела, как не возникало интереса к обсуждению этих вопросов и там, где я пытался ставить их в одиночку.

Нет нужды объяснять, что без эпистемологических знаний нельзя спроектировать эпистемическую систему деятельности — образование. Только такая позиция, которая содержанием образования полагает сумму особенностей личности (несмотря на всю бескультурность этой точки зрения), располагает аргументами, не требующими ответов на поставленные вопросы. Но она предполагает психологический профессионализм, персонологическое и антропологическое знание. Я не нашел и этих специалистов в ДСО. Получается, что мои вопросы адресовать некому, как, впрочем, и общий вопрос о содержании образования. Ведь из-за терминологической небрежности учреждение Яниса Боканса на русском и на латышском языках называется по-разному: Департамент содержания образования — на русском, и Департамент учебного содержания — на латышском языке. Только на советском новоязе между этими названиями нет разницы.

Во всех текстах про содержание в тексте концепции реформу слова скользят, не касаясь никакой действительности и реальности. Эти слова не обеспечены содержанием, не имеют ни смысла, ни значения. Надеюсь, что уже достаточно аргументов, чтобы показать это. Поэтому я перестану двигаться дальше по разделам и тезисам рассуждений Яниса Боканса, а перейду к самому принципиальному вопросу:

3.3.6. ТЕХНОЛОГИЯ, СТАНДАРТИЗАЦИЯ И СТАНДАРТЫ

Технологизация, охватившая в современном мире все системы деятельности и мышления, невозможна без стандартизации. Стандарты, в том числе и стандарты образования, осмыслены и целесообразны именно в рамках стандартизации и технологизации. Современный мир — это мир технологий: производственных, финансовых, информационных, интеллектуальных, образовательных. В XXI век войдут только те страны, которые развивают у себя всю "сумму технологий". Поэтому мощнейшими центрами развития и образования в современном мире являются технополисы. Технология — это современный способ системной организации деятельности, культуры, знания и мышления, а стандартизация и стандарты являются одним из главных типов системных связей и отношений в технологических структурах. В комплексе с рефлексивными связями и отношениями стандартизация задает качественное отличие в организации единиц состава деятельности (норм, эталонов, образцов, процедур, продуктов, материала, агентов и т. д.) технологического характера от механических организованностей, традиционных или квазиприродных стохастических. Вне рамки технологии стандартизация и стандарты есть анахронизм, дань моде и субкультурное явление.

Я. Боканс первым из практических мыслителей Латвии ставит проблематику стандартизации в план реализации. Сказав это, я немного отвлекусь в сторону и чуть-чуть назад. После той критики, которую я производил, можно было бы и не обращать внимания на то, что у Боканса термин технология употребляется только в контексте "технология проверки". **Технология задает предельную⁴¹ рамку** (в постгуссерлевском смысле) **теме "стандарты образования"**. Технология помещает тему "стандарты образования" в ноэматическое пространство (в смысле Э. Гуссерля) современного мышления и сообщает ей исторический и государственный (в смысле Гегеля) масштаб. Теперь это уже не представляет интереса для критики. Я упоминаю об этом, чтобы пользуясь случаем, слегка иронически продемонстрировать необходимость при попадании в структуру ноэзиса, попросту говоря, в размышление, пользоваться словами точно, зная и понимая их конкретное значение в каждом отдельном случае употребления. Только так можно удержаться на уровне темы и содержания мысли и размышления. Небрежность словоупотребления сводит самый сильный замысел к банальности или абсурду, переводит содержание мысли в рематическое пространство (опять) обыденного сознания и здравого смысла (в ругательном значении этого термина в философии) филистеров (в смысле, который вкладывали в этот термин немецкие романтики).

Культурное и историческое значение работы Боканса и его Департамента выходит за пределы внутренних дел образовательного ведомства. В этой работе решается вопрос о развитии Латвии и ее культурном суверенитете в современном технологическом мире. Поскольку содержание моего доклада задается методологической критикой концепции реформы общего образования и стандартов образования по Бокансу, в мою задачу не входит разворачивание полного представления понятия **технология**. По минимуму я должен рассмотреть два аспекта:

— первый, полностью выпавший из концептуального пространства Я. Боканса, касается места, назначения и функций образовательных технологий по отношению к другим технологиям в технологической структуре современного мира. Без обсуждения и разработки этого аспекта вся работа ДСО является частным делом господина Боканса и делается только в силу его волевых усилий и организаторских талантов;

— второй, являющийся главной проблемой разработки любых стандартов, относящийся к проблеме измерений, гуманитарных измерений в частности, и формальному аппарату мер, критериев и измерительных процедур стандартизации. Без разработки этой темы и этого аспекта концепция и стандарты Я. Боканса есть романтическая поэма, они не могут иметь практического значения.

3.3.7. МЕСТО, НАЗНАЧЕНИЕ И ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЕ

Уже на заре технократического этапа развития культуры, в период между двумя мировыми войнами, стало понятно, что распространение, передача, продажа, внедрение и т. д. технологий не может осуществляться натурально-вещественным способом, вывозом, продажей продуктов, инструментов, технологических линий и

⁴¹ В логике-математическом смысле, предел: 1. понятие, через которое определяются другие основные понятия теории; 2. объект, открывающий возможность бесконечного схождения и изменения функций, последовательностей и т. д.

т. д. В отличие от фабричных продуктов и станков в постиндустриальную эпоху изделия, инструменты, заводы могут экспортироваться и внедряться только в комплексе с тем, что по-английски называется "know how" — знать как. Know how в виде обучающих программ или людей, носителей норм и знаний, составляет львиную долю стоимости экспортируемой и внедряемой технологии. Дешевое же "железо", вещная часть технологии, само по себе просто не работает, как раньше работали фабричные изделия, предметы роскоши или оружие. Огнестрельное оружие вызвало изменение в структуре армейских отношений и меняло положение аристократии; паровой котел создавал новые социальные отношения и т. д. Конечно, и раньше вещи не работали сами по себе, но никогда еще нормативная, концептуальная, духовная компонента не становилась определяющей в творениях человеческих рук. (За исключением, может быть, произведений искусства и предметов культа.) Духовное и материальное, концептуальное и вещественное существовали как бы независимо, параллельно.

С началом технологического периода образование, в виде образовательных услуг и обучающих программ, стало составной частью и неотъемлемым компонентом всех современных технологий, хотя пока еще не все системно организованное образование, а только два из составляющих его процессов: подготовка и обучение. Собственно образование, в узком значении этого термина, и воспитание не были востребованы в постиндустриальную эпоху на этом этапе технологизации. В образовании довоенной Латвии действовала именно эта тенденция, которая во всем мире стимулировала бихевиористский и прагматический подходы. Процесс обучения (научения — в бихевиористской терминологии) был главным предметом интереса педагогов, психологов, ученых и практиков. В содержании образования реальному образованию отдавалось заметное предпочтение перед классическим, материальному — перед формальным.

С 50-60 годов (когда независимой Латвии уже не существовало, и Я. Боканс по своему положению, обязан это знать) в мире стала действовать новая тенденция. Постепенно она стала доминировать, а к концу XX века и определять развитие образования. Осознание и проявление ее в общественном сознании было связано с целью рядом явлений. Одно из них состоит в том, что в некоторые общества стран Африки, Азии, Латинской Америки и Восточной Европы невозможно внедрить новые технологии даже при наличии первоклассных специалистов и отлично разработанных know how. Непреодолимым препятствием на пути новых технологий встали: состояние сознания; национальный менталитет; образ жизни; система верований и ценностей; традиционная картина мира (разные названия, в разной степени адекватные одному и тому же явлению). Т. е. то, что заведомо шире содержания подготовки и обучения, шире материального и реального образования, но начинает осознаваться как элемент содержания понятия технология.

Теоретически это все было "пройдено" в полемике Макса Вебера с Карлом Марксом, Георгом Зиммелем, Вилли Зомбартом и др. в 1896— 1905 гг. (см., например, "Протестантская этика и дух капитализма", а сегодня учениками Вебера и Питерима Сорокина выполняются "практические упражнения").

Другим явлением было старение интеллекта. Динамика функционирования и скорость развития технологий приводили к тому, что весь запас знаний и образования (реальное и материальное образование) человека, приобретенный за два десятка лет его ученической жизни, исчерпывался и устаревал за 3-5 лет трудовой деятельности. Человек становился неработоспособным как специалист,

функционально безграмотным в изменившейся организации деятельности, дезадаптированным как личность в изменившейся организации жизни. Было замечено, что люди с реальным и материальным образованием сильнее подвержены действию этого явления, а имеющие классическое и формальное образование более устойчивы, или совсем не подвержены старению интеллекта. Японские фирмы предпочитают формировать корпус своих управляющих и высший инженерный состав из выпускников гуманитарных факультетов, а специалистов с реальным образованием задействуют в исполнительных структурах.

Технологическая организация современной деятельности уже немыслима без непрерывного образования, т. е. без работы со структурами сознания, ментальности, мышления; всем тем, что составляет содержание гуманитарного, формального и классического образования. В свою очередь, образование не может в современном мире не стать технологией, не может обойтись без стандартизации и рефлексии.

Освоить компьютер может почти каждый, но внедрение и распространение информационных технологий возможно только в тех странах, где школа и образование технологически согласованы с информационной инфраструктурой. То же самое с экологией, сельским хозяйством, армией и т. д.

Кризис политического и хозяйственного устройства коммунистических стран, арабского мира происходит именно потому, что уклады жизни и деятельности этих стран нетехнологизируемы в формах современной демократии и рынка из-за состояния системы образования и хозяйственной этики в национальной или религиозной ментальности. С конца 80х годов образовательные технологии стали главной технологической проблемой современного мира. Образование технологически согласуется с другими системами деятельности в технологической инфраструктуре. Это достигается в том числе и через стандартизацию. Для этого она и нужна, а не для того, чтобы учителя стали "продуцентами", как пишет Боканс.

В таком случае последовательность работ над стандартами должна быть обратной той, что принята в ДСО. От стандарта высшей школы к средней и дальше, а ДСО подготовил стандарты начальной и основной, и... когда еще дойдет дело до средней и высшей.

Проблема измерений и формального аппарата стандартизации. Цитата: Стандарты образования Латвийской Республики по конкретным учебным предметам имеют следующую структуру:

1. Цели образования.
2. Содержание обучения.
3. Критерии образования.
4. Формы и технологии проверки.

Если отбросить содержательную определенность приведенных структурных элементов и оставить только формальную сторону: цели, содержание, критерии, формы проверки, то очевидно, что все эти элементы упираются в проблему измерений. Поскольку в концепции Боканса ничего не говорится о проблеме измерений, хотя много внимания уделяется частному ее аспекту — оценке результатов обучения, я должен сделать экскурс в историю гуманитарных измерений, приподнять культурный пласт, связанный с проблемой.

История возникновения и развития измерений в технике и естествознании более или менее известна всем. Все началось с установления конвенционных эталонов мер и весов (метр, грамм и т. д.), а также природных констант и их градуирования (сутки, $1/24$ часть суток, точки замерзания и кипения воды в линейном диапазоне изменения объема жидкости в сосуде константной формы и $0,01$ часть этого диапазона, и т. д.). Без эталонов нет и не может быть измерений, а значит и стандартов. Для соблюдения эталонов и работы с ними создавались палаты мер и весов, затем лаборатории и институты стандартизации и метрологии, международные системы единиц и мер, разрабатывался соответствующий математический аппарат.

В гуманитарном знании эту проблему поставили и начали проводить соответствующую работу только в XIX веке. Наверное, надо упомянуть Густава Фехнера с его психофизикой и методами определения абсолютных и дифференциальных порогов чувствительности (метод парных сравнений, например). Но поставил проблему и вел систематическую работу создатель "науки" евгеники Френсис Гальтон. Он сам и его лаборатория изобрели множество процедур и разрабатывали математический аппарат именно для гуманитарного знания: корреляционный, дисперсионный, факторный анализ, теория планирования эксперимента и т. д. В начале XX века были поставлены новые задачи. При переходе ко всеобщему начальному образованию министерство образования Франции заказало Альфреду Бине разработку процедуры измерения степени готовности детей к школе. Бине расширил задачу и создал первый интеллектуальный тест, тот, который потом приобрел известность как шкала Бине-Симона. Потом были Э. Багардус, Л. Гутман, П. Лазарсфельд и многие другие. Книг на эту тему огромное множество (то, что могу вспомнить с налета: Оконь, Н. Моллуд (искусствометрия), Э. Ноэль, Кендал, отличный учебник Суходольского, критическая книга А. Анастаси, популярная Р. Готтсданкера). Все эти вопросы входят в обязательную программу подготовки педагогов в США, а в СССР это изучали только на психологических факультетах университетов; специалисты по метрологии и стандартизации это узнавали прямо в работе.

В мою задачу не входит подробное изложение знаний в области гуманитарных измерений, даже той части, которую должен знать и применять Я. Боканс при разработке стандартов. Почему только то, что необходимо для критики и анализа любой концепции стандартизации — **это шкалирование и моделирование.**

Математические модели стандартизации строятся на основе **четырёх типов шкал:**

1. Шкала наименований.

Эта шкала предназначена для измерения объектов, на множестве которых выполняется только одно условие или требование — гомоморфизм. Т. е. каждому элементу измеряемого множества соответствует один и только один элемент из множества эталонов или мер, обратное утверждение, вообще говоря, неверно. Другими словами, каждому объекту, явлению, событию, или факту должен соответствовать свой эталон или термин, имя, понятие, но любому эталону и т. д. может соответствовать больше одного явления и т. д. измеряемого множества. Даже если шкала наименований состоит из цифр, то значением этих цифр являются не числа, а номера.

С элементами (знаками) на этой шкале можно осуществлять ограниченное число самых слабых математических операций и процедур: некоторые операции теории

множеств, теории вероятностей, процедуры с матрицами. На этой шкале не выполняются арифметические действия.

Математические модели на этой шкале строятся в виде исчисления вероятностей наступления каких-либо событий, например, достижения целей. Первый блок из структуры стандартов по Бокансу моделируется на этой шкале. Самая простейшая форма такой модели $P=f(k, i, n)$, где P — вероятность события (например, достижения цели или выполнения стандарта); k — количество измеряемых параметров наступления события; i — количество интерпретаций этих параметров; n — размерность оценки. Если взять эту модель в виде простейшей формулы, то можно легко показать, что для большей части предметных целей, фиксированных в стандартах ДСО, вероятность достижения будет стремиться к нулю.

Из этой же модели становится понятно, как повышать вероятность достижения целей — через воздействие на переменную " i ", т. е. снижая количество возможных интерпретаций.

Чтобы не утомлять гуманитариев математикой, скажу просто вывод из этой модели: без наведения порядка в эталонах стандартов по принципу гомоморфизма, система стандартов по Бокансу для повышения эффективности работы потребует возврата к предписывающей и тупой советской методике.

Во избежание этого в рамках стандартизации нужно проделать работу, соответствующую этапу измерений задаваемых шкалой наименований.

Тип стандарта на этой шкале в системах ГОСТ и ОСТ⁴² называется "Термины и определения" и аналогичным образом в других национальных и международных системах, в том числе, в ЮНЕСКО и ВОЗ. Еще лучше начать с разработки словаря, энциклопедии или тезауруса.

2. Шкала порядка.

Кроме условия гомоморфизма на этой шкале добавляется требование на организацию множества элементов самой шкалы. Это требование порядка, понимаемого следующим образом: между элементами шкалы должно выполняться одно из неравенств « a меньше b » или « a больше b ». Т. е. каждые два соседних элемента шкалы могут быть оценены как неравные, больше или меньше друг друга. Элементы этой шкалы все еще номера, а не числа, но уже номера по порядку. Например, не номера на майках прыгунов с шестом, а порядок совершения ими прыжков или список их результатов в порядке убывания, рейтинг шахматистов и т. д.

На этой шкале по-прежнему не выполняются арифметические действия, но расширяются возможности применения непараметрических методов статистики, корреляционного и факторного анализа и т. д. Для этой шкалы применимы более сильные теоретико-вероятностные модели. Возможны не только оценки простых вероятностей дискретных событий, но и вероятностный прогноз с расчетом достоверности и валидности. Возможно применение математической теории планирования эксперимента, построение статистических распределений. Нельзя на сырых данных рассчитывать среднее арифметическое, но можно моду и медиану.

Типичными примерами этой шкалы являются рейтинговые процедуры и школьные оценки при числе градаций больше двух (не бинарные, как в первом классе).

⁴² Системы стандартов, принятые в СССР, ГОСТ – государственный стандарт, ОСТ – отраслевой

Блок содержания образования из стандартов по Боканса может быть смоделирован на этой шкале, но в существующем варианте это не выполнимо из-за пренебрежения требованиями и забвения постулатов.

3. Шкала равных интервалов, или параметрическая. К двум уже названным требованиям в этой шкале добавляется требование на наличие единицы измерения интервала между двумя величинами на шкале. Т. е. $A - B = pM$, где A и B — величины на шкале измерений; p — любое натуральное число, отличное от нуля; M — фиксированная единица измерения.

На этой шкале возможны все математические операции и действия, но не все имеют "физический смысл" или объектное значение, потому что в этой шкале нет нуля в математическом смысле. Самый распространенный пример этой шкалы — это шкалы температур по Цельсию и Фаренгейту с произвольно выбранной нулевой отметкой. Числа этих шкал можно делить и умножать, но выражение, что при 20 градусах Цельсия в два раза теплее чем при 10 градусах Цельсия (т. е. 10 градусов Цельсия $\times 2 = 20$ градусов Цельсия) не имеет смысла.

Для этой шкалы допустимы любые математические модели, пригоден аппарат любой области математики, если доказаны соответствующие теоремы и найден "физический смысл" или объектное значение.

При работе над критериями, формами и техникой проверки в структуре стандартов по Боканса (3 и 4 элементы) необходимо доводить измерения и стандарты до этой шкалы.

4. Метрическая шкала.

Эта шкала получается из шкалы равных интервалов введением абсолютного нуля в полном соответствии с натуральным числовым рядом. Я ее рассматривать не буду, т. к. в гуманитарных измерениях для сырых данных эта шкала неприменима.

Подводя итог этой части критики Я. Боканса и его подхода к разработке стандартов образования, можно оказать следующее:

- относительно шкалирования:
 - работы по выделению и описанию эталонов ведутся беспорядочно и непрофессионально;
 - в качестве эталонов принимаются идеологемы, а не культурные объекты;
 - эмпирическая область существования эталонов не определена;
 - рациональные принципы выбора базовых эталонов не производятся, эталоны берутся прямо из наличного под рукой;
 - базовые и производные меры не различаются между собой;
 - процедуры измерения или сличения с эталонами явлений педагогической эмпирики не отработаны, приходится всему верить или не верить "на слово";
- относительно моделирования:
 - работы в этом направлении я просто не обнаружил.

Впрочем, и о шкалировании я мог бы сказать то же самое, кажется, в ДСО никто не подозревает, чем они занимаются. Наверное, им сначала нужно было бы объяснить, что они " всю жизнь говорят прозой".

Я был бы не прав, если бы не коснулся другого аспекта стандартизации в гуманитарных областях и в технике, представляющего собой совершенно иной тип самой деятельности, стандартов и отношения к ним. Это стандартизация высших эмпирических достижений или **Стандарты-Рекорды**.

Принимая ориентацию на развитие системы деятельности, без стандартизации высших достижений и учета рекордов не обойтись. Формальный аппарат здесь остается тем же, что и при шкалировании, но задается совсем другой порядок оформления, учета и публикации стандартов. Самое главное, что совсем по-другому организуется область практики. При стандартизации такого типа в эмпирической практике проектируется и организуется отношение агональности (от греческого «агон» — борьба), а в практике стандартизации фиксированный эталон заменяется констатацией высших достижений — рекордов. Соответственно меняется порядок требований, контроля, проверки и т. д. Агональность может задаваться в разных формах организации: соревновательность, конкуренция, игра и т. д.

Если система образования строится с привлечением стандартизации этого типа, то сами собой замолкают постоянные бесплодные причитания советских педагогов о творчестве, духовной активности и прочих миражах.

3.3.8. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ФРАГМЕНТЫ

Критику и анализ концепции реформы общего образования и стандартов образования по Я. Бокансу я на этом закончу. Уже для последнего раздела "О технологии и стандартизации" в самой концепции и в стандартах материала не было. В конце я в большей степени анализировал саму идею стандартов, чем разбирался с материалами Боканса и ДСО. Дальше логика разворачивания анализа, принятая мною в докладе, требует перехода к конструктивным построениям, чего я делать не буду, это нарушало бы выбранный жанр. Доклад и без того затянулся, поэтому заканчиваю.

Доклад, критика и анализ, строился в прикладном методологическом жанре. Я старался держаться как можно ближе к критикуемому материалу, оставаясь в рамках образовательной предметности. Не знаю, какой смысл вкладывал Я. Боканс в термин "Философия образования". Соответствует ли обсуждаемое философии образования, но он упоминает меня в своих размышлениях в газете "Izglitiba" (группа Мацкевича и Аугустовской) именно под рубрикой "Философия образования" в ряду других групп. Поэтому я отнесусь еще и к этому разделу его статьи.

С моей точки зрения, в статье произведено совершенно неправильное объединение и квалификация названных групп.

Эдвин Вилкс занимается выведением деятельностных регулятивов непосредственно из оптического конструирования. Профессиональные требования на философствование запрещают такого рода работу, по крайней мере, без феноменологической и критической рефлексии в качестве опосредования такого выведения, как это было, например, в работе Зигмунда Фрейда при создании психоанализа. С XV—XVI веков такая работа не считается философией, да и раньше она никогда не заканчивалась результативно. Но, может быть, Эдвина Вилкса на этом пути ждут личные открытия и изобретения. Мара Меллена, будучи философом по образованию, сейчас занимается другим, переводом этнических архетипов в дидактический материал. Надо полагать, она

понимает, зачем это надо, я — нет. Потому что в культуре наработаны адекватные средства трансляции архетипов, и дидактические средства, предназначенные для другого, невероятно слабы по сравнению с ними. По крайней мере, Имант Зиедонис — инициатор работы, которую ведет Меллена, средствами искусства и поэзии добивается большего, чем это можно создать всеми "белыми уроками".

Что касается "коллективной мысли школы Спидола", то исходя из того, что я знаю, она больше ориентирована на психологию, чем на философию. Может быть я плохо информирован, но точно знаю, что ни одной школе — учебному заведению не под силу то, что представляет собой задачу для философской школы или научной. Требуется принципиально другая организация работы и мышления.

Группа Мацкевича и Аугустовской занимается системо-мыследеятельностной методологией, в том числе, через Коллегиум, в приложении к сфере образования. Эту работу, в определенном смысле, можно назвать философией образования, если сделать акцент на онтологической работе в рамках методологической. Кроме того, семинар в Лиенае, организованный 5 лет назад, работает по программе создания новой науки дидактики.

Таким образом, эти авторы никак не могут противоречить друг другу, как утверждает Я. Боканс. Слишком разные работы они проводят, и слишком различаются "весовые категории". Кроме того (хоть я не считаю холистический принцип обязательным в философии, возможен популярный подход, подход основанный на идеальных типах, и другие формы плюрализма), я точно знаю, что философия образования не "создается из отдельных фрагментов", тут Я. Боканс что-то напутал.

Последнее. Жанр и форма доклада позволили мне сосредоточить внимание на процессуальной стороне концепции реформы образования в изложении ее автора, но в то же время они не дают возможности обсуждать образование по понятию. Хотя я это делал в других докладах и текстах, без этого доклад неполон. Но я мог себе это позволить, поскольку во многом разделяю цели Боканса и считаю его устремления очень важными и значимыми. Поэтому критика исполнения и организации размышления и работ для меня более актуальна, чем различие в объектных представлениях.

3.3.9. ПРИЛОЖЕНИЕ: ФРАГМЕНТЫ ОБСУЖДЕНИЯ И ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ.

ВОПРОС 1: Многое непонятно, слишком сложно. Сложность обсуждения должна быть соразмерна сложности обсуждаемого предмета и объекта. Даже при упрощенном понимании сложности в теоретико-информационном смысле, как количество информации, снятой неопределенности или количество различий. Количество различий в языке описания должно быть таким, чтобы "захватить" необходимое и достаточное содержание объекта.

Понимание это не ясность и отчетливость образа. Оно не дается непосредственно, а есть результат особой работы — понимания, понимающая работа требует понимательных (герменевтических) средств.

— Откуда они берутся?

Нужно изучать герменевтику и топику. Для начала можно познакомиться с дипломной работой Эллады Титане "Понимание как дидактическая проблема" выполненной в этом году под руководством Олиты Аугустовской.

— **Где взять?**

О! Это очень сложно. Придется пойти на большие жертвы. Нужно перестать ездить по Швециям и Даниям, перестать слушать модных западных лекторов. Нужно найти в огромной Лиепае Гиту Паспарне, хранителя Архива Коллегиума.

ВОПРОС 2: Доклад трудно воспринимать, он очень не похож на привычную академическую манеру делания докладов.

Дело именно в манере. Сегодня транслируется пустая выродившаяся академическая форма, а метод моей работы действительно не академический. Нормы академической и научной дискуссии в современном понимании мне известны, но я не собираюсь им следовать. Пусть "академики" попробуют сделать то, что могу делать я, после этого обсудим, какая норма и где может быть реализована. Говоря резче, методологические и инженерные нормы снимают и включают в себя академические и научные, поэтому академизм сегодня уже анахронизм.

ВОПРОС 3: Нет ничего позитивного в докладе. Что нужно делать?

Минимальное размышление позволяет из всех моих тезисов вести позитивные конструктивные следствия и практические предложения. Я мог бы сделать это сам, но не вижу смысла.

Я умею мыть посуду, но это не значит, что я должен работать посудомойкой. Хотел бы быть премьер-министром, но нет вакансий. Конструктивные регулятивы по стандартизации и практическая концепция реформы могут исходить только из одной позиции, которую я собираюсь занимать. Поэтому — зачем мне делать чужую работу? Я могу оказывать ДСО образовательные услуги, могу консультировать и методологически обеспечивать работу по стандартизации, проектированию, программированию и концептуализации. Более того, я хочу это делать, и не раз предлагал свои услуги. Но... вакансий нет. Не потому, что места заняты, а потому, что в МО, ДСО и ИРО не предусмотрены позиции и места для мышления. Там по штатному расписанию мыслить не положено.

— **Вы хотите сказать, что там не задумываются го том, что делают?**

Мышление — особая сложно организованная работа. Для этой работы должно быть выделено место и время, за нее надо платить, и много. В ДСО за мышление не платят, поэтому там никто не мыслит. Там считается, что бродящие в голове образцы, слова и догадки и есть мышление. Там не различают мечты от прогноза, фантазии от реальности, догадок от решений.

— **А вам кто платит за мышление?**

Ха! Ко мне это не относится. Я живу мышлением и сам плачу, чтобы оно было и организую его вокруг себя. Я был частью, элементом мыслительной машины. Потом построил такую машину сам, стал ее частью и вывел машину в автоматический режим. Чтобы заработать на "топливо" сдаю в аренду "машинное время", обучаю пользователей, передаю know how, за особую плату состыковываю с периферией заказчика. Отличная машина, очень рекомендую.

ВОПРОС 4: Вы обрываете свою критику на общих местах, на азах, не углубляясь в проработку тем. Это что? Дилетантизм? Интригующий способ саморекламы?

Добавьте сюда еще одно — охрана интеллектуальной собственности. И, может быть, принцип Авенариуса — экономия мышления. В чем-то Вы правы. Все, что

вы назвали, отчасти справедливо: где-то я дилетант, где-то специалист. Мне пришлось участвовать в разработке только двух ОСТов для Министерства путей сообщения и одного для Министерства промышленности средств связи, и то не во всем объеме. Важно другое. Сегодня незнание азов действительно стало проблемой. Специалисты по информационным системам АСУ не знают основ кибернетики: экономисты не владеют элементарными понятиями — считая миллионы, не знают, что такое деньги; третьеклассники с калькулятором не могут проверить полученный результат из-за незнания таблицы умножения.

Ну, и упомянутая охрана интеллектуальной собственности. Знание стоит дорого. Помните в анекдоте: Один доллар за удар молотком, 999 за знание куда ударить. Трагедия Латвии в том, что здесь по-прежнему платят только за физическую "работу" и за "барахло". Свой доллар за удар молотком каждый может получить, вот и лупят куда попало, без знания и понятия.

Но знание без удара тоже не имеет цены. Я знаю куда ударить и могу это сделать, а мне за все предлагают 1 доллар, "консультантам" из Швеции, рассказывающим, куда принято бить у них в Швейцарии, платят 1000 долларов, так и не дождавшись удара. Так растрачивается бюджет образования. По доллару своим махателям молотками, по тысяче западным говорунам про это.

ВОПРОС 5: Это вы считаете главным пороком финансовой политики МО?

Не только. Количество денег не есть самостоятельный показатель. Нужно смотреть на отдачу, дивиденд, стоимость денег. Сегодня вкладываемые в образование деньги имеют отрицательную стоимость, т. е. процент отдачи, дивиденд — меньше нуля. Потому что они не вкладывается, а тратятся. Денег в МО вполне достаточно, но принцип их распределения неправильный. Деньги там делятся по справедливости, а нужно по необходимости. Куда девается при этом пресловутый прагматизм? Ведь только здесь он и уместен. Но эта тема для отдельного разговора.

ВОПРОС 6: Нельзя ли привести пример упоминавшегося расчета вероятности выполнения стандарта по какому-нибудь конкретному предмету и показателю?

Вот смотрите. Берем газету "Образование", № 9, май 1992 г., стр. 10. Оценка экзаменационных сочинений по русскому языку и литературе. Учителя будут руководствоваться этим документом при обучении и подготовке своих учеников. С какой вероятностью будет достигнут нужный результат, если руководствоваться этим документом (Я сейчас не обсуждаю того, понимает ли кто-нибудь какой результат нужен вообще):

$$P=1/k^j*n$$

Русский язык: $k=3$ (три типа контролируемых ошибок); предположим, что орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки в русском языке не допускают разночтений и среднее значение $j=1$, градация оценки $n=10$. Вероятность появления сочинения, заслуживающего оценки 10 равна:

$$P=1/3^1*10=1/30$$

Диапазон изменения P : P меньше 0, но больше 0,033. Т. е. сочинение с оценкой в 10 баллов может появиться у учеников с вероятностью от 0 до 0,033 в зависимости от успешности передачи знания о всех типах ошибок от учителя к ученику. Это очень высокая вероятность. Почти в каждом классе можно ожидать появления хотя бы одного такого сочинения.

Оценка по литературе: пронумеруем приводимые в методичке параметры: 10 баллов — (1) содержание работы полностью соответствует теме, (2) отсутствуют фактические ошибки, (3) изложение последовательно, (4) содержание ясно выражено, (5) личностное отношение предьявлено; (6) работа отличается богатством словаря и (7) точностью словоупотребления, (8) достигнуты стиливое единство и (9) выразительность текста.

Таким образом, число контролируемых параметров $k=9$. Параметр k_1 (содержание работы полностью соответствует теме) имеет в тексте 7 разных выражений, каждое из которых может быть признано истинным или не истинным, итого 14 интерпретаций $k_1, j_1=14$. Интерпретаций для k_9 я насчитал 12, т. е. $j_9=12$. Остановимся для простоты на $j=10$ (предположим, что каждый параметр может иметь 10 интерпретаций). Получаем:

$$P=1/9*10*10=1/900=0,0011$$

Диапазон изменения P : P больше 0, меньше 0,0011. Т.е. —одно сочинение из тысячи. А поскольку, мнений о том, что такое "полностью соответствует теме" или, что такое "личностное отношение" будет столько, сколько учителей или экзаменаторов, то вероятность совпадения хорошего сочинения и хорошей оценки близок к нулю.

Но не это главное, что следует из этой модели.

Эта простенькая формула указывает на точки, воздействуя на которые, действительно можно менять образование. Это вход в систему управления образованием. Над этим входом висят надписи аналогичные лозунгам над входами в платоновскую академию и Дантов ад: "Да не войдет сюда не знающий математической статистики", "Оставь фантазмы всяк сюда входящий".

ВОПРОС 7: Требования, которые вы выдвигаете перед управлением, перед Бокансом, настолько сложны и обширны, что их невозможно выполнить

Это еще почему?

— Очень сложно и много...

Раздел 4. Принципы типологизации педагогических концепций и технологий

4.1. Педагогические технологии, традиции и развитие. Принципы типологизации педагогических концепций и технологий

1. Сегодня лекция, которая должна была бы быть по порядку первой. Но я не мог начинать с нее. Необходимо было ввести материал, причем достаточно много, на основе которого я могу теперь построить обсуждение принципов выделения концепций и технологий. Имея принципы и зная подход, можно оставаться свободным по отношению к материалу и проводить работу, которую я демонстрировал в прошлых лекциях, самому. Современные студенты-педагоги "обалдевают знаниями" и тонут в феноменологии, поскольку их не учат принципам типологии, с ними не рефлектируют подходы. Но и подход может быть задан только на материале. Чтобы не попадать в замкнутый круг, разберемся с **категорией МАТЕРИАЛА**.

2. **Материал**, как системная категория, вводился на противопоставлении материи или любой другой субстанции, обладающей имманентно присущими ей атрибутами или организованностями. Поэтому материал – это не субстанция, а формальная категория, означающая нечто, подлежащее организации, приобретающее статус существования только через организованность. Единственное свойство, которое может быть приписано материалу, это свойство — быть организованным и сопротивляться той или иной форме организации.

Если применить категорию материала к знанию о феноменологии образовательных процессов, то можно сказать, что это знание только постольку знание, поскольку организовано в том или ином подходе, поскольку вообще организовано. В противном случае это не знание, а шум в голове, или энтропия в тексте (если пользоваться теоретико-информационными терминами).

Поэтому, когда вы будете работать с конспектами и стенограммами этих лекций, начинать нужно именно с этой лекции.

3. Итак, в предыдущих лекциях я выкладывал уже организованный знаниевый материал, а сегодня буду говорить о принципах организации этого знания. Сначала несколько слов о том, как и почему я занялся этой работой.

В 1984 году мне предложили прочесть курс по истории педагогики для слушателей факультета повышения квалификации научно-педагогических кадров железнодорожных вузов и техникумов в ЛИИЖТе. Очень быстро я обнаружил, что из имеющегося нагромождения фактов и информации в доступных мне и слушателям книгах историю педагогической деятельности и мышления построить нельзя. Мне пришлось, для построения своего курса, произвести разоформление всех имеющихся знаний и подходов до исходных чистых идей, до материала, а потом начинать структурировать все заново.

4. Первое, что я сделал, это исключил из материала своей исторической реконструкции педагогической деятельности и мышления *учебное или передаваемое содержание*. Я обнаружил, что, реализуя одну и ту же педагогическую норму, можно передавать совершенно разное учебное содержание. Исследовательский акцент на учебном содержании не позволяет абстрагировать, вычленив норму педагогической деятельности. Учебное содержание маскирует деятельностное содержание. Этот первый шаг был достаточно радикальным, но и очень продуктивным. Если вы помните, в те годы с

новой силой разгорелась дискуссия о содержании образования. Педагоги начали бороться с ЗУНами (знаниями, умениями и навыками), считая сведение содержания советского образования к ЗУНам главным пороком нашей школы. Благодаря этому радикальному тезису, мне удалось избежать включенности в эту удивительно "бессодержательную дискуссию о содержании".

СОДЕРЖАНИЕ педагогической деятельности и передаваемое учебное содержание не есть одно и то же. Через учебное содержание вводится рамка употребления содержания педагогической деятельности в других деятельностных сферах и в социальных ситуациях. Это различие очень важно. Я сейчас не буду останавливаться на всех выводах из этого различия. Достаточно того, что я уже отметил — это позволяет снять маскировку с содержания педагогической деятельности.

Следующим ходом было то, что я отказался от конструирования и прописывания и самого содержания педагогической деятельности, ее объекта. Место для объекта педагогической деятельности должно быть предусмотрено, но оно, до поры до времени, должно оставаться пустым. В различных типах педагогической деятельности для объекта могут употребляться различные знаки (взрослый, мастер, гражданин, джентльмен и т. д.), значит, можно предположить, что и сами объекты различаются от типа к типу, поэтому содержаний педагогической деятельности может быть много. Сколько типов педагогической деятельности, столько и содержаний.

Дальше остается суцкая ерунда: построить такую схему, в которой отображалась бы принципиальная картина деятельности любого педагога, а место для содержания оставалось бы пустым.

5. Первым шагом организации такого пустого пространства должно быть противопоставление пространства действий педагога и того, на что эти действия направлены. В самом общем виде можно сказать, что действия педагога направлены на некий процесс изменений. Т. е. педагог имеет дело с изменениями и управляет процессом изменений.

Такое разделение дает нам сразу три элемента схемы: позицию педагога, его действия и процесс изменений.

6. Теперь необходимо определить, что же изменяется, но так определить, чтобы не нарушить "ценную для нас пустоту" схемы, чтобы избежать излишней и преждевременной определенности. Это принцип выполнения следующего шага. Если я скажу, что меняется сознание, способности, поведение или что-либо подобное, я сразу нарушу этот принцип. Схема сразу потеряет свою всеобщность и будет помещена в один из типов педагогического мышления, в одну из концепций, и станет непригодной для других концепций. Бихевиористы не работают с сознанием, рационалисты — с поведением, вальдорфская педагогика — ни с тем, ни с другим, и т. д.

Поэтому скажем просто: изменяется ученик. А на вопрос — что такое ученик? в разных концепциях можно отвечать по-разному. Но, поскольку ученик меняется, то его нужно рисовать на схеме дважды: в начале процесса изменения один ученик, в конце другой, изменившийся. Так на схеме появляются еще два элемента, два пустых места, подлежащих концептуальному объектному заполнению.

7. Если теперь вспомнить, что изменение ученика и действия педагога-учителя с этим процессом изменения всегда осуществляются, реализуются в некоторых

условиях, всегда в определенной ситуации, то мы получим еще один элемент схемы — образовательную ситуацию.

8. Остается последний необходимый элемент. Это фактор, обеспечивающий изменения, фактор, оперируя с которым педагог-учитель управляет процессом изменения. Место для этого фактора также должно быть введено в схему. Место для этого фактора я обозначу как учебное содержание или содержание образования.

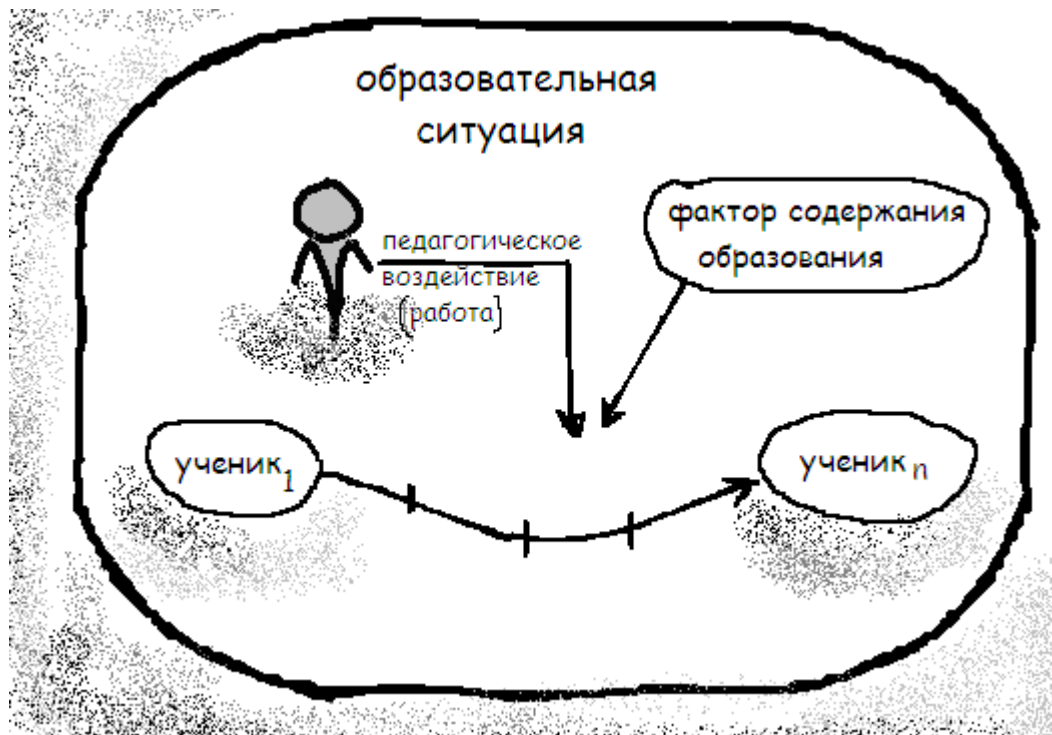


Рис.22

9. Схема получилась достаточно простой, близкой к очевидности. Примерно такого же вида схему можно вытащить из профессионального мышления любого педагога. Но от коллективного бессознательного педагогического сообщества эту схему отличает одно принципиальное обстоятельство: эта схема полностью формальна. Это не онтология и не оргдеятельностная схема. Это принцип типологизации и принцип работы с феноменальным материалом из истории педагогической деятельности. Теперь я должен пометить то, как по-разному употребляется этот принцип в типологизации и в исследовательской работе с феноменологией. Т. е. необходимо ввести принципы второго рода.

10. При типологизации принципиальным является требование на соответствие друг другу содержаний, которыми заполняются пустые места на схеме. Любая определенность, вносимая в схему, накладывает дополнительные ограничения и требования к определенностям содержания других элементов схемы. Если это требование-принцип выполняется, то мы получаем чистые идеальные типы педагогической деятельности. При этом, упомянутое соответствие может быть только содержательным, т. е. не может быть получено из эмпирики и индукции, не может быть выведено дедуктивно. Поэтому работа по типологизации может быть проделана только в рамках истории, в нашем случае истории педагогического мышления. Прделанная работа по типологизации педагогической деятельности выступает методологической базой для развивающейся в последнее время новой

дисциплины — сравнительной педагогики, в противном случае сравнительная педагогика превращается в свалку фактов и субъективных наблюдений.

При исследовательской работе с педагогической феноменологией требование на соответствие наполнений элементов схемы друг другу отсутствует. Схема наполняется как протокол испытаний, наблюдений и интервью с живыми педагогами и детьми в живых ситуациях. Такие протоколы могут быть эмпирической базой сравнительной педагогики. Реальные ситуации могут быть очень далеки от идеальных типов, эклектичность наполнения элементов схемы может приводить к внутренней противоречивости педагогических систем и их полной недееспособности.

Я не проводил сравнительно-педагогических исследований, я занимался типологизацией педагогических систем деятельности. Дискриптивные экскурсы в историю и в различные педагогические ситуации нужны мне только для установления содержательного соответствия между наполнениями элементов схемы, но, тем не менее, дискрипции, описания, примеры нужны, а это предполагает огромный массив материала. Принципиальная схема не позволяет сама по себе работать по всем этим массивом материала, поэтому на следующем шаге я ее переделаю в таблицу, которая более удобна для работы с материалом.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тип педагогической деятельности	Ученик на входе	Ученик на выходе	Мотивация и цели ученика	Учитель	Ответственность учителя	Школа	Фактор содержания образования	

Рис.23

11. Таблица или матрица должна упорядочить различные траектории движения по схеме, способы ее употребления. Удовлетворять этому условию будет матрица, столбцы которой соответствует элементам схемы, а строки ее рабочему назначению и употреблению. Т. е. в строках будут появляться искомые типы педагогической деятельности. Сейчас я расскажу об устройстве матрицы.

а. Первый столбец — для номинации типов. Его формальное назначение состоит в организации строк матрицы. А объектно он обеспечивается обнаружением и констатацией содержательного соответствия материала всех столбцов в пределах одной строки, одного типа педагогической деятельности. Соответственно, после прочитанных лекций я могу вписать в этот столбик три строки: естественная педагогика, педагогика культуры и педагогика идеала.

б. Второй и третий столбцы будут соответствовать началу и концу процесса изменения из схемы: т. е., ученик в начале обучения и выпускник. Точнее, понятия о том, кто или что попадает в образовательный процесс, и о том, кто или что должно получиться на выходе. Здесь все просто.

в. Сложнее выделить столбец, соответствующий самому процессу изменения. В каждой из педагогических концепций и систем процесс описывается в специфических для этой концепции категориях. Эти категории очень трудно гомогенизировать. Я не знаю, как это сделать. Поэтому я решил ограничиться только одним параметром процесса изменения. В этот столбец я стал вписывать то, как те или иные концепции или подходы описывают и понимают движущие мотивы ученика, то, что им движет в процессе изменений, что позволяет ему

принимать происходящие с ним изменения, то, к чему учитель может апеллировать, мотивируя ученика. Т. е. рефлектируемые мотивы и цели ученика.

г. В пятом столбце помещаются распространённые в той или иной концепции представления о позиции учителя. Кто такой учитель в разных педагогических системах.

д. Шестой столбец выделен для связи позиции учителя со всей деятельностной ситуацией в целом. За что отвечает учитель в своей деятельности, за что с него спрашивают коллеги, ученики и представители общества. Ответственность учителя.

е. Седьмой столбец отведен для характеристики ситуации и условий протекания процесса изменений и условий осуществления деятельности учителя. Коротко этот столбец можно поименовать школой. Что есть школа в той или иной концепции.

ж. Следующий столбец для записи о том, что можно вычленишь в той или иной концепции как фактор содержания образования. Собственно, то, что записывается в этот столбец может быть только промыслено, особенно для тех подходов и концепций, в которых проблема содержания образования не рефлектируется, а то, чему учат, и чему учатся, как бы само собой разумеется.

з. Последний столбец — на всякий случай, для фиксации замечаний, специфичных для каждого типа, но не имеющих значения для других. Говоря попросту — примечания.

Сейчас в эту матрицу можно разместить материал предыдущих лекций. Если ограничиться символами и знаками, получится вот такая матрица (см. **матрицу**). Разобраться в ней можно, только работая с конспектами этого курса лекций. А можно составить такую большую "простыню", где размещаются разного рода феноменология, протокольные суждения и справки. В 1984 году я составлял такую, когда работал с исторической литературой. Я заносил туда материал по разным авторам, эпохам, ситуациям и теориям.

12. Я выделил и описываю в этих лекциях семь идеальных типов организации педагогической деятельности. Но по отношению к типологизации в той форме, о которой я говорил выше, нельзя предъявить требования полноты списка типов и однородности оснований выделения самих типов. Поэтому, хоть я и не знаю других типов организации педагогической деятельности, список из семи описанных мною типов заведомо неполон. Тем не менее, идеализация и типологизация предполагают учет требований на полноту и целостность, в противном случае всякая выдумка может быть объявлена идеальным типом. При этом, категории целостности и полноты должны быть еще конкретизированы до требований и принципов. Дальнейшим шагом я должен эту конкретизацию проделать.

К типам организации педагогической деятельности требования на содержательную полноту и целостность могут быть предъявлены только с точностью до, конкретной культурно-исторической ситуации. Вне культурно-исторической ситуации полноту и целостность можно вводить только как логические формальные категории.

Чтобы описываемые типы соответствовали предъявляемым требованиям полноты и целостности, необходимо их помещать в четыре различные культурно-исторические ситуации. Эта работа не входит в мою задачу на данный курс

лекций, я проделывал это восемь лет назад в лекциях в ЛИИЖТе. Сейчас я затрону только общие принципы.

МАТРИЦА ТИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тип педагогической деятельности	Ученик на входе	Ученик на выходе	Мотивация цели ученика	Учитель	Ответственность учителя	Школа	Фактор содержания образования	
Естественная педагогика	Бесправный ребенок	Полноправный взрослый	Обрести права	Любой взрослый	Полная, за всю жизнь ребенка	Все пространство жизнедеятельности	Права взрослого	
Педагогика культуры	Варвар	Гражданин	Социальные	Государственный чиновник	Чиновническая перед государством	Публичное место	Нормы и ритуалы'	
Педагогика идеала	Подмастерье слуга	Мастер	Профессиональные	Мастер	Профессиональная	Мастерская, лаборатория	Искусство, мастерство	
Элитарная педагогика	Tabula rasa	Джентльмен	Социальные	Профессиональный педагог + гувернер	В пределах заказа на услугу	В пределах чувственного опыта	Содержание сознания	
Эгалитарная педагогика	Стандарт ЗУН № 1	Стандарт ЗУН № 2	Предмет исследования	Профессиональный педагог-специалист	В пределах специализации	Конвейер, фабрика	Стандарт ЗУН	
Информационно-кибернетическая педагогика	Система без программы	Система с программой	подкрепления	Программист	В пределах качества программы	Рабочее место ученика	Информация, алгоритм	
Дифференциальная педагогика	Носитель способностей	Реализующий способности	Особая способность	Диагност	В пределах правильности диагноза	Диагностическая лаборатория	Способности	

Рис.24

13. Естественная педагогика при изолированном существовании, возможном только в тех типах общества и культуры, которые принято обозначать как первобытные, покрывает собой всю сферу образования, воспитания и подготовки. Для этой культурно-исторической ситуации целостность и полнота образовательно-воспитательной сферы культуры обеспечивается естественной педагогикой. Для всех других ситуаций, в исторической перспективе следующих за

первобытным состоянием культуры, естественная педагогика выступает только как один из типов организации образовательной сферы и комплексировается с другими типами по принципу надстройки и конкретизации. Или, говоря по-другому, через оискусствление естественная педагогика рефлектируется и артифицируется с учетом новой ситуации. Она сохраняется как локальная и частичная и сосуществует в комплексной целостности с другими типами.

Комплексность и комплексирование в последующих исторических ситуациях осложняется одним противоречием. Рефлексия и разработка новых педагогических представлений идет либо с ориентацией на преемственность, воспроизводство и задание всеобщности функций образования, воспитания и подготовки, либо с ориентацией на уникальность, развитие и подчеркивание различий. Совмещение этих противоречивых ориентации в одной концепции или в одном проекте практически невозможно. Поэтому возникают пары проектов, концепций или подходов, между которыми устанавливаются отношения дополнительности. Точнее и правильнее было бы говорить, что принцип дополнительности связывает и комплексировует не сами проекты, подходы и концепции (отношения между концепциями внутри самых подходов могут и не рефлектироваться, или рефлектироваться и осознаваться как конфронтационные и взаимоисключающие), а противоположные и разнонаправленные ориентации.

Если эти ориентации коротко обозначить как действующие в культуре тенденцию к массовости образования (общий и средний уровень грамотности, стандарт образа жизни и т. д.) и тенденцию к индивидуализации, или экземплификации, то соответствие выделенных типов требованиям целостности и полноты можно обсуждать на такой схеме:



Рис.25

Места для современных типов организации педагогической, деятельности и мышления я пока оставляю пустыми. Не потому, что не знаю, что туда необходимо класть, а потому, что это тема следующего курса лекций. Настоящие лекции можно рассматривать как пролегомены к нему. Вот это отношение к данному курсу как к пролегоменам, или введению в курс (который является самым актуальным) дает мне возможность обсудить последний момент и принцип, которым я руководствовался в этой работе.

14. Этот момент связан с напрашивающимся вопросом о том, почему я употребляю в этих лекциях термин технологии по отношению к идеям и концепциям, возникшим и сформировавшимся в дотехнологических эпохах. По нормам исторических реконструкций и исследований это неправильно. Принцип, который позволяет мне это делать, я называю рациональной модернизацией.

В первой лекции я уже затрагивал тему анахронизмов в историческом исследовании. Историк, исследуя прошлое, всегда работает с историческим материалом и с современными ему средствами, понятиями и категориями. Это неизбежно. Проблема не в том, чтобы не смотреть на прошлое современными глазами и через современное мышление, а в том, чтобы не приписывать прошлому современных проблем, несвойственных ему характеристик. Т. е. проблема состоит в рефлексивности исследовательского исторического мышления и метода. Если историк различает свой метод и свой материал, мышление о прошлом и само прошлое, то он имеет право на модернизацию прошлого в мышлении и в результатах своего исследования. Степень и глубина модернизации и применения к описанию иных культур и ситуаций категорий-анахронизмов определяется задачей исследования или рамкой употребления результатов исследования. Это справедливо и для работы по типологизации.

Анахронизмом я здесь называю ненаправленное использование понятий и категорий из одной формации культуры и мышления для описания и понимания иной формации. Перенос понятий из прошлого в современность и обратно. Если анахронизму придать одно направление: из современности в прошлое — это я стану называть мыслительной модернизацией. Эти принципы справедливы и для кросс-культурных исследований, только в этом случае из терминов, обозначающих эти принципы: анахронизм и модернизация, необходимо убрать смысл и оттенок, связанные с темпоральностью (временностью).

15. Возвращаясь к работе, о которой я рассказываю в этих лекциях, можно сказать следующее: идеализация типов организации деятельности уже сама по себе устраняет темпоральность из идеализированных типов, поэтому модернизация в их описании чисто мыслительная (ведь я не пишу письмо предкам, а вступаю в коммуникацию с современниками) .— здесь все просто; сложнее с пониманием другого обстоятельства, термин технология употребляется здесь не как объектная онтологическая категория, а как модальная, и в качестве таковой определенным образом организует знаниевый материал и феноменологию. Модальное или интенциональное (с интенциональностью здесь очень важно разобраться, но это уже тема для методологического семинара) употребление категории технология определяется задачей. Ну, а задача помечена на схеме двумя вопросительными знаками, ее постановкой и формулировкой подходов к решению мы займемся в следующем курсе лекций. Я к нему еще не до конца готов, хотя материала уже много, и пробный курс я уже прочел в начале этого года в Новокузнецке, где перед этим проходила игра по современным образовательным технологиям. Я начинал эту работу и здесь, в Лиепае, вспомните доклад по критике стандартов образования.

4.2. Естественная педагогика

Первая лекция в цикле по педагогическим технологиям называется "Как помочь ребенку стать взрослым или как управлять процессом взросления"

В средневековой магии и алхимии формулировалось несколько целей. Наряду с основной — поиску философского камня, выдвигалась еще одна цель: создание искусственного человека — гомункулуса. Философский камень был нужен для превращения металла в золото, а гомункулус — для открытия тайн, знаний и т. д. Ради этого средневековые алхимики долго и упорно работали по созданию такого искусственного человека.

Педагогика, занимающиеся поисками способов делания взрослого из ребенка, очень часто напоминает мне вот эту средневековую алхимию с ее попытками создания искусственного человека в колбе. Ведь по всей день такая педагогика не отказывается от подобных притязаний, несмотря на то, что в течении уже сотне тысяч лет почти каждый человек вполне традиционным способом оставляет после себя естественных нормальных людей... Точно также и само взросление в большинстве традиционных культур происходит обычным путем и достаточно успешно.

Неуспех и слабые результаты теории воспитания, когда речь заходит о процессе взросления, привели к формулировке нескольких противоположных точек зрения на процесс взросления. **Биологизаторство** в подходе к взрослению заключается в том, что не надо об этом думать, поскольку взрослый появляется из ребенка согласно генетической программе, заложенной в каждом организме. Приходит время, и человек сам повзрослеет.

Совсем по-другому акценты расставляются в подходе **романтического** толка. В нем ребенок и взрослый противопоставляются и утверждается, что ребенок почти во всех случаях отличается от взрослого в положительную сторону, что с процессом взросления ребенок только теряет, а не приобретает. Следовательно, необходимо всячески культивировать в ребенке ребенка и делать все так, чтобы и во взрослом состоянии сохранялось по возможности больше детского. Между миром взрослых и миром детей в романтическом подходе кладется непреодолимая пропасть и все ценности сосредотачиваются на той стороне пропасти, где находится ребенок.

Третья точка зрения утверждает, что процесс взросления, вообще, не предмет теоретического и интеллектуального рассмотрения. Педагогика должна заниматься совсем другими делами.

Отмечу, что каждая из этих точек зрения имеет под собой вполне резонные основания, но я, тем не менее, не могу разделять ни одну из них. Я буду рассматривать процесс взросления с технологической точки зрения, т. е. то как можно управлять этим процессом и как им управляют люди, начиная с древних времен и до сегодняшнего дня. Для этого необходимо внести некоторую категориальную определенность по отношению к технологии процесса взросления. Категориальная определенность предполагает четкое понимание целого ряда категорий:

— что такое **Искусственное**;

— что такое **Естественное**.

А также и, производные от выше названных, категории — **артификации** как превращения естественного в искусственное и **натурализации**, как превращения

искусственного в естественное. При этом, необходимо понимать, что категории искусственного и естественного не являются принадлежностью самих процессов и вещей, а являются модусами или характеристиками нашего отношения к этим процессам и вещам. Поскольку мы можем рассматривать некоторые процессы как естественные или как искусственные. Или же смотреть на них, как на искусственных, т. е. артифицированные, или наоборот, естественные, т. е. натурализованные.

Мне близка точка зрения или позиция, при которой во всем том, что происходит с человеком, примат отдается искусственности. В этом смысле **Технология**, предполагающая управление процессом взросления, для меня точно также выглядит как **искусственная деятельность людей**, несмотря на то, что я стал бы называть ее **естественной педагогией**. Естественность – это вторичная "вещь". Она является результатом натурализации некоторых принципов, подходов и отношений, сформированных человеком. Но, так как я буду рассматривать технологию управления процессом взросления, начиная с очень древних и первобытных времен, то возникает трудность, которую невозможно обойти. Трудность заключается в том, что мне придется пользоваться категориями, терминами, понятиями, которых в период формирования естественной педагогики или в период закладывания принципов управления процессами взросления еще не существовало. Все эти термины, понятия, категории были придуманы людьми гораздо позже. Отсюда неизбежность **анахронизма** по отношению к естественной педагогией. Последнее справедливо и в отношении других педагогических исследований по анализу так называемой народной педагогики, этнической педагогики.

В моем подходе анахронизм практически тотальный, т. е. все, что я не брал бы как термин или категорию, фактически есть натяжка и, может быть, даже просто ложь. Даже такие вещи, которые в явном виде представлены в самой традиционной педагогике, и то их описание является результатом нашего европейского культурного видения этих проблем. Например, процесс или обряд инициации, завершающий собой процесс взросления и существующий практически у всех древних народов, является главным мероприятием, орудием, фактом и методом естественной педагогики. Пожалуй, есть только два термина, в меньшей степени подверженных анахронизму. Это термины с очень размытыми значениями, с очень неопределенным семантическим содержанием, но без которых никак не обойтись, не в обыденном языке, не в теории процессов взросления. Я имею в виду давно известные для каждого из нас слова или термины — "ребенок" и "взрослый". Наверное, никто не может знать, когда человек от животного существования перешел к жизни в культуре, но я думаю, что уже в самом начале такого перехода при минимальном словарном запасе человека того времени, в нем были слова для обозначения того, что мы привыкли называть ребенком и взрослым. Но даже эти, наименее подверженные искажениям в смысле анахронизма, термины употребляются без восстановления тех значений, которые в них вкладывались в период естественного существования первобытной педагогики.

Понимая трудность, связанную с необходимостью сознательного анахронизма, я, тем не менее, не могу отказаться от употребления современных терминов и слов по отношению к естественной педагогике. Поэтому вынужден помнить о том, что это мое исследовательское видение, характеризующее в первую очередь мой исследовательский подход к процессу взросления, и это не является особенностью самого процесса взросления и самой технологии управления этим

процессом. Помня об этом, я должен очень тщательно относиться к разного рода этнографическим, антропологическим, биологическим, психологическим исследованиям детства и взрослости, к этнопедагогике разных племен и народов. На данную тему имеется очень богатый литературный материал, который нельзя обойти стороной. Это работы и исследования Л. Г. Моргана, Э. Б. Тайлора⁴, Дж. Дж. Фрэзера⁵, М. Мид⁶ и ее отца⁷. Также нельзя игнорировать попытки квазитеоретического описания детства и культурного отношения к детству и взрослению психоаналитиков, например, Э. Эриксона и других. Перечисление только наиболее значимых имен и книг заняло бы достаточно большое место. Учесть это необходимо, но я вынужден относиться к этому материалу очень критически.

Для меня самым важным и принципиальным представляется разделение отношения к реконструкции и восстановлению первобытных отношений, в частности к процессу взросления и к детству, на **два идеальных типа**, каждый из которых я мог бы обозначить ярким и значительным именем. Первый тип — это **попытка реконструкции и восстановления первобытного мышления и первобытной жизни так, как она якобы есть**. Такой подход требует отказа от всякого рода анахронизмов и применения терминологии и понятий, не существовавших в те времена. Этот тип характеризуется попыткой восстановить значение и смысл разного рода знаков, символов и слов, дошедших до нас в виде фольклорного или археологического материала. Наверное, наиболее ярким представителем этого подхода является Джеймс Джордж Фрэзер в своем многотомном исследовании "Золотая ветвь". Я не буду называть имена других людей, работающих в этой парадигме и также не буду характеризовать метод такой работы. Он достаточно сложный и специфичный, и с его помощью получено очень много интересных результатов и достижений.

Есть другой тип, не предполагающий полное восстановление жизни и деятельности первобытных людей, а представляющий собой **попытку реконструкции первобытного мышления в современных понятийных системах и современных семантических формах**. Мышление берется как то, что противостоит деятельности. Это тоже своеобразная археология, но в качестве находок и фактов, использующая не кости, черепки и разного рода остатки, а **мыслительные конструкции**, выражающиеся в формах первобытного сознания и мышления и донесенных до наших дней фольклором, детскими играми и пережитками. Ярким, а в каком-то смысле, и единственным, исследователем и мыслителем, представляющим этот тип, является Владимир Пропп и его книги и исследования — "Морфология волшебной сказки", "Исторические корни волшебной сказки". Как и Дж. Дж. Фрэзер в своих работах не игнорировал сказки, мифы, легенды и детские игры, так и В. Пропп, конечно же, не отказывался от анализа материальных остатков культуры, но его внимание направлено на **формы мыслимости** об объектах, о жизни, выражающихся в идеях, сценариях детских игр и историй. Подход Проппа мне кажется более разумным, поскольку по отношению к **тексту** сказки, к какой архаике она не принадлежала бы, к каким пластам истории не относилась, не вникая "сроку давности", можно применять одни и те же процедуры и способы анализа в силу того, что это всегда **человеческий** текст. Именно это обстоятельство делает метод Проппа инвариантным, и он одинаково хорош как для восстановления форм мыслимости первобытного человека, так и для изучения мышления подростка и учителя XX века.

Такая достаточно своеобразная характеристика предшествующей культурной линии в обсуждении интересующей меня темы дает мне возможность сказать, что именно **работы этих двух типов, представленных Фрэзером и Проппом, являются культурным основанием моего описания технологии управления процессом взросления.** Гораздо в меньшей степени я ориентируюсь на современную педагогику и психологию, занимающуюся этими же вопросами,

Теперь я перейду к тому, как, процесс управления взрослением и всю построенную на этом технологию, можно представить в современных понятийных конструкциях. Для описания и восстановления схемы этого процесса необходимо иметь две исходные точки, две инстанции — ребенка и взрослого. Кроме того, эти две инстанции необходимо так представить в понятиях и в мышлении, чтобы мы могли вычислить в них главные, смыслообразующие моменты и не затемнять наш анализ разного рода вторичными, попутными характеристиками и атрибутами. Такая задача требует нахождения такой действительности или такого содержания, в котором отличия ребенка и взрослого одновременно были бы достаточны и необходимы не только для описания самих этих объектов, но и для технического к ним отношения. Такой действительностью я в своем анализе делаю **КАТЕГОРИЮ ПРАВА**, т. е. именно правовые отношения являются тем необходимым и достаточным различием между ребенком и взрослым, которые, с одной стороны, в очень высокой степени характеризуют сами объекты, а, с другой стороны, делают доступным управление и искусственно-техническое отношение к процессу взросления. Я должен напомнить, что категория права по отношению к первобытной, да и к современной педагогике, занимающиеся управлением процессом взросления, является анахронизмом. Однако, несмотря на анахронизм этой категории, именно в ней можно ухватить основной принцип, по которому строятся первобытные технологии. Принцип я сформулировал в самом начале описания технологии и постараюсь сделать это без осовременивания терминологии. Фольклор восточных народов от Индии до Японии, включая Китай и Индокитай, донес до нас поговорку, в которой этот принцип сформулирован четко и просто. Поговорка, звучащая по-разному на разных языках этой части Азии, может быть сформулирована примерно следующим образом: "До пяти лет ребенок — **царь**, от пяти до пятнадцати — **раб**, а от пятнадцати и дальше — **друг**." У разных народов в зависимости от их общественного устройства и политического развития меняются названия периодов "царь", "раб" и "друг". Также могут меняться и временные границы периодов — где-то в Индии они обозначаются цифрами 5 и 15, в других местах — 7 и 17, т. е. варианты имеются. Но, содержащаяся в этой поговорке суть не меняется и заключается в обозначении, в декларировании особых правовых отношений, существующих между ребенком и взрослым, а также и их динамика.

На поверхностный взгляд естественная педагогика очень близка к тому типу отношений между возрастными группами одного вида, которые мы можем наблюдать и анализировать у животных. Из зоопсихологии, например, известно, что некоторые животные, если их воспитывают животные другого вида, не умеют охотиться, так как присуще представителям их вида, не умеют вступать в половые отношения и т. д. Даже у животных необходим определенный опыт прохождения по возрастным этапам. Отношения между ребенком и взрослым в первобытном обществе, на первый взгляд, напоминают такие отношения у животных. Пока ребенок беспомощен, пока не набрал достаточно физической силы или энергии для того, чтобы самостоятельно мочь справляться с жизненными нуждами, отправлять жизнедеятельностные функции, он находится на положении

выкармливания, опеки и охраны у взрослых своего вида, своего племени. Для того, чтобы человеческий ребенок выжил в джунглях, в тундре, в пустыне, если там могут жить взрослые, нужно не очень много — к 7—9 годам человеческий ребенок овладевает всеми необходимыми навыками выживания. Но овладение необходимыми для выживания навыками, как правило, оказываются недостаточными для того, чтобы такого ребенка признали взрослым. Уже один этот факт может выступать опровержением биологизаторских построений относительно процесса взросления.

Человеческая взрослость определяется не успешностью отправления жизнедеятельностных функций ребенка, а тем, признают ли взрослые этого ребенка взрослым или нет, признают ли они его равным себе или нет. Опять же эрудированные и скрупулезные зоопсихологи могли бы в этом месте возразить, что и у животных такое встречается. Особенно у высших животных, например, обезьян, существуют прецеденты, когда животные, стоящие на низшей ступени социальной иерархии в группе, не допускаются ко всем формам жизни, принятым в сообществе обезьян. Я не стану с этим спорить. Скажу только, что меня интересует не столько параллели и аналоги, сколько сам принцип.

Оказывается, что овладение необходимыми для жизни знаниями, навыками и умениями, недостаточно, чтобы ребенок был переведен в разряд взрослых. Более того, это трехчастное деление периодов — царь, раб, друг, показывает, что, как только ребенок достигает необходимой и достаточной для отправления жизнедеятельности физической силы, ему начинают создавать искусственные препятствия, т. е. его делают беспомощным в социальном смысле. До поры до времени, пока ребенок беспомощен как организм, пока у него слабые ручки, ножки, пока у него недостаточно твердый взгляд и рука, его кормят и опекают — он и так бесправен. Но, как только он уже в состоянии кормить себя сам и сам справляться с простейшими опасностями, ребенка тут же лишают социальных прав. Его не допускают до самостоятельной жизни, а вынуждают к рабству. От того, что это рабство в отличие от рабства в более поздние времена, не является вечным, а организовано только на какой-то определенный период жизни, рабство не перестает быть рабством. В этом смысле, пока беспомощность ребенка определяется физиологически и физически, в племени он находится в одном положении, а по достижению им определенного физического развития, его переводят в другой статус — уже целиком социальный статус, связанный с человеческими отношениями. И здесь **статус ребенка** резко отличается от статуса взрослого и **характеризуется полным бесправием**. Вообще, этот факт полного бесправия ребенка, когда с ним сталкиваются этнографы, антропологи и исследователи, часто ставит их в — тупик и поражает своей жестокостью. **ребенок не только лишается прав на участие во взрослой жизни, он лишается прав даже на свою собственную жизнь**. Жизнь ребенка распоряжается взрослое сообщество. Пережитки этого правила или этого отношения к жизни ребенка сохраняются в культуре до очень позднего времени. Еще спартанские законы в Древней Греции предполагали, что совет старейших, совет граждан имеет право убить ребенка, который с их точки зрения почему-то не приспособлен к жизни, или он им просто не понравился. Современные китайские родители по обычному праву, хотя по законам, конечно, это не предполагается, могут продавать своих детей. Если они их калечат или убивают, то с точки зрения соседей по деревне, они не несут никакой ответственности. Они на своих детей имеют полное право.

Точно такое же право описано и у библейских патриархов, в легендах и сказках разных народов. Более развитые народы делают некоторые поправки. Например, приписывают такого рода действия злым родителям—мачехе, отчиму и др., но суть от этого не меняется. Могут оставить ребенка в лесу, бросить в колодец, проиграть или продать какому-нибудь дьяволу из болота и т. д. Таким образом лишение ребенка прав может распространяться очень далеко, и в принципе оно не ограничено. Никакими собственными ухищрениями и достижениями ребенок не способен обеспечить себе все права, которые могло бы дать ему взрослое сообщество.

Умный принцип восточной сказки гласит, что, рано или поздно, придет время, когда взрослые ребенку такие права дадут. Переведут ребенка **из** второго возрастного этапа, где он был рабом, в третий, где ребенок становится другом. Для того, чтобы перейти из одного этапа в другой, ребенку необходимо выдержать очень серьезные испытания. Многие исследователи, священники-миссионеры, сталкиваясь с первобытными народами, наблюдали и ярко описывали жестокость испытаний, через которые проходят подростки перед тем, как их признают взрослыми. Многих из наблюдателей, особенно в XVIII — XIX веках, подобные мероприятия, праздники или обряды приводили в ужас своей иррациональностью и необъяснимостью. Одно дело, когда ребенка в качестве испытания на несколько месяцев отправляют в джунгли, где он должен выжить один, без чей-либо помощи и, в качестве доказательства, принести шкуру какого-нибудь крупного хищника. Это еще поддается какому-то рациональному объяснению. Жизнь жестокая и ребенок должен доказать свою силу, отвагу, ловкость и смелость. Можно понять. Но когда ребенка, привязанного за ноги эластичными лианами, заставляют прыгать с сорокаметровой высоты вниз головой; когда всю поверхность кожи ребенка покрывают татуировкой с применением самых изощренных орудий, не заботясь при этом ни о каком обезболивании; когда выбивают передние зубы; когда отрезают фаланги пальцев, — то никаких рациональных объяснений подобного рода испытания нет. Многие дети в результате таких процедур просто умирали, то ли от потери крови, то ли от невозможности выдержать физическую боль. Все это первые исследователи объяснить не могли.

Последующие исследователи пытались искать объяснения в мифологии и в укладе религиозной жизни первобытных людей. Какое-то время даже казалось, что именно эти квазирелигиозные описания и объяснения являются достаточными. Но постепенно стало очевидным и понятным, что смотреть на это приходится по-другому. К обрядам инициации, где подростки должны были проходить все жестокие процедуры, стали относиться, как к определенной **технической процедуре**, как к некоторому обязательному элементу жизни, без которого невозможно существование всего первобытного общества. В обрядах инициации и в праздниках, устраиваемых по этому поводу, очень много смыслов и значений: некоторые из них имеют сакральный характер; некоторые являются следствием предрассудков и неразвитости первобытного сознания; некоторые могут иметь даже определенное хозяйственное значение, — но **суть самого обряда инициации может быть рассмотрена только в действительности права. Тем самым задается действительность технологии управления процессами взросления, т.е. — собственно педагогическая действительность.** Итак, в рамках естественной педагогики именно право создает саму педагогическую действительность.

В педагогическом отношении, выпадающие на долю подростков испытания, выполняют несколько функций. Во-первых, они **задают высокую мотивацию** в момент накала эмоциональной и интеллектуальной активности ребенка и, по существу, становятся центральным событием в жизни каждого человека. Через этот накал, через свое особенное место в жизни обряд инициации позволяет мобилизовать всю природную, естественную, органическую и психическую энергию и активность человека. Не одна другая процедура, не один другой обряд не в состоянии на столько активизировать все духовные и физические силы человека, как обряд инициации, придуманный первобытными людьми. За счет этого преодолевается дефицит средств в передаче знаний и культуры, преодолевается дефицит воли первобытного человека, преодолевается дефицит времени и множество других недостатков первобытного общества. При наличии обряда инициации все эти недостатки компенсируются.

Ребенок, который в масштабах своей детской жизни довольно длительное время оказывается лишенным каких бы то ни было прав, конечно же, страстно и горячо мечтает, и желает эти права обрести. В любом обществе тот, кого предполагается наделить этими правами, должен много знать и уметь, и быть на уровне культурного развития, достигнутого данным сообществом. Если относительно этого императива все более-менее понятно, то в отношении его реализации дела обстоят отнюдь не так просто и однозначно. В первобытном обществе нет никаких средств для передачи всего необходимого знания. Нет даже рефлексии того, что некоторые вещи передаются искусственным образом. Поэтому **вся ответственность за освоение богатств культуры кладется на плечи ребенка**. Каждый ребенок сам овладевает всем тем, что необходимо для взрослой жизни его племени. Он сам решает все те задачи, которые на сегодняшний день решают педагогические институты, академии наук, философы и "армия" учителей. И, самое удивительное, что ребенок с этим справляется. Удастся ему это за счет создания высокой мотивации. Чтобы такая мотивация могла быть создана, и чтобы ребенок мог ее потребить на благо себе и своему обществу, необходимо лишать его всяких прав до самого крайнего предела. Чем бесправнее ребенок во втором периоде жизни и чем привлекательнее права взрослых, тем с большей энергией, с большим энтузиазмом ребенок овладевает всем, что даст ему возможность получить эти права.

Изучая этнографическую и антропологическую литературу, можно получить огромное количество всевозможных деталей, связанных с инициацией и с тем, как дети организуют свой процесс обучения и усвоения богатств первобытной культуры. Но это все предмет этнографии, этнопсихологии, антропологии и т. д. По отношению к педагогической технологии это может быть использовано лишь в качестве феноменального материала.

Нас же должно интересовать **принципиальное и техническое устройство процесса взросления и способ управления им**. А таковыми в данной технологии являются эти манипуляции с правами:

— во-первых, **лишение** ребенка, достигшего определенного уровня физического созревания, **всех прав**.

— во-вторых, **наделение этими правами** через достаточно большой промежуток времени.

Кроме того, в переходе от первого состояния ко второму устанавливается жесточайший экзамен, который не как не может быть отменен, переиздан или еще каким-то образом аннулирован. Чтобы стать членом племени, народа,

сообщества, обряд инициации необходимо пройти в определенном месте и в определенное время, вместе с другими неофитами. Этот экзамен нельзя сдать экстерном где-то в другом месте. Иноплеменник-чужак никогда не может быть принят во взрослые этого племени и никаких исключений это правило не допускает. Известны случаи, когда белые исследователи или миссионеры становились членами племен Северной Америки. Но даже в случаях, когда белый человек за какие-то заслуги становится членом племени, т. е. признается "своим" (причем, не просто "своим", а "своим **взрослым**") он должен быть сначала кем-то из племени усыновлен, потом должен пройти все эти этапы, которые проходят подростки и пройти инициацию, сопряженную со всеми процедурами. Только после этого он может стать взрослым членом племени.

Недопустимость исключений или пересдачи экзамена задает всей педагогике, построенной на этих принципах, интересную специфику. Сами периоды — царь, раб, друг, и обряд инициации, устанавливаемые в первобытном обществе, являются **Искусством**. Они кем-то придуманы, кем-то распространены, кем-то усвоены и транслируются от поколения к поколению иногда на протяжении десятков тысяч лет. Тот факт, что подобные социальные отношения, подобный способ мышления об этом в процессе взросления ребенка, не допускает никаких исключений и отклонений является указанием на очень **высокую оискуствленность этого технологического отношения**. В принципе оно и понятно, несколько ни мыслительных средств для рефлексии самого процесса, ни необходимости в этих средствах на этом этапе развития сознания и мышления, конечно же, нет. Главное, что таким образом разработанное и действующее техническое отношение, технология успешно работает. Она "не дает сбоя" и поэтому как культурная норма транслируется достаточно долго.

А что происходит в тех случаях, когда эта технология по каким-то причинам не выполняется? Слом технологии может иметь двойкие последствия: с одной стороны, полную аварию и катастрофу, а с другой — через ее слом могут возникать какие-то точки развития и изменения. Даже аналоги такой жесткой реализации некоторых процедур и детерминистского следования одних процессов за другими в животном мире, и то допускают определенный сбой. Например, все животные, имеющие стадию личинки, на этой стадии бесполое и не способные размножаться. Все, за исключением некоторых насекомых и земноводных, которые могут размножаться бесполом путем, не достигая половой зрелости. Могут быть и другого рода исключения, касающиеся возрастных этапов и циклов.

Сбои технологии могут допускаться и в культуре. Известно, например, что в средневековых и иерархических феодальных отношениях целые социальные группы людей обозначались как дети, как "недоделанные взрослые". На Руси члены воинских дружин при князях назывались отроками, т. е. людьми, которые не прошли посвящения в рыцари. В Западной Европе к этой категории людей можно отнести пажей. Например, крестьяне по отношению к феодалам употребляли для обозначения себя разного рода уменьшительные слова, суффиксы, чтобы продемонстрировать эти отличия. В данном случае слом технологии означал, что по отношению к определенным категориям людей обряд инициации не применяется, и они, как бы, застревают в подростковом состоянии навсегда. А это, в свою очередь, означает, что такой человек сам не может пользоваться правами и для того, чтобы жить социальной жизнью, он должен направляться внешней силой. Феодал, даже не устанавливая законы для своих подданных, сам становится законом для них.

Если на основе анализа процессов сломанной технологии взросления посмотреть на социальное развитие отдельных народов в Европе, то можно получить идеальные типы и модели социального устройства общества. Возможно, что такое объяснение позволило бы лучше понять, например, тоталитарные "коммунистические" режимы Междуречья третьего тысячелетия до нашей эры. Технология может выходить из строя и в другой форме, когда обряд инициации, как бы, забывается или перестает соблюдаться. В таком случае процедура наделения правами переносится из области правовых отношений в какую-то другую, например, имущественную. Вариантов здесь может быть множество, но, по существу, сформулировать можно два главных типа этих разновидностей. Первый тип — это **запаздывание или отмена инициации**. Здесь тогда мы можем иметь вариант инфантильного общества, в котором те, кто считаются взрослыми, не в состоянии отвечать за себя, не за своих детей, не за свою деятельность, т. е. фактически они являются детьми. Такое инфантильное общество может удержаться в состоянии стабильности только внешней силой, внешними законами и давлением. При ослабевании давления такое общество рассыпается и начинает деградировать. Можно даже привести примеры разных фантастических описаний такого рода обществ. Знаменитый роман У. Голдинга "Повелитель мух" — тому яркое свидетельство. Дети, по причине аварии вдруг оказавшиеся на острове, начинают создавать свое подростковое общество. Оно имеет примитивные формы и живет по примитивным законам. Все возможные перипетии такой жизни Голдинг воссоздан удивительно правдоподобно и талантливо. Похожим образом можно посмотреть и на распад советского общества, переполненного инфантильными людьми, не несущими ответственности даже за свою собственную работу и переложившими ответственность за своих детей на государство.

Второй тип — это **преждевременная инициация**, что тоже ничего хорошего не сулит. Она порождает инфантильное общество, но в несколько другом смысле. В нем отношения между людьми строятся на предельном эгоизме и волюнтаризме, на детской несдержанности и спонтанности не повзрослевших детей, наделенных правами взрослых. Известен прецедент в русской армии со времен XVIII века, когда офицерский чин присваивался младенцам дворянского происхождения. Ребенок еще в детской кроватке получал первое воинское звание и когда он подрастал, чтобы сесть на коня, он уже дослуживался до высокого офицерского чина, с которым потом приходил в армию. Соответственно, даже если он и овладевал необходимыми для офицера знаниями и навыками, он не мог контролировать свои чувства и эмоции. Армия стала напоминать собрание весьма странных людей, где воля и настроение офицера являлись последней инстанцией в решении социальных коммуникативных отношений и ситуаций.

Это же характеризует и советскую армию через так называемый феномен дедовщины. Возрастная периодизация армейской жизни исключительно формальна — простой хронометр отбивает такт раз в полгода и автоматически переводит солдата из одной категории в другую без прохождения каких-то особых процедур, вернее их имитации. К концу двухлетней службы порядок в солдатских коллективах начинает целиком поддерживаться эмоционально неустойчивыми и эмоционально травмированными в первый год службы людьми. Отсюда армия к концу 70-х годов в Советском Союзе превратилась в "собрание больных людей", которые затем, выходя в гражданскую жизнь, продолжают нести в себе ее отпечаток...

Я не буду увлекаться примерами и разворачиванием гипотез. Единственное, что здесь можно сказать с определенностью, это то, что такого рода различия позволяют по-другому посмотреть на целый ряд феноменов социальной жизни, возрастной периодизации и т. д.

Итак, именно задание процессов взросления в правовой действительности и определяет технологию управления ими. Осуществляется это через управление двумя локальными точками — лишением прав и последующим наделением правами. Выделяя это как основной, имеющейся в культуре деятельностный принцип, мы получаем универсальную и инвариантную по отношению к социальному устройству эпохи и разного рода прогрессистским описаниям технологию. При этом необходимо помнить об упомянутой мною выше коррекции категории права, применительно к данной технологии. Эту категорию нельзя переносить прямо из правоведения или из философии. Может быть, даже нужно было выдвинуть для этого объекта или этого модуса отношений какой-то другой термин вместо права, чтобы не вводить в заблуждении исследователей, незнакомых с литературой по процедуре данного типа педагогики.

Но как бы там ни было, выбор категории «права» бесспорно имеет целый ряд преимуществ для технического отношения к процессам взросления. Одной из позитивных характеристик технологии такого типа является то, что она допускает высокую степень натурализации и поэтому не нуждается в специальном институте, который бы осуществлял, контролировал, управлял, проводил, отслеживал и т. д. Эта технология может передаваться через традицию. Конечно, здесь можно мне возразить или, по крайней мере, указать на наличие препятствия для такой натурализации. Возможна ли традиция во всех обществах? Может быть, есть общества или состояния общества, при которых традиции просто не работают? Вопрос пока чисто теоретический, но возможно, что при определенном ответе на него, это действительно является главным препятствием для натурализации этой технологии в обществе.

Второе преимущество технологии данного типа заключается в том, что она позволяет в наибольшей степени, почти до максимума, актуализировать, задействовать и разбудить творческий потенциал и энергетику ребенка. Никакими другими средствами это не задать. Многочисленные усилия современных педагогов изобрести что-то другое оказались тщетными. Например, преждевременное наделение ребенка правами, на чем так настаивают педагоги сотрудничества, сторонники Вальдорфской педагогики и другие, оказывается, приводит к апатии, к подавлению энергетики и фантазии детей. Поскольку ее не на что направить, для нее нет выхода. Во всяком случае, такого, что было бы ценным и очень желанным для самого ребенка. А педагоги ставят ребенка в положении сладкоежки, на столе перед которым выставлено такое огромное количество тортов, пирожных, конфет и компотов, что он не в состоянии попробовать их все, ибо наедается уже "на полпути к концу стола". Это вообще может быть названо трагедией нынешнего поколения детей, которым некуда направить энергетику и фантазию, не за что бороться в собственной жизни; за что-то такое, что было бы соразмерно и адекватно умственному состоянию ребенка конца XX века... Наверное, это еще предстоит описывать и изучать, и через эту призму посмотреть на целые исторические эпохи у разных народов.

Третье преимущество — это то, что данная технология позволяет избегать унификации и космополитизации современной воспитательной технологии, современного педагогического процесса. Здесь в процессе взросления ребенка можно и нужно опираться только на национальные и этнические традиции и

основания. Именно за счет того, что японцы усиленно культивируют и поддерживают традиционную для себя технологию работы взрослых с детьми, унифицирующая массовая западная культура им не угрожает. В отличие от других народов, которые пренебрегают такого рода отношением к детям, вследствие чего для них организация взаимоотношений с западной массовой культурой становится проблемой.

И, пожалуй, еще два момента, которые, с моей точки зрения, не являются главными, но, так или иначе, сопряжены с современными ценностями и проблемами. Одно из них то, что эта технология позволяет передать ответственность и полномочия за многие, для современной психологической науки неподъемные вопросы и проблемы, — активности и творчеству детей. Кроме того, раскрывает возможность взрослому овладевать, специфическими для него и так недостающими в современном мире, характеристиками — ответственностью, волей, не противоречащей коллективному инстинкту индивидуальностью. Последнее, что хотелось бы отметить в ряду преимуществ данной технологии, это возможность достижения наибольшего различия между мужчинами и женщинами. Рассматриваемая технология противостоит тревогам сегодняшних психологов, врачей, учителей и других по поводу современной тенденции феминизации мужчин и маскулинизации женщин. По этому педагогическому подходу различия не только не заглаживаются, а, скорее, обостряются. Такое техническое отношение позволяет достаточно осмысленно решить вопрос о том, в каких возрастных периодах необходимо совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек, в каких — раздельное. Это становится уже не предметом демократического решения или вопросом чьего-то вкуса, а вполне решаемым техническим делом.

Можно назвать еще один момент, связанный с познавательной деятельностью и мышлением в современном мире. В разного рода интеллектуальных подходах к описанию и организации мира, в первую очередь я имею в виду экзистенциалистское или психоаналитическое направление, накоплено много интересного материала, зафиксировано много ярких фактов, которые, как правило, сами не могут быть технически оформлены и практически ассимилированы. В психоанализе, например, выдвинута интересная концепция отношения к миру детства и к возрастным периодизациям. Периодизация делается на основе возрастных конфликтов. А подход к возрасту и взрослению с точки зрения правовой действительности позволяет по-другому посмотреть на возрастные конфликты, на этапы формирования и созревания индивидуального сознания. В отличии от психоаналитической традиции, рассматривающей возрастные конфликты, как внутренние явления и состояния сознания, как это пытаются делать психоаналитики вслед за Э. Эриксеном, Э. Фроммом, В. Райхом и др., рассматривать эти конфликты как правовые, т. е. лежащие за пределами индивидуальных внутренних ощущений и переживаний человека. Тогда можно было бы для технических и инженерных нужд педагогики описывать не просто всю полноту прав и бесправия взрослого и ребенка, а детализировать отдельные права и отдельные средства присвоения этих прав в разные периоды жизни.

Так же концепт зоны ближайшего развития, выдвинутый в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, если его взять по отношению к так рассматриваемому процессу взросления, мог бы быть дополнен, кроме технических элементов и технической организации педагогического процесса, еще и средствами и инструментами познания. В этом смысле мы могли бы сместить ориентацию подростковой познавательной интеллектуальной деятельности с квазиприродного

натуралистического мира на мир человеческой чувственной субъективной деятельности. Это означало бы перелом, своеобразную переориентацию философов и педагогов с технократических и сенсуалистических мировоззрений и отношений к жизни, людям, природе на **гуманитарное** отношение. Такого рода концептуальный поворот в описании процесса взросления расширяет наши возможности по работе и с той действительностью, которая является предметом познания и анализа, которая задает определенные формы восприятия и описания современного мира и мышления. В этом смысле организация работ в области естественной педагогики возможна в нескольких направленных, которые я, так или иначе, уже указал. Формулировать их более определенно нужно в специальных работах. Такой подход задает оппозицию и начинает вступать в конфронтацию с рядом распространенных и господствующих философских направлений, например, экзистенциализма и его ответвлений — этим может быть задан один уровень обсуждения данной технологии. А, с другой стороны, таким образом построенный подход к процессу взросления вступает в противоречие со взглядами многих и многих современных педагогов, являющихся сторонниками иных философских течений и с разной степенью рефлексии, реализующих вытекающую из этих оснований норму педагогической работы. Этим задается еще один возможный уровень дискуссий.

4.3. О механизме, феноменологии и современных формах естественной педагогики

Механизм, задающий процесс взросления и возможность управления этим процессом определяется тем, что может быть названо **спонтанной активностью** человека. Я ничего не знаю и не хочу знать о природе и об источнике этой активности. Я даже не вижу смысла разбираться с тем, в чем состоит этот источник, откуда берется активность? Единственное, что я знаю в рамках обсуждения темы естественной педагогики, так это то, что человеческий ребенок такой спонтанной активностью наделен. *спонтанная активность проявляется в экспансии отношения ребенка на все новые и новые области и объекты.* Так как она спонтанна и естественна, то в равной степени распределяется во все стороны, т. е. во все мыслимые направления. Если не придать этой спонтанной активности какую-то форму, то она так и будет, распространяясь во все стороны, развиваться и, соответственно, гаситься внешней средой, внешними условиями и исчезать, растрачиваться. Похоже на то, как исчезает тепло или механическое движение. Соответственно движущая сила механизма взросления, по своей природе будучи произвольной, спонтанной и отнесенной неизвестно к чему, приобретает культурные формы только в том случае, если на нее накладываются определенные ограничения, когда в направлениях или координатах распространения и экспансии этой активности ставятся барьеры и запреты, которые либо не могут быть преодолены, либо их преодоление сопряжено с очень большими трудностями. По существу, эта схема является достаточной для описания механизма естественной педагогики. Представляя очень механистическую картину, она является общей для любого, использующего энергию и активность.

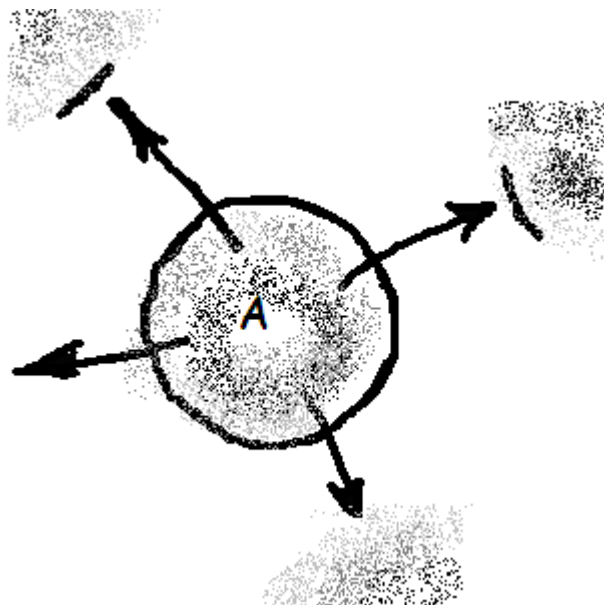


Рис.26

Но общая схема недостаточна для обозначения механизма конкретности. В данном случае, говоря о процессе взросления, необходимо помнить, что процесс взросления я рассматривал в действительности права, и тогда, согласно этому, механизм этого процесса конкретизируется до запретов на проявление активности. Например, при очень большом желании есть, делать это можно только в определенное время, только в определенных местах и только при соблюдении определенных ритуалов, — во всех остальных случаях есть нельзя, как бы сильно этого не хотелось. Задавать вопросы можно только в таких-то ситуациях, в такое-то время и таким-то людям. Во всех остальных случаях, во всех остальных местах ребенок должен молчать. А ковырять в носу! Так это нельзя ни при каких условиях!

Вне запретов на проявление спонтанной активности, никакую форму придать ей нельзя. Соответственно, запреты и разрешения не могут выставляться в объективированной, материализованной, овеществленной форме, а могут выставляться только в правовой действительности с помощью особых знаков и обозначений. Последние, в свою очередь, есть одно из материальных носителей и проявлений культуры.

Если того, что я в общей форме сказал про механизм в принципе достаточно для описания естественной педагогики, то с **феноменологией** этой педагогики дело обстоит не то, чтобы сложнее, но гораздо многообразнее. Потому что, если я говорю — активность, то это есть определенная абстракция, которую я отношу к какому-то классу явлений. Более того, **словом "активность" я не обозначаю** само это множество явлений, а то, что, по моему мнению, стоит за этим множеством явлений, **то, что проявляется в явлениях**. И если бы я хотел строить чисто формальную логическую или семиотическую систему, то таким указанием на нечто, проявляющееся в явлениях, можно было бы ограничиться, и сами явления и проявления не описывать и не фиксировать. Но, говоря об управлении процессом взросления, мы должны обозначить и задать объем проявлений активности, поскольку в этом множестве движется человек и

движется наша педагогическая мысль. И технология управления замыкается именно на этом множестве явлений. Например, если при спонтанном движении воды под действием силы тяжести поставить плотину или какое-нибудь препятствие, то можно почти с полной уверенностью сказать, что вода будет обтекать, обходить это препятствие. В отношении человеческой активности и энергии, проявляющуюся в деятельности, такой стопроцентной уверенности никогда быть не может. Если вы на каком-то повороте поставили знак "кирпич", означающий, что ехать туда нельзя, то это еще не говорят о том, что никто туда не поедет. При желании, при необходимости туда обязательно кто-нибудь поедет... В области человеческой деятельности, человеческих отношений, какие бы препятствия не выставлялись, они не могут гарантировать того, что человеческая активность не будет преодолевать эти препятствия и заградительные знаки. *Именно нарушения этих знаков и запрещений составляют область феноменологии естественной педагогики* и образуют ту область явлений, которая доступна для учета, контроля, регулирования и управления со стороны педагогики. Многообразие и сложность человеческой активности делает и ее проявления очень разнообразными и неоднозначными. В принципе даже трудно охватить область, в которой все это может проявляться. С каждым днем, с каждой минутой эта область будет расширяться, в ней появятся все новые и новые измерения и координаты, куда человек непременно захочет направить свою активность. Если в каком-то направлении у нас не выставлен знак, запрещающий движение по нему, то мы в принципе не сможем увидеть проявления активности в этом месте.

Отсюда первая сложность в описании феноменологии естественной педагогики, заключающаяся в том, что состояние культуры, задающее взрослость, определяет и феноменологию взросления, данную для управления и для рефлексии педагогам, родителям и самому ребенку. Серьезно относясь к этому тезису, приходится признать, что и сам по себе объект, являющиеся одновременно и началом, и концом этого процесса, т. е. ребенок и взрослый, не являются какими-то устойчивыми единицами. Это постоянно меняющиеся явления и их изменения определяются состоянием культуры, временем и местом, где что-то проявляется и многими другими факторами. Данное обстоятельство ведет к необходимости удвоения и даже утроения самой области феноменологии. А описать ее можно, только запрещая распространение активности в те или иные направления. Сначала необходимо выставить искусственный запрет, и только после этого мы получим либо в созерцании, либо в действии проявления феноменологии ребенка и феноменологии взрослости. Попытки такого описания многократно встречаются в этнографической, психологической и педагогической литературе и ими нельзя пренебречь. Ни одно из таких описаний, независимо от того, в каком подходе, с какой точки зрения оно делается, не должно игнорироваться, поскольку на уровне феноменологии пригодны и интересны все представления — биологические, психологические, романтические и какие угодно. Вернее, даже не столько описания, сколько своеобразная их инвентаризация.

Наверное, самые ранние попытки такого рода можно отнести ко временам Конфуция в Китае и аналогичных других культурах, где на первый план философствования начинают выходить этические вопросы и этические проблемы. Прямо пользоваться такой инвентаризацией феноменологии нельзя, поскольку этическая феноменальность строится совсем из другой позиции для совсем других целей и как таковая будет достаточно сильно отличаться от того, что необходимо для процесса управления взрослением. В числе последних

серьезных попыток описания феноменальности я бы упомянул транзактный анализ Э. Берна, в котором достаточно последовательно и подробно феноменальность задается через описание коммуникативных актов, скрытых и открытых комплексов коммуникативных актов. Э. Берн это называет играми, сценариями, развлечениями и др. То же самое, но на мифологическом уровне в свое время пытался делать З. Фрейд, разрабатывая свою теорию психического. Обсуждая сущности, данные в психоаналитическом наблюдении, Фрейд назвал их "Оно", "Я", "Сверх-Я". Этим странным словом "Оно" обозначается примерно то, что я называл спонтанной активностью. Именно это по Фрейду одновременно является источником и местом локализации активности. В отношении взрослости он обсуждал феноменологию на уровне "Сверх-Я".

Можно было бы прочесть десяток таких чисто информативных лекций о разного рода проявлениях этих трех объектов — взрослого, ребенка и активности. Но удовлетворюсь указанием на литературу, в которой дана такая феноменальность. Зафиксирую только несколько важных моментов и укажу координаты, в которых помещается вся феноменальность. Начиная с конфуцианства, было принято рассматривать ребенка как некультуренное существо природного мира, которое потом помещают в культурный мир. Ребенок наделен желаниями, побуждениями, спонтанными стремлениями, и вся работа педагога или взрослого состоит в пресечении этих желаний, побуждений и стремлений, выражающихся в разных действиях, или в рациональном объяснении ребенку, что так поступать нельзя, либо в вульгарном наказании за те или другие проступки. И, насколько я понимаю, после конфуцианства никто не придумал по этому поводу ничего нового. Весь бихевиоризм, рефлексология, физиология высшей нервной деятельности строится на подкреплении нужных поведенческих акций, актов действий и на наказании ненужных акций и действий. К этому относятся и психоанализ, и транзактный анализ лишь с той небольшой оговоркой, что они считают, что подкрепление и наказание — это плохо. Если к этому нюансу относиться всерьез, то разница между психоанализом и бихевиоризмом налицо, а если ее убрать, то в техническом смысле существо остается одним и тем же. Я очень сомневаюсь, что по этому поводу после Конфуция можно придумать что-нибудь другое. Попытки педагогов сотрудничества и вальдорфцев игнорировать это обстоятельство или такое отношение к феноменологии детства есть простое немыслие.

Итак, проводя инвентаризацию феноменальности, *необходимо, с одной стороны, выписать все возможные запреты, негативные проявления и действия, характерные для той культуры, по отношению к которой мы феноменологию строим, а с другой стороны, выписывать, приводя в соответствии с первой стороной все нарушения этих запретов, формы обмана или обхода этих препятствий.* Неважно в Китае, в Англии, в России или в Латвии — общая схема феноменальности будет одинаковой, но наполнение будет различаться очень сильно. Оно различно не только в Англии и в Китае, оно отличается у нас глазах. Например, когда мой ребенок пошел в первый класс, детям его возраста нельзя было смотреть эротические картинки. Всякое нарушение этого запрета каралось или подвергалось негативному подкреплению в зависимости от форм проявления. Если ребенок подглядывает, смотрит, выискивает, прячет картинки, это рассматривалось как делинквентное поведение. Если такое отношение к эротическим картинкам становится навязчивым, это начинало рассматриваться как патология и подлежало психологической или дефектологической коррекции. На сегодняшний день на рижских книжных рынках дети возраста моего сына, т. е. еле-еле достигшие подросткового возраста, не только рассматривают, но и

продают эти картинки таким же детям. Это все очевидно в пределах одной культуры. Разница в материале заполнения этой схемы между различными культурами, конечно же, будет еще более яркой и отчетливой. Поэтому я и не вижу большего смысла в рассказывании про феноменологию детства и взрослое в разных культурах. Но, обратите внимание! Я — это я, и могу принять такое решение и этим не заниматься. А эту работу кто-то обязательно должен делать, кто-то эту схему должен заполнять, кто-то должен этот материал накапливать. Иначе никак не описать феноменологию детства и взрослости, например, у русских, у латышей, у цыган, у евреев и т. д. И если не описать, то нельзя будет и управлять процессом взросления в тех или других культурах.

Здесь возникает несколько серьезных затруднений. Первое из них заключается в **гетерогенности и гетерохронности проявления спонтанной активности ребенка**. Чтобы справиться с этим затруднением, необходимо произвести критику целого ряда психологических подходов к описанию феноменологии. Я уже упоминал психологическое учение о возрастных кризисах и возрастных конфликтах. Когда в 30-ые годы Э. Эриксон (он, пожалуй, был первым описавшим возрастные кризисы и конфликты) описал и пустил их в научный оборот, это вызвало энтузиазм у педагогов, психологов и теоретиков воспитания. Казалось, что наконец-то, найдена некоторая схема, с помощью которой можно научно, объективно контролировать и фиксировать процесс взросления, его периодизацию и т. д. Однако, очень быстро обнаружилось, что схема Эриксона пригодна только к тому множеству детей или исследуемых индивидов, на которых он этот материал получил. Стоит добавить к этому множеству десятков других людей, других детей, получается совсем другая картина. Несмотря на то, что возрастные кризисы и конфликты феноменологией фиксируются, несмотря на то, что, вроде бы, существуют достаточно реально в жизни многих людей, они, тем не менее, *не являются принадлежностью развития индивида, его сознания, души или психики. все эти конфликты и кризисы являются следствием правовых отношений в той культуре, в том обществе, где существует и воспитывается ребенок.* Поэтому в абстрактном допущении возможна ситуация, когда один и тот же возрастной конфликт у детей одного народа будет проходить в пять лет, а у другого народа лет в пятнадцать. Поскольку конфликт является не генетически или как-то еще заложенным и запрограммированным в раскручивающуюся спираль развития, начиная с момента соединения сперматозоида и яйцеклетки. Источником этого конфликта является правовые напряжения и оформление поведенческих и деятельностных норм, существующих в той или иной культуре.

Так как разными бывают источники права, поведенческих и деятельностных норм, так разными бывают и источники происхождения возрастных кризисов и конфликтов. В разных культурах ребенок в разное время сталкивается с теми или иными областями права и в разные возрасты переживает конфликты бесправия по отношению к тем областям права, с которыми он сталкивается впервые. Например, педагоги, игнорировавшие половое воспитание, и впоследствии теоретически обосновавшие его вредность и неправильность в Западных странах, были последовательны и логичны в своих доказательствах и обоснованиях: "Смотрите, — дети в подростковом возрасте не могут справиться с целым рядом межполовых отношений, конфликтов и ситуаций. Если вы разрешите им знакомиться с информацией по этим вопросам, тогда информация просочится и к детям более ранних возрастов, и невозможность справиться с этими конфликтами, отношениями удлинится во времени. В Советском Союзе мальчики

и девочки переживают эти конфликты в 14—15 лет. Если все это публиковать в детских журналах, газетах и книгах, тогда, ознакомившись с этим, уже 10-летние дети будут мучиться тем, чем страдали 14—15 летние. "И, вроде бы, эти педагоги достаточно резонно об этом говорили, но практика сексуального воспитания на Западе показывает, что это не так. Оказывается, что у 15-летних детей западных стран никаких таких внутренних конфликтов и переживаний нет, поскольку они уже напереживались по этому поводу в 10 лет. Никаких проблем относительно того, что это падает на совсем другой возраст и, что половые органы детей к 10-ти годам не созревают для "практического воплощения" полученных знаний — нет. Дело в другом, в том, что дети воспитываются, рефлектируют и думают отнюдь не половыми органами, поэтому связывать правовые конфликты, рефлексии и знания детей с тем или органом тела нет никаких оснований. Отсюда гетерогенность и гетерохронность конфликтов и, соответственно, невозможность упорядочивания феноменальных описаний, о которых я говорил, в зависимости от хронологии или последовательности этапов. *Нельзя феноменальные проявления детства записывать в порядке важности и главенства или последовательности возникновения в том или ином возрасте. Никакого порядка в феноменологии или проявлениях детскости и взрослости нет и быть не может.*

Этим порождается еще одна деятельностная проблема, заключающаяся примерно в следующем, — если вы научите ребенка владеть ледорубом и ставить палатки на льду, это еще не означает, что его можно пустить в альпинистский поход на какую-то вершину. Чтобы пустить юного альпиниста на Монблан или Джомолунгму, необходимо, чтобы он сначала освоил все необходимые навыки процедуры, техники, с альпинистским снаряжением отработал все приемы и правила взаимодействия в группе и знал, как действовать в чрезвычайных обстоятельствах и т. д. Восхождение на реальную гору есть последний экзамен в школе альпинизма. Учить вы можете его как угодно, в какой последовательности вам заблагорассудится. Сначала учить, как растираться снегом, предохраняясь от обмороживания, потом ставить палатку или наоборот, — это неважно. Но пускать в поход можно только тогда, когда весь список навыков и умений пройден. Это справедливо и в отношении феноменальных проявлений взрослости и детскости. Один и тот же индивид на протяжении достаточно долгого периода своей жизни одновременно может демонстрировать как взрослые, так и детские проявления, действия и поступки. Однако, если даже большинство проявлений ребенка соответствуют взрослым проявлениям, это совсем не означает, что мы можем признать его взрослым. Имеет место гетерогенность и гетерохронность феноменальности взрослости и детскости, что лишает нас возможности навести хоть какой-то порядок или иерархию среди этих феноменов. Ясно одно, что сертификат взрослости или аттестат зрелости можно выдавать единомоментно при усвоении всего списка упомянутой таблицы. Поэтому процедура или обряд инициации, изобретенный в первобытном обществе, является не прихотью первобытных людей, а представляет собой достаточно культурную традицию отношения к устройству феноменальности, к проявлениям детскости — взрослости и спонтанной активности. И скорее смешной выглядит аргументация, будто бы из-за лени первобытные люди не занимаются признанием каждого ребенка взрослым в отдельности, а дожидаются, пока достаточно большая группа людей разного возраста подойдет к некоторому моменту, чтобы устроить "выдачу аттестатов зрелости".

В технологии управления процессом взросления это означает необходимость в предусмотрении такой одномоментной акции, "подтягивания" по-разному созревающих и развивающихся детей к одному рубежу. Накоплению их до поры до времени, после чего идет единомоментное объявление их взрослыми. Это означает необходимость проектирования и необходимость изобретения, как минимум, этих двух вещей: процедуры накопления (и такого "накопителя") и процедуры объявления или инициации во взрослое состояние по-разному (в разное время и с разной успешностью) взрослеющих детей.

Теперь предположим, что эти изобретения осуществлены. С этого момента начинаются новые трудности, уже следующего порядка. Ведь никто никогда не может поручиться за полноту проявлений феноменального материала детскости и взрослости, которым пользуется проектировщик такого "накопителя" и процедуры инициации. Возможны очень серьезные ошибки и погрешности в определении того, кто является взрослым, а кто таковым не является. Но смысл объявления взрослости, независимо от ее описания в какой бы то ни было культуре, заключается в том, что ко взрослому человеку невозможно применение тех воспитательных мер и запретов, которые применяются к ребенку. Как бы мы не понимали взрослость в конкретности, в абстрактном виде **взрослый – это тот, кто предоставлен сам себе и отвечает за себя сам, неся всю полноту ответственности**. Если мы что-то упустили в подготовке альпиниста, то можем устраивать панихиду одновременно с началом восхождения в гору. Также, если что-то упустили в перечне необходимых приобретений для получения сертификата взрослости, мы можем быть уверены, что эти взрослые будут инфантильными. Но, тем не менее, обратного пути нет и быть не может. В противном случае теряется вся суть технологии. Например, из глины можно формовать какие угодно кирпичи, придавать им самые разные формы и т. д., но когда вы обожгли их в печи и вынули, то после этого ничего уже сделать нельзя. Поливать их заново водой, надеясь таким образом размягчить кирпичи до состояния исходного материала, — это смешно и излишне...

В каждой технологии есть необратимые явления, необратимые шаги и процедуры. Другая сложность технологии управления процессом взросления заключается в том, что **при установлении процедуры инициации она является необратимой**. В гуманитарной практике и в гуманитарных техниках это встречается достаточно редко. Если и встречается, то почти целиком помещаясь в разного рода традиционные технологии традиционалистских культур.

Я бы перестал наращивать разные проблемы и сложности, связанные с феноменальностью, и подошел бы к **современным формам педагогики**. Современные формы во многом маскируются, они незаметны исследователям, аналитикам из-за размытости и неопределенности границы между феноменальностями детства и взрослости. То, что я только что обсуждал как сложности описания феноменальности, говоря о современных формах, было бы чрезмерным усложнением. Поскольку, как бы много **феноменов взрослости и детскости** мы не описывали, **они сводятся к некоторым этическим императивам и параметрам**. Чуть ли не главным в ряду таких параметров является — **ответственность**. Вокруг нее можно найти очень много разного рода проявлений, но забывая о том, что всякое явление само по себе есть лишь вторичная реальность по отношению к тому, что проявляется, мы застряем в этих проявлениях и никогда не выйдем к этическим императивам, категориям и параметрам. А, если мы понимаем, что всякое явление есть частный, случайный способ проявления необходимого — того, что стоит за этим явлением, тогда нет

нужды составлять длинные списки феноменов и явлений. Тогда эти списки каждый педагог сможет наработать на собственном опыте. Именно это, соответственно, могло бы быть названо **педагогическим опытом**, т. е. **имеющимся у отдельного педагога набором проявлений или феноменальности**.

Замаскированность современных форм естественной педагогики, размытость границ между взрослостью и детскостью ведет к тому, что как только взрослый лишается права нести всю полноту ответственности за самого себя, сразу же становится невозможным освоение ребенком своей зоны ответственности. Например, Советская Армия, как очень яркий образец технологии естественной педагогики и такого способа управления взрослением, отличается очень большим изъяном. Молодой новобранец, пришедший в армию и солдат накануне увольнения в запас отличаются по очень многим правовым параметрам. То, что можно "старик", несопоставимо с тем, что можно молодому. Но и молодой, и "старик" — оба одинаково безответственны по отношению к сущностным для армии объектам и вещам. А раз оба безответственны, то наделенность правами "старика" не является характеристикой взрослости, достаточной для свободы и самостоятельности, а является просто-напросто дифференцированным правовым регулированием, с помощью которого армейское командование справляется со всей массой необузданных, не умеющих, спонтанно активных и постоянно склонных к травмированию себя и техники, людей.

Тот же самый феномен можно наблюдать и в области гражданской жизни в социалистическом обществе. Социалистическое общество, независимо от того, задается ли оно в коммунистическом варианте, в варианте фурыеризма, в варианте парагвайского иезуитского государства или древневавилонских храмовых коммун, отличается от всех других обществ одним единственным параметром. Люди, составляющие единицы этого общества, лишаются права ответственности за свою жизнь и за то, что с ними происходит. В социалистическом варианте общества происходит гипертрофированное усиление того, что называется социальным обеспечением и социальной безопасностью. Чем так гордились советские лидеры? Тем, что каждому советскому человеку гарантировано право на работу, на отдых, на пенсию, на бесплатное медицинское обслуживание и т. д. Гарантировалось, независимо от того, заработал ты право на пользование этим всем или не заработал. Право тебе дается, право ты имеешь. Поэтому можно ничего не делать, гарантированный минимум биологических и физиологических удобств и комфорта тебе будет обеспечен. Соответственно, это приводит к тому, что огромные массы взрослых, так называемых взрослых, в социалистических обществах инфантилизируются. Эти люди теряют ответственность за собственное поведение. Есть очень большой соблазн приводить разного рода примеры и феномены, но они каждым могут быть набраны самостоятельно. Для меня таким ярким феноменом является то, что с кем бы я не разговаривал из все еще советских людей в сегодняшней независимой Латвии, начиная от самого бесправного человека и кончая министрами и идеологами независимости, все они говорят одно и то же: "Там наверху... Мы-то хорошие, а только там, наверху не дают и не позволяют. Или еще одна любимая фраза, встречающаяся очень часто: "Я не держусь за свое кресло, за свое место..." Это может сказать министр, ректор института, — кто угодно. В этом смысле человек не отвечает за свое место, за свои действия на этом месте, за свой способ мышления и, как таковой, в конечном итоге просто лишен всякой собственности. Он не может, не умеет, не способен ни за что нести

ответственность. И если в таком виде предстает перед нами образец взрослости, то, конечно же, никакое воспитание в детстве не позволит ребенку направить свою спонтанную активность на усвоение норм и императивов, приводящих к появлению ответственности — этого важного атрибута взрослости. И как тогда ребенку повзрослеть? Я брал один пример — ответственность. Таких примеров может быть несколько, но — не очень много. Во всяком случае, все они, даже при самом изобретательном отношении, укладываются в десяток.

Итак, если естественная педагогика в первобытном обществе проводилась и осуществлялась достаточно технологично и жестко, т. е. с соблюдением технологической дисциплины, то *в современных формах мы получаем раздробление технологии на отдельные фрагменты*. Вопрос о принципиальной членимости технологии на фрагменты, наверное, сейчас можно оставить открытым. Пока можно зафиксировать свойство или феномен современных форм естественной педагогики: сам процесс взросления и его окончание в силу гетерохронности самой феноменологии взрослости, и в силу отказа от целостности реализации технологии приводит к тому, что *приобретение отдельных качеств взрослости растягивается на многие годы и десятилетия*. Первобытный ребенок сразу после инициации имел все права. Другое дело, как он ими пользовался — хуже, лучше, но тогда племя либо вымирало, либо, наоборот, расширялось и побеждало соседние племена. В современном состоянии человек в 13 лет ведет себя как взрослый в одних областях и, доживая до 40 лет, ведет себя как дитя в других областях. Период взросления растянут во времени и, в большинстве случаев, просто никогда не заканчивается. Для общей характеристики я бы на этой фиксации остановился. Феноменологию можно собрать, но общий принцип, заключающиеся в размытости границы, гетерохронности и отсутствии правового обеспечения, остается. В этом смысле уничтожается не ребенок и не процесс взросления, они остаются неизменными, ибо не одна мода или субкультура не способна отменить традиции. В конечном итоге уничтожается взрослость.

Наверное, можно было бы в академических исследовательских целях собрать еще одну феноменальную таблицу. Таблицу инфантильности или пережитков детскости во взрослом состоянии. Было бы на что посмотреть. В этой связи я не могу удержаться, не покритиковать современную педагогику и романтическое отношение. Сегодняшние педагогические идеологи не о том пекутся. Все они переживают по поводу того, что всякий ребенок — это гений и творческая личность, а педагогика, обучение задавливают это все на корне, и поэтому взрослые получают не творческие и еще какие-то не такие. На самом деле — все наоборот. Я в одном могу согласиться с такими педагогами и романтиками, что, конечно же, всякий ребенок творческая личность. Но, если это так, то незачем беспокоиться и "носиться" с этой творческой личностью и гениальностью ребенка, как с писаной торбой. Раз **всякий** ребенок, значит, это **естественно** и на своем месте. Поэтому никто не волен "вставить" это или отобрать. А взрослый, он уже не имеет ничего естественного. Взрослый это сплошные ограничения, сплошные запреты и сплошные "нельзя". Суть не в том, что мы задавливаем в ребенке ребенка, а в том, что мы не даем взрослому того, что составляет содержание взрослости. Именно поэтому всякий взрослый человек, особенно у нас в бывшем СССР, тоже творческая и гениальная личность. Столько творцов, сколько у нас, нигде не бывает. Хлебом не корми, а дай чего-нибудь сотворить. Мы готовы сотворить все, что угодно. Мы готовы сотворить новое понятие рынка, готовы сотворить сертификаты и ваучеры, войну в Карабахе...

В этом смысле простой трюк с тем, о чем надо беспокоиться и о чем не надо беспокоиться, на мой взгляд, как раз показывает по отношению к обсуждаемой технологии наличие противоположных взглядов на этот процесс. То, как я это излагаю, и это сейчас перед вами, и то, как это описано в учебниках по педагогике. Инаковость налицо, и она очень велика. Поэтому я не могу надеяться на понимание всего того, что я говорю. К тому же я еще раз должен подтвердить и указать, что нельзя понять и обсуждать то, что я говорю, фрагментарно. Начиная с первой лекции, я формировал целостное представление о процессе взросления, и оно не добавляет и не отнимает ничего от того представления, которое имеется в сегодняшней педагогике и преподается в педагогических вузах. Это просто **другое**. Но, чтобы принять другое, необходимо либо забыть, либо выбросить все то в целом, что говорилось про процесс взросления в этой педагогике, и принять другое. Как это? Что значит принять? Необязательно принимать его как символ своей веры, но оформление обсуждаемого объекта целиком и соответствующее к нему отношение должно быть. Но здесь большая трудность — это недостаток у слушателей феноменального описания процесса взросления; в советских вузах многие необходимые для этого вещи просто не изучались. В этом смысле мы находимся в двойственном отношении к данной технологии. С одной стороны, мы имеем дело с людьми, как с разумными людьми — первобытными или современными в Латвии, а с другой стороны, мы понимаем, что эти люди не оснащены, не вооружены средствами, с помощью которых они могут мыслить собственное существование и деятельность. Отсюда, когда мы их изучаем, мы вносим, непременно вносим туда категориальную определенность, например, инициация, право и т. д. Поэтому использование всех слов, которые я здесь употребляю по отношению к этому, есть анахронизм. Есть XX век, причем, не весь XX век, а определенная школа, направление со всеми вытекающими последствиями. Другое дело теперь, — применимость этих слов и этих категорий к данному объекту — процессу взросления. Это разные вещи. Я сознаю эту проблему и могу только стремиться к тому, чтобы привлекаемые мною категории были минимально достаточными, чтобы я ими не злоупотреблял — не привлекал слишком много всего.

Андрис Шлэйтерс (А. Ш.): По поводу размазывания границ взрослости; процесса взросления — это разве не естественный процесс, связанный с появлением государства и рабства, в первую очередь? Неизбежно. Потому что в первобытном обществе четыре сферы деятельности для взрослых: война, охота, половая жизнь и ритуал. И все.

Владимир Мацкевич (В. М.): Конечно это искусственный процесс, хотя я согласен с тем, что достаточно естественный. Какая тут сложность? Это вопрос отношения. Либо я отношусь к этому, как к естественному факту, либо я отношусь к этому технически, т. е. искусственно. Я бы сказал, что все множество людей в первобытном обществе (по марксистской теории — в доклассовом) делилось ровно на две половины: на детей и на взрослых. Возникновение разного рода других социальных отношений, других групп в обществе, в культуре привело к тому, что абстрактная группа взрослости стала резко сужаться. Первые классовые общества — это, по крайней мере, рефлексировали. Например, я уже говорил, что дружинники князей назывались отроками, слуги назывались пажами, и они никогда не становились взрослыми.

А. Ш.: Но и в средние века не осознавался субъект...

В. М.: Это связанные вещи. Многие исследователи это обсуждают и говорят, что ни в средние века, ни в античности института детства не было. Поскольку все эти

категориальные вещи идут от позиции, что взрослости не может быть, если нет детства и наоборот, нет детства, если нет взрослости. Тем не менее, категория ребенка, не в нашем сегодняшнем понимании, все же была. Дети были и к детям относились по-другому, поскольку отношения между детьми и взрослыми правовые. Сужение области наделения правами взрослости происходило постепенно, но это никак не означало, что сама по себе технология взросления отменяется. Процент взрослых во всем многообразии людей не так уж велик, и он мне не очень важен, поскольку, если я обсуждаю это технически, то — одна технология дает один процент, другая другой.

С усложнением и дифференциацией правовых отношений категория взрослости перестала быть доминирующей и абсолютно необходимой. С одной стороны, этому способствует уже упомянутая мною размытость и неопределенность границы между взрослостью и детскостью. Граница растягивается и появляется своеобразная широкая нейтральная полоса, по которой можно "бродить" в разные стороны, а там дальше — граница, которая при этом, конечно же, не теряется. В техническом смысле здесь можно раздробить, вводить этапность, как угодно, но — граница должна быть. Технология тем и хороша, что позволяет с этими этапами работать: некоторые раздвигать, а некоторые сужать. Назначение процедур перехода, это тоже техническая проблема. А в таком чисто познавательном отношении здесь, конечно же, нет никакой проблемы.

Другим моментом, влияющим на изменчивость и относительную нестабильность самой взрослости, является то, что, задав место для этического императива, куда сводятся современные феномены взрослости, и поместив туда ответственность, надо отчетливо понимать, что туда может быть положено и что-то другое. В качестве таких этических императивов может быть и свобода, и индивидуальность. Ответственность, с моей точки зрения, универсальна как для деиндивидуализированного восточного человека, так и для глубокого индивидуалиста западного типа. Индивидуальность, как не встречающийся на Востоке институт, может быть таким императивом только для западного человека.

В этом смысле — естественно или неестественно, меня это несколько не волнует при искусственно-техническом отношении. Я знаю, что без задания процедуры прохождения из детства во взрослость нельзя. Причем, такой процедуры, которую ты должен **пройти**, где просто так тебе ничего не дадут. Именно единственная возможность инициации задает важность и ценность взрослости в обществе. А сегодня ценности взрослости нет. Никому сегодня нет дела до того, ты взрослый или невзрослый. Вот это проблема, поскольку **без ценностей взрослости культура погибнет очень просто**. Культура теряется, изживается, растрачивается именно из-за того, что никто не прикладывает труда. Культура предполагает этот постоянный труд — труд окультуривания. А, когда нет ценности взрослости, а ценен ребенок, то он ведь просто так ничего делать не будет, кроме одного — по возможности дольше оставаться ребенком...

4.4. Сказки про сказки, или как об этом говорят методологи

В соответствии с технологией, которую я обсуждал прошлый раз, сегодня я буду рассказывать сказку. Но, поскольку, я все же не Шарль Перро и не братья Гримм, я буду рассказывать сказку так, как ее могут рассказывать методологи.

Для начала давайте вспомним сказки, которые мы знаем, и я зарисую всю сказку целиком. С чего начинается сказка? "Жил был..." — вот, начало сказки. "Жили

были дед да баба, у них была курочка Ряба..." И, конечно же, главными действующими персонажами сказки являются не дед и баба, а курочка Ряба. Красная Шапочка, Золушка, Иванушка Дурачок или девочка Маша. Поэтому меня, надеюсь и вас, все-таки больше интересуют Иванушка Дурачок, курочка Ряба. Дед да баба нужны только для того, чтобы девочка Маша и курочка Ряба взялись не из "магазина", а появились каким-то естественным путем. Вся жизнь курочки Рябы, Золушки и других главных действующих лиц до какого-то приключения или события описываются буквально в нескольких словах, — жили они хорошо, и вдруг наступило какое-то приключение и, счастье выпало. Этот коротенький промежуток сказки, где рассказывается про то, как жила курочка Ряба у деда и бабы, Золушка у злой мачехи, на рисунке можно обозначить маленьким отрезочком. Эта жизнь до какого-то очень важного события описывается коротким сюжетом, иногда просто одной, двумя фразами, одним абзацем.

А дальше все совсем по-другому. Происходит СОБЫТИЕ. Назовем его событием № 1. Например, снесла курочка Ряба золотое яичко. Кто-нибудь когда-либо встречал, чтобы курицы несли золотые яйца? Не было такого! Только в сказках такое бывает. Колобок от бабушки и дедушки ушел? Ушел. Бабушка всегда может испечь колобок, но чтобы тот ушел (!) от бабушки и дедушки, — такое только в сказках возможно. Чтобы к Золушке появилась какая-то фея? Чтобы отец продал своего сына Водяному, не зная про это? "Отдай мне то, что дома не знаешь!", и отец, не зная, что у него, пока он вне дома, родился ребенок, отдает Водяному сына.

Происходит **волшебное событие, которое** из обычной ситуации "жил-был", сразу же **вводит в волшебный мир**, ни на что непохожий. Этот волшебный мир составляет следующий этап сказки. Дальше Колобок встречает Зайца, Лису и прочих персонажей; курочка Ряба, снесшая яичко, попадает в ситуацию, когда ни дед, ни баба яйцо разбить не могут; Золушка попадает на бал; Иванушка Дурачок оказывается в руках у Бабы Яги и Кащея Бессмертного и происходят всякие другие приключения в волшебном мире. После этого наступает некоторое **событие** № 2. Какую бы сказку мы не читали, эти события в волшебных сказках всегда похожи друг на друга. Это некоторое **решение**, которое принимает герой, **задачи**, которые он решает, некоторый **выбор**, который он делает, **подвиг**, который он совершает. Это что-то, что он должен сделать сам. Причем, такое, на что не способен никто другой, кроме него. Например, герой должен разгадать какие-то страшные загадки, после чего он либо погибает, либо выходит победителем. В некоторых особо изощренных сказках героя разрубает на части, а потом его волшебные помощники собирают его из частей — происходит рождение заново. Золушка должна потерять башмачок, глубоко спрятаться, никому ничего не говорить, пока ее не найдут, не отыщут по какому-то еле заметному или совершенно фантастическому признаку. Любая туфелька, которая существует в обувном магазине, подходит нескольким десяткам или сотням людей, а тут получается такая туфелька, которая не подходит ни на одну ногу, кроме Золушки.

Таким образом, **событие** № 2 — подвиг или чудо, — которое совершает герой, **прекращает действие волшебного мира**. После этого наступает последний, завершающий этап сказки. Помните, чем кончается последний этап сказки? Во всех сказках одинаково. Герой находит невесту и женится, после чего они живут долго и счастливо. Наступает естественное, ничем не примечательное, благополучное состояние. Никакого волшебства больше не бывает. Конец сказки я обозначу так — взрослая нормальная жизнь.



Рис.27

И, теперь смотрите, в чем тут дело. В принципе всю биографию человека можно представить в виде такой сказки. Живет человек, живет как все, пока не случись с ним чего-то, что сразу и резко меняет всю его прежнюю спокойную жизнь, после чего опять — спокойная, но уже изменившаяся жизнь. Если попросить кого-то рассказать свою собственную биографию, то она будет построена примерно таким же образом. Все было в порядке, пока не произошло нечто. Например, поступил в институт, встретил свою девушку, ушел в армию или что-нибудь вроде этого. И начинается рассказ про ЭТО. Потом рассказ про это кончается, приключения закончились. А дальше что? Поженились и жили себе... Никаких проблем.

Значит в жизни, в сказке, в биографии можно выделить три этапа:

I этап — обычная жизнь;

II этап — волшебная жизнь: необычное приключение, какое-то важное событие, поменявшее жизнь;

III этап — взрослая нормальная обычная жизнь.

В прошлой лекции я рассказывал про процесс инициации, про процесс взросления, выделяя в нем тоже три этапа. По восточной поговорке: царь; раб; взрослый. На Востоке так и есть. А Европейские сказки, кстати, они очень похожи, особенно если брать народные сказки, а не сказки, придуманные потом разными писателями. Только лучшие из них сохраняют в сказках это народное зерно. Остальные понапридумывали всего, скажем, сентиментально настроенные писатели очень любят расширять первый этап. Они показывают, как Золушке тяжело жилось у мачехи, как мачеха ее истязала и т. д. Таким образом, получается, как бы, сентиментальная традиция сказывания сказки. Может быть, еще и романтическая традиция, когда этот этап не упоминается вообще, за исключением нескольких слов. Например, "Жил-был мальчик Ваня. Попал он в страну невыученных уроков...", т. е. сразу в волшебный мир. Но это уже детали, я не буду на них останавливаться.

Сегодня я не буду рассказывать принцип, который выкладывал в прошлой лекции. Теперь я рассказываю это по сказке, и становится понятным и очевидным, что этот период волшебного мира, волшебной жизни, когда для каждого человека происходит событие, меняющее его одну обычную жизнь на другую обычную жизнь, может быть сколь угодно малым по времени, вплоть до одного дня; но во внутреннем ощущении собственной биографии, он разрастается до очень

большого периода. Все остальное сжимается. Что рассказывать про обычную жизнь? А приключения — это да! Я повторяю, сколько бы мало места не занимала эта волшебная история в реальном масштабе времени, она является главной для внутреннего понимания, ощущении жизни. Например, если бы некоторых из вас попросить, и если бы они хорошо относились к просящему, рассказать про свою жизнь, то вы могли рассказать несколько волшебных историй, но одна из волшебных историй была бы о встрече с методологией. Интересно еще то, что для любого наблюдателя со стороны эта "штука" совсем не видна. Те ощущения волшебства и нереальности, которые при этом переживаются, остаются важными и значимыми на долго.

Если в жизни обычного человека не бывает такого волшебства, он придумывает его. Например, растет девочка в благополучной, хорошей, бургерской семье. Приключений нет и не предвидется. Девушка не какой-нибудь "шалопай" и с гусаром никуда не убежит. Она выйдет замуж за парня из соседнего хутора, который точно такой-же. Подальше для этой девушки будет день, к которому она очень долго будет готовиться и потом всю жизнь вспоминать. Она несколько месяцев будет шить себе свадебное платье и мечтать о том, как это все будет происходить в церкви, по дороге домой... Потом будет долго рассказывать своим подругам, когда подрастут, и детям; будет показывать старые фотографии; достанет кофейный сервиз — подарок на свадьбу. Никто кроме нее в этом кофейном сервизе с обломанными ручками, побитыми краями уже ничего волшебного и романтического не увидит, а она будет видеть всегда. Даже если и нет, не было у нее волшебного приключения, она придумывает его — целое множество предметов становится молчаливыми свидетелями волшебного события.

Так вот, несмотря на то, что волшебный мир в реальном промежутке времени занимает очень немного места, во внутреннем ощущении это самый большой и чуть ли не самый главный период. Именно ЭТО как раз и **является** своего рода **движущим источником всей естественной педагогики**.

Дети живут, читают сказки, играют свои детские игры, фантазируют и т. д., готовясь в первом этапе обыденной жизни к этому волшебству, которое должно произойти. Они сами себя готовят. Могут быть самые извращенные формы, например, я знаю, что есть такие слои населения, у которых человек должен сесть в тюрьму. В Сибири, где я жил первые десять лет своей жизни имеется нечто похожее. Убедиться в этом пришлось чисто случайно — я оказался в Сибири совсем недавно, и одна знакомая, знавшая меня еще с тех пор, рассказывала про житье-бытье в теперешнее время: "Этот сидит, этот спился, на того всесоюзный розыск объявлен, этот уже отсидел, а того в тюрьме зарезали..." Т. е. там большая часть людей, так или иначе, вертится около тюрьмы. Кто избежал этой участи, так его либо в детстве увезли оттуда, либо он в институт или университет поступил и смог вырваться из всей этой среды. Таким образом, и тюрьма может стать таким своего рода волшебным местом, мимо чего не пройти: человек на протяжении всего подросткового периода готовится сесть в тюрьму, потом садится, выходит и, если его там уж не совсем травмировали, может начать обычную взрослую жизнь. Этот волшебный мир может принимать и такие извращенные формы, этот абстрактный момент нужно учитывать.

Если коротко, то в чем заключается суть? Первый этап — человек готовится к СОБЫТИЮ, переживает, внутренне проигрывает возможное разворачивание будущих событий, чтобы пройти предстоящее испытание достойно. Потом он с большим волнением через это волшебное событие проходит, и на этом все

кончается; нельзя жить в волшебном мире все время. Кончается. Но, поскольку это был волшебный мир, человек о нем вспоминает — но теперь уже не в виде опережающей фантазии, а назад — в "кладовые памяти". И это служит для него таким, как бы, толчком и программирующим моментом на дальнейшую жизнь.

Наверное, то, что я рассказываю, выглядит так, будто со всеми именно таким образом и происходит. На самом деле это неверно. Не со всеми так. Более того, чтобы это было возможно, нужно этот волшебный мир специально придумать и спроектировать. Если этого нет, и он специально не придуман, то он может быть сведен до какого-то очень банального события; по типу той же самой тюрьмы, например, или свадьбы.

У народов, которые достаточно традиционно и долго культивируют в себе собственную идентичность, собственные какие-то основания, там такой волшебный мир для каждого ребенка спроектирован заранее. Ребенок в него приходит с определенной неизбежностью. Яркий пример этому — жизнь первобытных людей. Владимир Пропп анализируя волшебные сказки и быт первобытных племен, обнаруживает, что, оказывается, многие подростки перед переходом во взрослый мир, изолировались от всего остального племени и жили в специальных подростковых домах. В них разрешалось то, чего нельзя было делать в обычной жизни. Например, возьмем сказку про Белоснежку и семь гномов, даже про любую другую женщину, оказавшуюся в "кампании" сильных рыцарей, мужиков или волшебников — это пережиток подросткового многомужества для женщин. Оказывается, девушки, перед тем как войти во взрослую жизнь, просто отдавались на сожительство этим подросткам. После этого девушка приобретала в глазах племени особое качество, особое состояние. Сами подростки изолировались от семьи, от всего племени и не могли наблюдать и общаться с женщинами, кроме девочек, которых им туда отправляли, этих "Белоснежек".

Таким образом, проектировались и специально создавались такие условия жизни, при которых можно было то, чего нельзя в обычной жизни. Японцы, вьетнамцы, лаосцы и представители других народов Индокитая очень часто, особенно в обеспеченных семьях, на какой-то короткий промежуток времени отдают своих детей в буддистские монастыри. И распространенность, и популярность армии у европейских народов, как обязанность, обязательная военная служба, это тоже тянется от тех времен, когда мужчины, молодые люди, иногда мальчики должны были быть изолированы, должны были вести замкнутый образ жизни: устанавливать свои правила, поддерживать свои порядки, т. е. вести какой-то не такой образ жизни, который они ведут до и после.

Здесь я не стану перечислять все возможные формы, потому что их очень много. Этнография это описывает и разные обычаи сегодня существуют. Только вот, пожалуй, у самых цивилизованных народов Европы и Америки это все уже ушло на задний план и почти забыто. Хотя и здесь есть некоторые вещи, дошедшие до сих пор. Например, люди поддерживающие религиозные традиции обряды имеют для подростков обряд конфирмации с серьезной подготовкой, с необычными какими-то проявлениями. И необычность эта переносится не на внешние поведенческие реакции, а на внутренний мир, на внутренние переживания. В более ранние времена такие вещи сопровождалась особыми запретами, скажем, вместо того, чтобы изолировать мальчиков и девочек от всего остального общества, им просто запрещалось говорить — дается обет молчания. Или, например, запрет есть что-нибудь определенное или другие подобные вещи. Если

они существуют, то пребывание в таких мирах, в таких ситуациях задаст это волшебство.

В традициях скаутов, например, такие вещи пытались реализовывать люди, которые в этом что-то понимали. Они пытались это восстанавливать и задавать. К примеру, летние скаутские лагеря, где скауты разделены на мальчиков и девочек. Когда скауты идут куда-нибудь в горы, в лес, в длительный, трудный поход, они долго к этому готовятся, приобретают какие-то специальные навыки, в обыденной жизни в школе задолго до этого в простеньких походах готовясь к этому самому главному. Люди, выполнявшие эту работу, должны были про это что-то знать сами. Не как в наших бывших пионерских организациях, где чаще всего об этом даже и не думали. Им бы быстрее провести этот поход и все дела — лишь бы... Конечно, такая организация работы никакого волшебства не задавала.

А волшебство должно быть, ибо только пройдя через него, человек приобретает определенную осмысленность жизни. Это короткое, но из ряда вон выпадающее необычное событие, задает смысл и всему предыдущему этапу. (Понятно, например, почему я так долго вкалывал и учился разводиться костер из мокрых веток, почему я много учился тому-то и тому-то, чтобы потом в такой ситуации, которая совершенно не похожая на обычную, это мне пригодилось.) Более того, когда ребенок в этом предшествующем этапе должен делать какие-то нудные вещи, он ведь **не может быть**, он не взрослый. Он не может руководствоваться чувством долга. А делать должен, иначе не научиться взрослою жизнь вести. Ведь очень просто разбудить фантазию ребенка, если задать проект волшебного мира, в котором ему это все пригодится. Когда, скажем, ребенку много раз объясняют, что математику надо учить, чтобы потом в магазине сдачу правильно получать, чтобы тебя не обсчитали, — ребенку это все равно, он "плевать" на такие вещи. Потому что учиться чему-то, что обыденно и будет в обычной жизни, может только высохший пуританин. А нормальный ребенок с его фантазией и энергией этому всему учиться на станет, ему это все не нравится и, скорее, он вырастет хулиганом, чем будет все это осваивать. Но если ему предложить то же самое как подготовку к волшебному миру, весь первый этап обыденной жизни наполнится для него смыслом. Он начинает это делать с радостью и энтузиазмом.

Когда мы переезжали из Ленинграда в Липеаю, моему сыну уже за год была обещана очень дальняя поездка на Байкал. Он знал, что это такое необычное озеро и т. д., что там будет лазание по скалам. Естественно я его не пускал на настоящие скалы, но уже, вот такие скалы при соответствующей подготовке, когда он целый год ждал, готовился, исполнял разные требования, казались для него в его фантазии невероятных размеров. Он до сих пор помнит, что не мог засунуть палец ноги в байкальскую воду, потому что она холодная. Было страшно холодно, и он дрожал, но мылся этой водой. Это обыденные вещи, он их не помнит, а волшебства всякие помнит хорошо. Я уже не говорю о том, что он, вообще не любит мясо, почти вегетарианец, а в этом походе ел полусгоревшие, обуглившиеся на костре сосиски, ел консервы, которые в обычной жизни на дух не переносит. И не потому, что чрезмерно голоден и ничего другого бедному ребенку не остается (как может показаться на первый взгляд), нет. В его внутреннем ощущении это все было атрибутами волшебства и поэтому там все срабатывает. Потом, возвращаясь к обыденную жизнь и видя скуку обычной жизни, можно просто вспоминать — да, было в моей жизни такое.

Собственно, суть волшебных сказок, возникших в очень глубокую и древнюю эпоху, она в этом и заключается. Старики, старухи в племени рассказывали детям сказки именно таким образом: "Жили были мальчик и девочка, такие же как вы.

Про это рассказывать нечего, вы все это знаете. А потом они оказываются там-то и там-то и начинают с ними происходить странные вещи..." У древних народов, древних племен это все обставлялось с особой значимостью и детальностью — жил был в нормальной жизни человек, а потом попал в иной мир, и дальше начинается **символика волшебной сказки**. Если вы вдумаетесь в образ Бабы Яги, она же мертвец, скелет. Вся атрибутика Бабы Яги, особенно в архаичных, древних сказках, которые записаны в отдаленных от цивилизации деревнях, очень сильна. Баба Яга обычно живет на краю леса, на опушке леса; встреча с ней означает пропуск в загробное царство, в загробный мир. Ребенок, как бы, умирает для своей предшествующей обыденной жизни, и дальше Баба Яга дает ему клубок или какие-то другие волшебные предметы, которые проведут его по лесу до его цели. И ребенок вступает в мир полный волшебства, магии всяких необычных вещей и начинает совершать в нем волшебные подвиги. Для чего? Для того, чтобы заново родиться для новой жизни.

По сути сказка есть рассказ про то, что с ребенком произойдет, когда будет обряд инициации. И, оказывается, многие, наблюдавшие обряд инициации у индейцев и у африканских племен, они не очень понимали, что происходит. А дети, которые сами в этом участвовали, они понимали, в чем дело, и знали, и даже переживали это как реальные вещи. Более того, и убийство детей символическое, и символическое рождение специально обставлялись — там были свои Бабы Яги, — и дети все понимали, что происходит. Они переживали, что их убивают и их больше нет. В некоторых африканских племенах дети даже имели одни имена до инициации, а когда возвращались после нескольких месяцев волшебной жизни, получали другие имена. Это как ознаменование того, что они заново родились.

Потом с ростом культуры постепенно все эти вещи из реальности стали переходить в сказки и впоследствии начинают жить только в них. Через много поколений уже терялось ощущение того, что то, что рассказывается в сказке, все потом будет инсценировано с ребенком, и эта инсценировка будет приниматься самим ребенком и всеми участниками первобытного племени, как нечто настоящее.

Когда волшебный мир кончается, ребенок выходит уже взрослым. В это же время из своего, но уже женского волшебного мира, выходит и его будущая невеста. Они берутся за руки и до конца своих дней дальше живут обычным образом, пока не начинают играть свои роли и функции по отношению к своим детям, которые подрастая тоже попадают в какой-то волшебный мир.

Собственно, на материале волшебных сказок естественная педагогика выглядит вот таким образом. Поэтому, наверное, очень неправильно, что современные дети читают всякие глупости, но почти не читают волшебные сказки — старые, обычные и традиционные, которые читали наши бабушки, дедушки, родители, ну, наверное, мы с вами тоже еще застали эти вещи. Современные дети уже почти с этим не знакомятся, они смотрят комиксы, мультики, их интересуют Чип и Дэйл, охотники за привидениями, похождения динозавра Дэнвера, вечный спор Тома и Джери... Конечно, Чип и Дэйл занимательное зрелище, но Чипа и Дэйла нельзя идентифицировать с собой, а Иванушку Дурачка можно.

Это все написано у Проппа, и тот, кто хочет быть культурным и грамотным, Проппа должен прочитать, а тот, кто хочет быть глупым, ни в коем случае не должен этого делать, даже знать, что он существует, я-то не надо.

Когда в педагогическом вузе преподают теорию воспитания, что про это рассказывают? Ничего. Почему то, о чем я говорю, написано только у Проппа и

еще у некоторых людей? Почему Мацкевич про это рассказывает? Хотя на самом деле рассказывать я должен не про сказки, а про то, как, читая и зная сказки, смочь увидеть в этом естественную педагогику, увидеть процесс взросления. Обратите внимание, что я делаю? Я говорю про сказку, но **принципиально технологично** — что и как нужно делать. А большинство педагогов рассказывают про это якобы "реально, как оно там в жизни" без сказок, без привлечения содержавшегося в них глубоко смысла и настолько все мистифицируют, что в результате такого "преподавания" процессом взросления никак управлять нельзя. Получается, что процесс взросления происходит как некоторое чудо, к которому и поступиться никак нельзя — был, был ребенком, а потом "раз!" — и взрослый уже. С чего? Почему? Зачем? Непонятно! В свою очередь такой подход позволяет увидеть за видимостью некоторого процесса его определенную сущность. При этом я не стану настаивать, что сущность, которую я здесь излагаю, есть истина в последней инстанции. Может быть, это не совсем так, и есть более правильные подходы к этому, но, тем не менее, это является выходом на какую-то значимую сущность, подступ к ответам на вопрос: "Через что это удастся сделать?"

Поэтому я начинал свою прошлую лекцию с категории искусственного и естественного, начинал обсуждать артефакты, т. е. оискусствление естественного и наоборот — натурализацию искусственного. Как это сделано, можно пустить это в традицию, а традиция есть почти естественная "штука". О ней никто не думает, а она работает. Кроме того, я обсуждал анахронизм. Весь способ мышления первобытного человека сказочный, сказка для него не просто описание чьих-то приключений. Сказка — это описание мира, он видит мир через сказку. Мы свои сказки получили в наследство от предков, уже цивилизованных людей. А древние греки получили почти такие же сказки в виде мифов, которые несли на себе сакральное, религиозное содержание и определяли видение мира для греков. Греки так жили, так видели мир, так это понималось. Но мы-то сегодня не можем понимать мир через сказку. Мы должны то, что раньше люди описывали сказкой, описывать на современном языке. Для этого современный язык надо знать. И, смотрите, чтобы ребенку пройти в волшебное царство, ему обязательно надо пройти мимо Бабы Яги. С Бабой Ягой надо обязательно пообщаться, поскольку она знает пароль входа в волшебный лес. Если не спросить, то ничего не будет, но туда, куда тебе надо, тоже не попадешь, Баба Яга норовит тебя сразу же съесть. С Бабой Ягой надо поступать определенным образом — пароль надо знать. А пароль этот еще выучить надо. Для этого ребенок и слушает сказки: на случай, когда самому придется встретиться с Бабой Ягой, чтобы точно знать, как действовать. Во-первых, он велит избушке повернуться "к лесу задом, ко мне передом". Потом, когда Баба Яга начнет пытаться его съесть, он скажет: "Слушай, Баба Яга, ты сначала добра молодца накорми, напои, да баньку согрей, а потом уже..." Баба Яга тут вся теряется, поскольку таков пароль, она должна баню топить, еду готовить и все прочие вещи выполнять. Но это же ребенок — Иванушка Дурачок — все знать должен. Кроме этого, в сказках постоянно проводится параллели и того — незнающего. Например, старшая сестра вместо того, чтобы помочь птичке, бросить щуку в реку, Бабу Ягу обласкать, делает всякие пакости. И, конечно, с ней в конце неприятности происходят: вместо золота, приданного, мужа, она получает что-нибудь плохое.

Но мы-то современные люди, и мыслим это по-другому. Поэтому я описываю не Бабу Ягу и пароль, который должен знать ребенок, а говорю про ПРАВО. А право что такое? Я могу претендовать на что угодно, что угодно хотеть, но иметь право — это разные вещи. Иванушка Дурачок претендует на то, чтобы попасть в

волшебный лес, но для этого он должен быть добрым и ласково обращаться с Бабой Ягой, хотя и требовательно. Так же и я говорю. Ребенок хочет, но права не имеет. А если всякое желание ребенка без определенных усилий с его стороны обеспечить правом, то он тогда будет как эта старшая сестра или старший брат. Он Бабу Ягу обидит, медведя, который попал в капкан, тоже обидит и в результате, когда медведь должен будет на помощь придти, он на помощь не придет, а, наоборот, плохо сделает.

В современном описании категория права заменяет все то, что на волшебном языке сказок представлено через Бабу Ягу, волшебных помощников и т. д. Но к сожалению современным языком владеют далеко не все. Если бы человек не владел современным языком, но владел языком сказок, все было бы в порядке. А сейчас что получается? Сказки мы перестали читать, и современный язык нам лень учить. И мы оказываемся в ситуации брата Иванушки Дурачка, который не знает нужных слов, когда идет к Бабе Яге. Тропинка-то одна и мимо нее все равно не пройти, но Баба Яга его съест непременно, поскольку слов нужных не знает. Сказок не читал и современный язык тоже не изучает.

Еще одна деталь — почти никто из героев сказки никогда не умирает, так как умирают в фильмах и в романах. В сказках смерть или неуспех определяется одним моментом. Иванушка Дурачок получает невесту из царского рода, а его братья — шиш. Им достаются злые, корявые, неприятные невесты. В этом смысле наградой или призом, заработанным в волшебном приключении, является правильная нормальная жизнь **на** третьем этапе. Если вы не получите эту награду, у вас никогда не будет нормальной жизни на третьем этапе.

Я в этом месте заканчиваю и говорю простую вещь — хотите нормально жить, понимать, знать, соображать, необходимо совершить ряд подвигов. А подвигами в этом месте являются овладение языком, паролями и совершение определенных поступков, требующих очень больших усилий. Иногда в колодец надо прыгнуть с головой, не зная, где там дно... Что я еще забыл сказать? Читайте и изучайте. Я Баба Яга и Кощей Бессмертный в одном лице.

4.5. Педагогика культуры

Вместо предисловия к сегодняшней лекции я сделаю несколько существенных замечаний.

После естественной педагогики в истории цивилизации, культуры педагогические парадигмы и технологии начинают возникать парами, находясь в разных отношениях внутри этой пары. Но, так или иначе, эти пары возникают под действием двух сложно организованных и устроенных тенденций, которые можно обозначить как:

- тенденция к массовости и всеобщности образования, воспитания и подготовки;
- и тенденция к частности, локальности и, наверное, можно было бы присоединить, в узком смысле, к индивидуализации и специализации.

Психология взросления или естественная педагогика претендует на практически "безотходное производство" и на работу практически с любым человеческим материалом. В силу этого продукт такой технологии или такой педагогики отличается высокой аморфностью в своих характеристиках. Или, говоря просто, каждый человек может быть взрослым. Может быть, но не обязательно есть. При

этом, для того, чтобы участвовать, функционировать, вписываться в цивилизацию, культуру и деятельность одной взрослости недостаточно.

Отсюда начинается дифференциация всеобщности, или, как бы, включается тенденция к массовости, при том, куда уж более массово, чем взрослость — "всеохватывающее производство". А в данном случае массовость надо понимать как продолжение и дифференциацию этой установки на всеобщность образования. Соответственно, происходит членение общей нормы, общего образца взрослости на разные спецификации, специфические типы, подтипы и т. д.

Но вместе с дифференциацией всеобщего устройства общественной жизни, сознания, менталитета появляются уникальные частные места, по отношению к которым массовая технология, массовая парадигма оказывается просто бессильной. Начинает работать тенденция к частному педагогическому производству, к производству уникальных типов образованности, подготовки и воспитания, которую можно было бы обозначить как **индивидуализацию** или тенденцию к индивидуализации, но со всеми теми оговорками, которые я делал в первой лекции по поводу неизбежного анахронизма в применении категорий и понятий из современной культуры по отношению к технологиям, которые генетически и по существованию можно отнести к заведомо другим эпохам, другим социальным и культурным условиям,

Отсюда две разнонаправленные тенденции, которые нам будут нужны в дальнейшем, разрывают общую парадигматику воспитания, подготовки, образования на две очень сильно отличающиеся друг от друга.



Рис.28

Сегодня я буду обсуждать парадигму и технологию, возникающую под действием тенденции к массовости образования, воспитания и подготовки. А в следующий раз, соответственно, альтернативную ей технологию, парадигму. Итак,

Как сделать гражданина или как управлять процессом социализации?

Как эти вопросы относятся к технологии педагогики культуры? Наверное, само название — педагогика культуры, опять же, не очень корректно и не очень правильно. Но я вынужден его оставить, потому что в таком виде я его вводил в 1984 году и, так или иначе, оно где-то "гуляет". Хотя уже тогда я понимал, что более правильным для этой технологии, для этой парадигмы (поскольку я тогда обсуждал только парадигматику) было бы назвать это **риторической педагогией**. Имеется ввиду термин "риторическая культура", введенный Сергеем Сергеевичем Аверинцевым, но не получивший распространения. Хотя мне он нравится.

Риторическая культура вводилась Аверинцевым как противопоставление, как альтернатива романтической культуре. И на этой растяжке романтизма и риторики Аверинцев задавал понятие риторической культуры. Усложнение категориального аппарата исключает возможность пользования простыми логическими категориальными связками. Категории перестают работать на оппозициях. Теперь категории приходится задавать **содержательно**. Но это относится к моему изложению, тогда как в самой технологии, используемой внутри педагогики культуры категориальный аппарат во многом парный и дуальный; идут противопоставления, и на них строится содержание, оформление всей технологии, самого подхода.

Следующий момент. Категория культуры не совсем корректно употребляется здесь, потому что и альтернативная ей технология, возникающая под действием тенденции к индивидуализации, не является некультурной, а тоже культурной, как и, впрочем, все в культуре. Поэтому само употребление категории "культурный" по отношению к этой технологии есть заведомое расширение, не позволяющее затем, если мы будем строить какие-то представления опять на уровне категориальных оппозиций, — специфически вычленив другую технологию. Эти все напоминания относятся к самому названию обсуждаемой технологии. Теперь ближе к самой технологии.

Эта технология является привычной, даже обычной для педагогов, как профессионально работающих, так и тех, кто просто чуть-чуть думают о педагогике. Поэтому я здесь не буду вдаваться в методологические сложности вычленения и описания самой технологии, а буду совмещать исторический феноменальный и понятийный план задания этой технологии.

Технология или парадигма педагогики культуры стала оформляться со времени появления цивилизации, первых государств и социальных объединений, не имеющих всеобщего универсального характера, а являющиеся уникальными и специфичными по отношению к культуре, из которой они выросли. Здесь имеется в виду простой момент, что, несмотря на всю разницу обрядов, верований, поведенческих акций первобытных людей, так или иначе, почти любое первобытное общество можно описать в общих схемах, общих формах, начиная с социальной организации семьи, типов семьи, объединений этих семей в роды, племена и т. д. Собственно всего того, с чего начиналась научная этнография и научная антропология.

Попытка переноса такого индуктивного обобщающего описания на возникающие первые государства (очень распространенная и модная на протяжении сотен лет европейской культуры) к XX веку, наверное, должна быть дискредитирована. Приходится говорить о том, что каждое государство, каждое общество, цивилизация (Вавилония, Шумер, Китай, Египет, долины Инда и Ганга и т. д.), из которых мы потом выводим культурные образования современной цивилизации, должны рассматриваться как уникальные в своих специфических характеристиках.

Несмотря на то, что такие историки как К. Маркс, А. Тойнби, О. Шпенглер, К. Ясперс, Л. Н. Гумилев пытались своим теориям и концепциям исторического развития придать всеобщий универсальный характер. У них это не получалось. Но в одном они, по меньшей мере, правы. Здесь проще всего говорить про Арнольда Тойнби, который предлагает рассматривать каждую из возникающих на планете цивилизаций как монадную цивилизацию со своим специфическим типом возникновения, функционирования, развития, смены этапов и т. д. И, если из всей

философии истории Тойнби оставить эту идею монадности по отношению к цивилизациям и отбросить его этапизацию и формализацию исторического процесса, то, наверное, этим бы можно было удовлетвориться. А все остальные формально логические попытки сделать общие выводы, вывести общие закономерности относительно этих цивилизаций являются натяжками. Например, попытка связать возникновение культуры и цивилизации с появлением классового общества. (То, что у нас было модно во все предыдущие годы, ибо мы так привыкли рассматривать все эти вещи.) Приходится признать, что классовая парадигма или идея классового деления общества — это очень большая натяжка. Особенно по отношению к неевропейским цивилизациям. Не говоря уже о том, что сама идея классов по своему возникновению есть анахронизм при распространении ее за пределы одного узкого исторического этапа, а именно, смены феодализма в форме абсолютизма во Франции на общество, описанное, сконструированное, спроектированное французскими просветителями, вольтерьянцами и франкмасонами. Но больше я не буду к этому возвращаться.

Что является общим абстрактным, но, тем не менее, универсальным признаком по отношению ко всем этим цивилизациям? Это то, что каждая цивилизация, возникающая на основе универсальной, первобытной, осознавала себя как нечто отличное от всего варварского окружения. Первая философская этика, рациональная этика, содержала в себе мистическую категориальную пару — **противопоставление жителей города, полиса, тем, кто живет за его пределами**. Называться это могло по-разному. Скажем, греки называли себя просто греками, а всех остальных варварами; отнюдь, не обращая внимание на то, что и сами греки тоже ходили небритыми, и носили бороды, как и все прочие варвары. Хотя бородам варвары и обязаны этому своему названию.

Китайцы употребляли для этого другие слова. Древние русские, начиная организоваться в собственную цивилизацию, называли чужаком либо по самоназванию — "чудь", отсюда — "чуждак", т.е. — "не такой", либо "немцами" от слова "немой".

В этом смысле противопоставление цивилизованного человека и варвара является одной из таких абстрактных и универсальных категорий, выражающих отношения зарождающихся цивилизаций к самим себе и к тем, кто не является с их точки зрения цивилизованными.

Но возникновение такой **категориальная оппозиция варвара и (я буду условно говорить, чтобы не прибегать к многим дальнейшим различиям) гражданина**, будучи широко распространенной и употребляемой даже в обыденном языке, далеко не во всех цивилизациях рассматривалось как объект и предмет для действия и работы.

Первым известным литературным источником, в котором серьезно начинают обсуждаться эти противопоставления варварства и гражданства или культурности, как предмета для технического действия, был Конфуций и те тексты, которые ученики Конфуция записали и оформили в свод или канон конфуцианства. Я сейчас не стану обсуждать, зачем и почему Конфуцию понадобилось это делать. Это особый разговор, но здесь мне достаточно указать, что у Конфуция это было. И что было? Как он это подавал в техническом отношении?

Он достаточно быстро для китайской цивилизации отрефлектировал, что культурность и цивилизованность не являются врожденными характеристиками китайцев по отношению ко всем остальным жителям сражающихся царств и по

отношению к тем, кто не входит в эти сражающиеся царства, а культурность является привнесенной и передаваемой характеристикой. Он стал заявлять, что любой человек рождается в естественном состоянии, таком, которое китайцы называли аналогом варварства. Каждый ребенок поэтому — варвар.

Таким образом, к окультуриванию реального варвара — взрослого завоевателя — и к окультуриванию ребенка можно подходить с одними и теми же мерками и приемами. Но что важно? Если ребенок рассматривается как варвар, а взрослый, соответственно, как культурный человек, то спрашивается: за счет чего и почему ребенок может окультуриваться, может стать культурным, стать цивилизованным? Что необходимо сделать, чтобы это произошло?

Первое, что начинает утверждать Конфуций, это то, что ребенку, варвару нет "никакого резона" и никакой необходимости становиться культурным. Потому что некультурный ребенок может в любом месте, в любое время поковырять в носу, а культурному это запрещено. Точно также, как и многие другие вещи. И тогда Конфуций начинает распространять запрет на "ковыряние в носу", т. е. заявляет абстрактную идею, могущую стать характеристикой всей остальной культуры и цивилизации. И утверждает, достаточно резонно при этом, что **культура и цивилизация есть система ограничений и запретов, подавляющих естественность ребенка или варвара**. Живя в цивилизации, в городе, в культуре, я не могу позволить себе делать то, что хочу, а должен делать то, что должен. Спрашивается, какой нормальный варвар предпочтет жизнь в цивилизации жизни на свободе? И Конфуций должен был сделать для себя простой вывод — конечно никакой. Поэтому, иначе как заставить, вынудить ребенка принять на себя ограничения, самоограничения и запреты, — другого способа нет. А что значит заставить? Невозможно заставить медведя отказаться от ковыряния в носу, а почему ребенка можно?

И Конфуций начинает конструировать абстрактную идеальную действительность и реальность культуры и цивилизации. В этом конструировании, в этом проекте культуры предусматриваются преимущества — для тех, кто примет на себя определенные запреты, — как плата за эти запреты и самоограничения.

Я вынужден здесь прибегнуть к **категории права** для описания этого как технологии и сказать — по существу, **Конфуций производит дифференциацию и углубление идеи права по отношению к первобытной педагогике**. Но это углубление осуществляется за счет дифференциации права, заданного на множестве взрослых. Если по отношению к естественной педагогике мы могли говорить о праве: полноправии взрослого и бесправии ребенка, то для педагогике Конфуция такого обозначения: полноправие и бесправие — уже недостаточно, поскольку, **право начинает дифференцироваться**. Напомню, что категория права по отношению к Конфуцию есть не только анахронизм, но и определенная натяжка, поскольку сам Конфуций работал отнюдь не в правовой действительности, а в этической.

Но для меня это не столь существенно, так как я описываю парадигматику как технологию, следовательно, должен ее технологизировать. Как технологизировать этическую действительность? В принципе я это знаю, но это не эффективно. Удобнее, с точки зрения технологии, рассматривать этические объекты как правовые. Для решения этой задачи Конфуций должен был придумать на каждое формальное запрещение, на каждое самоограничение некоторое **содержание** этого запрета, самоограничения. Содержание, которого не существовало бы вне самого этого запрета. Т. е., **такое содержание, которое**

существовало бы в цивилизации и в культуре и не существовало бы в состоянии варварства. И в результате такого рода задачи, которую решал Конфуций, у него получилась определенного рода **система** — сначала абстрактная, а потом реализовавшаяся и технически в виде **китайского образования**. Оно построено на двух принципах: **принципе ритуала** и **принципе гуманности**. Ритуалом задается **форма**, а гуманностью, по мысли Конфуция (в том анахроническом виде, как я это подаю), задается **содержание ритуала**.

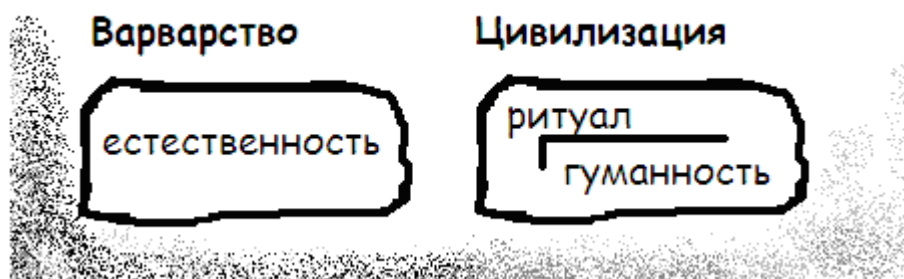


Рис.29

На рисунке я различаю варварское состояние и цивилизованное, культурное состояние. Различать культуру и цивилизацию здесь пока нет необходимости, ибо все это состояние слито в своей социальной деятельностной форме, а отличаются эти состояния друг от друга наличием в цивилизации ритуала, как формы, и заполнением этого ритуала гуманностью, как содержанием. Феноменально это выглядит таким образом: форма задается эстетически, и Конфуций вынужден уделять очень большое внимание ритуализированной эстетике, чтобы эта форма ритуала была видимой и существенной. В этом смысле очень характерно, например, отношение Конфуция к музыке. Для оформления ритуала музыка ему была необходима. Если варвар, — когда хочет, ест; когда хочет, спит; когда хочет занимается какими-то другими делами, то цивилизованный человек так не может. Чем выше находится человек по шкале цивилизации, тем в большей мере его поведение, отправление всех естественных надобностей и желаний оформляется, ну, например, музыкой. Скажем, встает император под определенную музыку, ложится под другую и т. д. В бой солдаты идут под одну музыку, а жертвы предкам приносят под другую. И музыка, как оформление ритуала, как делание его видимым, значимым, выступает как большая ценность для Конфуция. Но, одновременно с этим, музыка есть еще и возможность снятия социальных и культурных барьеров с человека, снятие с него определенной поведенческой скованности. Например, танец под барабанный бой дает определенное поведение, по внешнему рисунку очень напоминающее танец дикаря. И, чем интенсивнее музыкальное сопровождение танца, тем сильнее эстетическое воздействие, оказанное музыкой на слушающего человека, тем больше человек снимает "надетые" на него культурные нормы.

Все это Конфуций вынужден обсуждать в плане технологизации или отехничивания ритуала. Феноменально ритуал можно описывать достаточно долго, и все знают, как это потом называлось, когда европейцы, поближе столкнулись с китайской цивилизацией. Было в ходу даже такое название: китайские церемонии. Китайский церемониал был доведен до очень высокой степени совершенства и оформленности. Регламентировалась не только одежда, осанка, прическа, слова, которые надо произносить, но почти каждый жест, почти

каждое движение и т. д. Кроме того, интересное устройство китайского языка, с его октавными модуляциями, придавало церемониям определенную песенность в определенных ритуальных случаях.

Но сам по себе ритуал без содержания — мертв. Он превращается в пустой танец, который начнет заполняться чем-то естественным и варварским. Отсюда Конфуций должен заполнить этот ритуал определенным содержанием, которое было бы не подвержено изменениям, а становилось бы своего рода **сакральным** содержанием. Для своей парадигмы он придумал категорию **гуманности** или **гуманизма**, которая претерпевает, как бы, затем целый ряд разных описаний и оформлений. Например, любовь императора к подданным, любовь подданных к императору; любовь детей к отцу, любовь отца к детям; братская любовь и т. д. Целый ряд таких описаний и, как бы, формализации для гуманности Конфуцием был введен. А это задавало определенное устройство воспитания не только китайских цивилизованных, окультуренных граждан, но и жителей всей китайской ойкумены. Поскольку Конфуций довел свою парадигму, свое представление (в этической, правда, форме) до очень техничных, очень простых приемов, которые вполне могли передаваться, внедряться и реализовываться в отличие от простой традиции, которая не оформлена ни в каких знаниях, знаках и поэтому умирает вместе со своими носителями. А тексты Конфуция мог прочитать любой, более того, они даны в такой ясной и отчетливой форме, что их точно "не вырубить топором". Например, когда один из императоров Ши Хуанди (первый император объединенного Китая династии Цинь) решил учинить в Китае еще больший "социализм", чем он был до того, он повелел сжечь все конфуцианские книги и утопить всех конфуцианских философов. Но это решение, эта идея возникла в головах особых конфуцианцев, которые называли себя законниками или легистами. Поэтому они не учли одного: даже утопив всех людей и сжигая почти все конфуцианские книги, они сами являются носителями конфуцианской нормы и парадигмы. Даже, более того, эта норма настолько технологична и хорошо оформлена в знаках, что нужно огромное количество жертв, может быть, уничтожение всего китайского народа, чтобы вытравить конфуцианскую идею. Эта идея и определила существование цивилизации на многие тысячи лет.

Но, что интересно? Помещение в качестве содержания в ритуал или в форму ритуала гуманности делало ненужными разного рода сакральные и мистические компоненты. Именно поэтому конфуцианцы и китайцы вообще спокойно обходились без Бога.

Сказанное относится, по крайней мере, к представителям культурных слоев, к цивилизованным китайцам. Простонародье же изобретало конфуцианских богов и самого Конфуция тоже объявили богом.

Но сейчас, рассказав про Конфуция, я сделаю следующее. Я уберу содержание из ритуала, т. е. гуманность, и могу сказать, что в принципе **В эту форму можно положить самое разное содержание**. Можно поместить туда, например, как это пытаются делать в сегодняшней Латвии, этнические чувства, любовь к Родине. Но **можно** поместить туда любое содержание, но не любое содержание может там приживаться и прижиться. Например, очень трудно поместить туда голос крови, поскольку он не зависит от воли и сознательной деятельности человека. Можно поместить не любовь к Родине, а, скажем, классовую идею, классовое правосознание, классовые чувства, пролетарский интернационализм. Туда же можно поместить и протестантскую идею спасения души. Все, что угодно. **Если это содержание признано и отрефлектировано по отношению к форме ритуала, то сама по себе идея отличия цивилизации от варварства**

срабатывает и остается технологичной. В каждой культуре, в каждой цивилизации, где это отрефлексировано и технологизировано, **трансляция ритуала вместе с его содержанием оказывается достаточной для оформления деятельности по воспитанию и образованию детей и взрослых.**

При этом, можно убрать не только содержание, но и саму категорию ритуала. Можно, наверное, считать, что то, что Конфуций называл ритуалом, является демонстрационным поведенческим паттерном в более общей форме. Современный человек, воспитанный на массовой культуре и на разного рода пропаганде свободы, индивидуальности и т. д., очень не любит ритуалы. Считается, что современная европейская цивилизация в отличие от китайской цивилизации, вообще, не терпит никаких ритуалов и церемоний и задает человеку полную свободу. На самом деле это неправда. Одно из самых свободных обществ — США — настолько заритуализировано, хотя ритуал там опошлен до элементарного демонстрационного поведения, которое заменяет собой ритуал по Конфуцию, и он также заполняется определенным содержанием. Можно описывать и вычленять, что это за содержание у американцев, но мне сейчас это не важно.

Принципиально другое, что лежит в основе такого рода педагогики в техническом плане (я по-прежнему буду называть это ритуалом, как это было введено Конфуцием, чтобы не затемнять этот вопрос): с одной стороны, ритуал и с, другой стороны, содержание, которое прочно с ним связано. Если это так, то при вхождении человека из варварского состояния в состоянии цивилизации можно устроить очень простой барьер, через который надо "перепрыгивать", т. е. самостоятельно выполнять ритуалы.

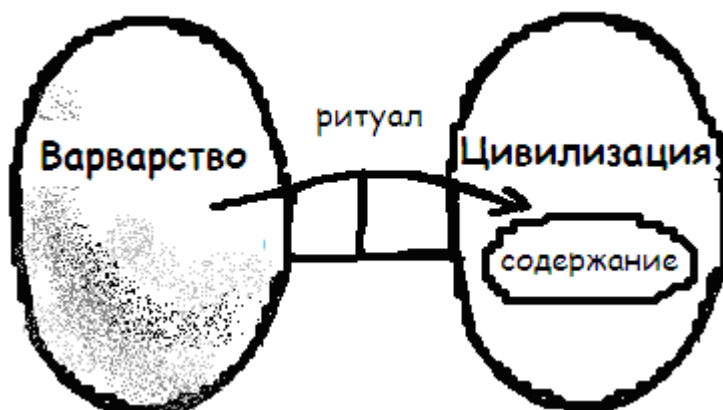


Рис.30

Тем самым мы, как бы, впервые в истории получаем **прецедент тестирования или испытания.** Это испытание, опять же, настолько технично и просто, что через него можно пропускать большие массы людей. Но зачем ребенку — варвару становиться цивилизованным китайцем? А затем, что за барьером в форме ритуала лежит достаточно привлекательное содержание, например, гуманизм у Конфуция. Если ты станешь цивилизованным китайцем, император будет тебя любить, тебя будут любить предки, тебя будет любить еще кто-то. Т. е. там, в цивилизованном состоянии, есть гуманность, а здесь, в варварстве, звериное

существование, злоба и т. д. Поэтому: "Ребенок, хочешь, чтобы тебя любили? Вперед! Прыгай через барьер!"

Чтобы попасть туда, где тебя любят, ты не должен "ковырять в носу" — сегодня не должен, завтра не должен, никогда не должен. Чтобы попасть туда, где тебя любят, ты должен каждый вечер молиться. Кроме того, ты должен выучить целый ряд иероглифов, уметь отличать императорские носилки от носилок императорской наложницы, поскольку по отношению к императору ты должен будешь проявлять любовь и гуманность, а по отношению к наложнице можешь вообще ничего не проявлять и т. д.

Таким образом **содержание ритуала является тем, что заменяет собой цель движения**, мотивирует человека к достижению определенного уровня владения ритуалом. **Целью или конечной задачей самой педагогики является исполнение ритуала**. Соответственно, если ты хочешь, чтобы император любил тебя особо, а не просто как всякого гражданина, ты должен выучить уже не несколько иероглифов, а ты должен научиться красиво писать иероглифы, чтобы приблизиться к императору, и он назначил бы тебя своим писцом, секретарем и т.д.

Начинается установление огромного количества "заборов" — барьеров, через которые ребенку нужно "прыгнуть". Начинается установление процедур экзаменов по этим "прыжкам" — соревнованию. Все это задает определенный тип общества, где социальное положение определяется тем, насколько высокий барьер ты берешь или насколько хорошо ты владеешь ритуалом, и сколькими ритуалами ты владеешь. Для китайского общества это было технологизировано очень просто. Потому что письменный китайский язык оформлен иероглифической письменностью, в которой для каждого значения имеется свой иероглиф. Значит, чтобы писать тексты, образованный, культурный человек должен знать много иероглифов. Грамотность и обучение может измеряться количественно, т. е. просто по количеству известных человеку иероглифов. А латышскому языку можно научиться только тогда, когда человек знает все буквы. Нужно знать ВСЕ, половину знать бессмысленно. А китайская грамотность допускает, что можно знать сотню иероглифов и быть грамотным, можно знать 10000 иероглифов и тогда "ты совсем грамотный", ну, а тот, кто знает больше нескольких десятков тысячи иероглифов, тот, вообще, "китайский академик". И согласно этому распределяется любовь императора к своим подданным.

Но, выучить десять иероглифов может каждый, а сотню уже не каждый. Поэтому для детей в каждой школе устраиваются экзамены. Те, кто выучили определенную норму иероглифов, заканчивают обучение, а те отдельные, которые выучили больше, могут поступать, скажем, в уездную школу и снова сдают экзамены; более отличившиеся могут поступать учиться в следующей школе, а могут и не учиться, но все равно получают, как бы, определенную социальную "бирочку": попадают в "номенклатуру уездных начальников". Раз в несколько лет по уездам для номенклатуры устраивается экзамен на то, чтобы отобрать чиновников для областной номенклатуры. По существу, весь Китай постоянно сдает экзамены уже на протяжении тысячи лет. Если человек родился в самой захудалой деревне, но достаточно хорошо движется по учебе, он может дорасти до самого высокого поста в Китайском государстве.

Так описан принцип и, если его абстрагировать от Китая, он составляет существо технологии педагогики культуры. Я мог бы и по-другому описать эту же технологию, например, на материале советской сталинской номенклатуры,

которая есть то же самое. Советский номенклатурный работник должен выполнять ритуал и подтверждать, что, выполняя его, он, во-первых, делает это добровольно, что содержание этого ритуала для него является ценностью, а, во-вторых, то, что он делает — это хорошо.

Но какой момент здесь важен? По сути это все очень похоже на естественную педагогику, только с некоторой дифференциацией и стоило ли тогда вычленять это как особую отдельную технологию? Да, стоит. Поскольку в основе самой технологии, кроме идеи ритуала, разных прав, лежит еще и ряд технологических требований.

Естественная педагогика предполагает, что процесс взросления необратим и, как бы, поголовен, тогда как педагогика культуры на это смотрит несколько по-другому: человек, потерявший способность исполнять ритуал, падает вниз по социальной лестнице в отличие от естественной педагогики, где, выдержав экзамен, пройдя инициацию, человек становится взрослым навсегда.

Тот, кто по каким-либо причинам отказывается от ритуала, тот теряет все преимущества, которые составляют содержание ритуала. Например, теряет любовь императора, или он теряет уважение американских граждан, соседей и т. д. Если человек не справляется с ритуалом, он опускается не просто на ступеньку ниже, где он может с ритуалом справиться, а отправляется на самый низ иерархии. А если он не справляется по старости, его отправляют на пенсию, но с гарантированным содержанием. Невозможность справиться с ритуалом в молодости выпихивает человека из номенклатуры при одном условии, если он **отказывается** выполнять ритуал. Если же он просто не может **справиться** с ритуалом, сдав экзамен один раз, второй раз, то такого человека не сбрасывают с социальной лестницы, его передвигают по одной ступеньке. Такой тип обучения, подготовки обходится достаточно дорого не в смысле затрат, а в смысле того, что отбор из многих и многих людей очень невелик и не каждому счастливицу удается "перепрыгнуть" определенный барьер.

Поэтому каждый перепрыгнувший, взявший очередную планку, представляет собой большую ценность для всей социальной организации, для всей культуры в данном случае. Именно потому, даже если он перестал брать планку, перестал как следует справляться с ритуалом, но может это **имитировать**, продемонстрировать, его оставляют на том же самом уровне иерархии.

Следовательно, **в отличие от полной необратимости цикла естественной педагогики, педагогика культуры на половину обратима**, как минимум на половину обратима. Более того, **эта половинная обратимость является гарантией трансляции самой педагогики культуры**.

Олита Аугустовска (О. А.): Можно вопрос? Культура транслируется, если транслируется ритуал и, как бы, всегда трансляция ритуала подтверждается содержанием этого ритуала. Именно поэтому ритуал и воспроизводится. Но если ты говоришь, что есть полуобратимость, то получается, что она возникает тогда, когда возникает имитация. Я так понимаю на этой схеме, что транслируется только ритуал просто как форма, минуя его соответствие содержанию?

Владимир Мацкевич (В. М.): Я же это и говорю. **Содержание не имеет значения для трансляции. Транслируется только форма, сам ритуал**

. О. А.: Как сосуществуют эти две вещи, если в одном случае транслируется только пустой ритуал, а в другом транслируется ритуал с определенным содержанием? Как это по отношению к рамке технологии педагогики культуры?

Что с культурой происходит в одном случае и что в другом? Или это здесь просто несущественный вопрос и не обсуждается?

В. М.: Отлично. **Культура в этом месте и в любом другом бессодержательна.**

О. А.: Тогда я спрашиваю из таких деятельностных, реализационных ситуаций, где ВАЖНО это содержание.

В. М.: Интересно, а где может быть важно такое содержание, как, например, любовь императора к своим подданным? Император не может любить подданных. Это же бред! Он может любить жену, может любить наложницу и может любить детей, которые у него там в гареме получились, но не больше десятка. А любовь к подданным есть блеф. Этот блеф может только, знаешь что сделать? Вынудить и заставить ребенка прыгнуть через барьер. И все. Более того, подданные императора боятся. Но ему это все равно. Он это будет называть любовью. Поэтому не важно, какое там содержание кладётся. Абсолютно неважно. То же самое в сегодняшней Латвии. Ты должен быть патриотом Латвии и выполнять все, что положено по ритуалу.

О. А.: Получается, что педагогические действия есть ни что другое, как ритуальные отправления...

В. М.: Естественно. В этом и состоит вся эта технология и если она выполняется, то культура транслируется, сохраняется на долго. Китайцы, например, не меняют свою цивилизацию на протяжении трех тысяч лет;

О. А.: Тогда можно это так понимать. Если по схеме воспроизводства деятельности и трансляции культуры, то тогда ты говоришь так: культура сохраняется и транслируется как НОРМА, и там содержание действительно не важно.

В. М.: А нормы, будь то ритуальные или еще какие-то, и есть содержание культуры. Поскольку содержание, в смысле духовное, идейное содержание, оно вне культуры.

О. А.: А там, где по схеме речь дальше идет о **реализации** какой-то определенной нормы, там где есть этот единственный, неповторимый случай, тогда этот вопрос становится важным как содержательно-генетический, а не как формально-логический. Так это?

В. М.: Да. Потому что сама схема данной технологии очень бессодержательна и как таковая годится по отношению к Советскому Союзу, к Латвии, к Африке, к древнему Китаю, к Египту, к чему угодно. Но при этом, ЧТО транслируется и в смысле формы, и в смысле содержания? Вся еврейская и христианская цивилизация пронесли через десятки ритуальных веков идею Бога. А китайцы, поскольку им не нужна была эта идея, они это не несли. У них не было ничего такого. Они пронесли через все века простое почитание предков. Предков они до сих пор любят, дети подчиняются предкам, родителям, живым и неживым безусловно, чего нет совсем в европейской цивилизации.

Поэтому, если удастся зацепить ритуал очень прочным и интимным содержанием, то, вообще, конца такой культуре нет.

Педагогика культуры с самого начала своего существования имеет, в смысле неважности содержания, две параллельные формы. Первая форма (как я это описывал) отрефлексирована Конфуцием, а вторая форма полностью ей противоположна. Конфуций цивилизацию и культуру определял как "плюс", что

хорошо и положительно, а варварство как "минус" — плохо. Но это ОН так считал. Он понимал, что варвар может считать наоборот. И считает наоборот. Но, Конфуций думал, что только варвар так считает. На самом деле и культурный человек, обремененный выполнением норм и ритуалов, тоже может считать наоборот. Эта другая форма отличается от конфуцианской только тем, что меняются эти знаки.

Одновременно с конфуцианством в Китае возник **даосизм**, построенный на учении Лао-цзы²³, где целью, ценностью объявлялось освобождение от культуры и ритуалов. Ценностью объявлялись естественность варварского поведения и отказ от ритуалов. В этом смысле даосская версия в педагогике культуры сама по себе очень интересна, но это все укладывается в феноменологию педагогики культуры.

Примерно такая же ситуация возникла в Древней Греции. Существовали: официальная полисная педагогика или система воспитания и рядом с ней философская школа киников или циников, которые все делают наоборот. Культурные люди — граждане Афин ходят на собрания на Агору, вместо того, чтобы полежать на солнышке? Они едят и пьют из золотой и серебряной посуды и гонятся за ней! А ту же самую воду, даже более вкусную, родниковую, можно пить из ладони. Такая инверсия норм в быту стала в последствии для киников идеей. Освобождение от культурных норм и запретов стало ценностью с соответствующим регулятивом воспитания. Затем уже в XVIII веке Жан Жак Руссо в своем романе "Эмиль, или о воспитании" задал версию обратную конфуцианской педагогики культуры.

Вообще, идея педагогики культуры, хоть и чуточку сложнее идеи естественной педагогики, понятна советскому педагогу. Советский педагог так и работал — всегда по педагогике культуры; ритуалы надо было исполнять. Это мы знаем по себе, и я не вижу особого смысла в лекции по феноменологии — мы все это проходили. Кроме того, по педагогике культуры имеется очень много книг, хотя ни одна прямо так не называется, потому что содержательное отношение затуманивает, поэтому, как правило, китайское образование не переносится на номенклатурный принцип в Советском Союзе. Принцип просто не вычленяется. А теперь, когда принцип я здесь выкладываю, дальше можно на него нанизывать любые формы из педагогики культуры. Их очень много. Хотя конечно, феноменология — это самое красивое, самое интересное в смысле интереса. Например, я мог бы рассказать про то, как строится советское воспитание, это самое актуальное. Но все то, что сейчас происходит, — вот вам и феноменология. Оглянитесь вокруг! Вся она там.

Может быть, необходимо принципиально обсуждать сам способ укладки феноменологии, ее разных проявлений в схемы. Это другое дело и разговор для другого раза.

4.6. Педагогика идеала

Как я говорил в предыдущей лекции, под действием тенденций массовости и индивидуализации возникают две другие педагогики: педагогика культуры и педагогика идеала. Тем самым общая схема их происхождения обозначена.

Сейчас речь пойдет о педагогике идеала, тоже очень древней и тоже тесно связанной с культурой, но совсем по-другому, чем педагогика культуры. Поэтому отношение к культуре в этих двух технологиях должно быть сразу обозначено принципиально по-разному:

— для педагогики культуры культура есть рамка, а сама эта педагогика возникает как средство и условие трансляции и реализации культуры. И вне культуры определенного типа эта технология не мыслима и невозможна;

— в педагогике идеала сама педагогика выступает в качестве порождающей рамки по отношению к культуре. Культура помещена внутри этой рамки, она есть то, что остается от педагогики идеала в виде некоторого материала, который транслируется и реализуется. Если из педагогики идеала ничего не попадает в культуру, то она не состоялась. Можно считать, что ее и не было.

Тема сегодняшней лекции — **как из подмастерья сделать мастера или как управлять процессом профессионализации?** — есть очень сильное сужение самой темы и надо понимать, что это достаточно условное название. Педагогика идеала очень сложная и противоречивая вещь, представляющая собой совокупность всех парадоксов и проблем, которые только в культуре можно себе представить. Являясь очень древней, она одновременно неизменна и консервативна. Если на протяжении сотен тысяч лет существования педагогики культуры, она при сохранении общей схемы принимала самые различные формы и наполнялась разным содержанием, то педагогика идеала не менялась на протяжении всех веков и тысячелетий своего существования. Наверное, она и не может быть изменена.

Схема педагогики идеала требует специального внимания к содержанию в отличие от формы. Это обстоятельство создает для понимания и усвоения этой схемы еще одну сложность, которая заключается в том, что **в ней особое значение отводится феноменологии**. Если с педагогикой культуры сталкивается очень много людей, то попадание человека в технологию, заданную педагогикой идеала — это очень большое везение. Должно быть исключительное стечение обстоятельств, самоопределения и много другого, чтобы человек соприкоснулся с педагогикой идеала. Поэтому феноменология данной педагогики чаще всего просто не известна и не доступна большинству людей, как занимающихся педагогикой, так и, стоящих поодаль от нее. Перефразируя известное Библейское изречение, можно было бы сказать, что легче верблюду пройти через игольное ушко и легче богатому попасть в царство Божье, чем человеку, наделенному чувством "собственной важности", проникнуть в педагогику идеала.

Все это накладывает особые требования на построение сегодняшней лекции. Я гораздо больше внимания буду уделять именно феноменологии и **на феноменологии буду схематизировать саму технологию**. Но, сразу оговорюсь, что не буду прибегать к философии феноменологии. В этом нет необходимости, поскольку феноменология после Э. Гуссерля задана на определенных онтологических основаниях и принципах мышления об этом. Мне же **важна сама феноменология в смысле собрания феноменов как материала**, на котором я

что-то задаю. К Гуссерлю это не имеет отношение. Дело в том, что логику, схему и принцип педагогики культуры я мог сразу вводить через авторство древних мыслителей, рассчитывая на то, что у каждого, кто это слушает или читает, есть определенный феноменальный опыт столкновения с этой педагогикой. А с педагогией идеала не так. Здесь рассчитывать на то, что люди, слушающие или читающие про эту концепцию, с этим когда бы то ни было в жизни сталкивались, не приходится.

Поэтому в качестве феноменального материала я бы предложил себя и обучение методологии, чтобы читатель имел хоть какой-то материал для соотнесения с тем, что буду говорить. В принципе, конечно, есть другие прецеденты и образцы, во всяком случае, иногда встречаются хорошие художественные описания этой технологии. Например, был такой фильм по сценарию братьев Вайнеров "Скрипка Страдивари". Это детектив, но в нем вставлена другая сюжетная линия, прямо не связанная с развитием детективного сюжета, а рассказывающая и описывающая, как Антонио Страдивари учился делать скрипки у мастера Амати. Буквально в нескольких эпизодах, вкрапленных в многосерийный фильм, параллельно с развитием детективного сюжета достаточно хорошо и отчетливо предъявлены принципы этой технологии. Теперь я перейду к самым этим принципам.

Итак, технология педагогики идеала возникает тогда, когда осуществляемая человеком деятельность и действия заведомо шире языка и категориального аппарата, с помощью которого человек мыслит эту деятельность и свое собственное мышление. Это обстоятельство или это феноменальное явление я когда-то пытался обозначить рабочим термином — сложные виды деятельности. Суть только что сказанного хорошо отражена в одной басне про сороконожку. Сороконожка бегала себе в свое удовольствие, пока ее не спросили: "А как же это она управляется со столькими ногами? Как же она их ставит? Какую первую, какую потом? Как она умудряется приводить в порядок вес свои ноги, как они у нее не заплетаются?" Сороконожка задумалась, как она это делает, и шагу ступить не могла... Басня хорошо иллюстрирует ту ситуацию, когда я делаю нечто такое, механизм и схему чего не понимаю, когда способ мышления и реализуемый мною способ действия не до конца описан, построен и оформлен в моем мышлении и понимании. Но это было бы пол беды, если мне не нужно передавать это другому. В этом смысле сороконожка только при встрече с глупым человеком, который спросил, как она бежит, столкнулась с этой ситуацией. Нет нужды, например, матери, которая обучает своего младенца такому сложному виду деятельности как речь или, наоборот, которая помещает ребенка в пространство языка, знать что-нибудь про грамматику и устройство речи и т. д. Она вводит его в язык, а дальше ребенок в нем осваивается уже сам. И часто это кажется достаточным. Но, если речь идет о таких вещах, как наука, искусство, техника, философия, педология и других, которые стали определенными ценностями и поэтому необходимо должны транслироваться и реализовываться, то приходится серьезно задумываться о том, — а как же то, чего я сам не очень знаю и понимаю, еще и ученику передать? Таким образом возникает необходимость передачи всего, чем владеешь сам (а ЧЕМ владеешь — это тоже еще вопрос), другому, т. е. ученику. Это означает, что прежде чем передавать, все внимание учителя должно быть сосредоточено уже непосредственно не на изготовлении продукта, не на получении результата, а на самих средствах получения результата и на собственном мышлении об этом. Но, опять же, как только это происходит, человек перестает заниматься

прежним своим делом, перестает получать продукт, а также перестает мыслить так, как он мыслил раньше, ибо теперь он мыслит уже о собственном мышлении. Таким образом, общая схема феномена задается наличием двух позиций и может выглядеть следующим образом:

— во-первых, есть позиционер № 1, осуществляющий некоторое действие с помощью определенного набора средств и методов;

— во-вторых, есть позиционер № 2, который мыслит об этой деятельности, об этих действиях, которые реализуются первым позиционером.

Чтобы это было возможным, и приведенная схема работала, необходимо, чтобы этот человек из позиции № 1 перешел в позицию № 2, т. е. он должен выйти из первой позиции, которая задается одним типом мышления и деятельности, во вторую, где предметом работы для нее становятся само мышление и средства деятельности. Значит, чтобы передача, сам акт учения или обучения был возможен, мастер, который нечто умеет делать, например, пишет картины или производит физические эксперименты и т. д., как минимум, должен перестать этим заниматься и **должен стать методологом этой деятельности**. Став методологом, он, тем самым, перестает быть самим деятелем.

Но может ли теперь методолог передать ученику то, чего не мог передать сам деятель? Может ли методолог, предметом работы которого является вот эта сложная деятельность, выполнить то, ради чего он из позиции деятеля вышел в методологическую позицию? Я вынужден ответить, что не может, поскольку, сделав предметом и объектом своей собственной деятельности и мышления другую деятельность, оказывается в такой же ситуации, только во много раз сложнее, нежели в первой позиции, из которой он вышел. Вышел как раз для того, чтобы осуществить обучение. Поэтому второй позиции тоже недостаточно, и должна появиться **третья позиция** (позиция № 3), которая уже не ставит себе задачей изучения мышления и деятельности первого позиционера, а **получает от методолога содержание в виде оформленного мышления и технологизированной деятельности**. Получив это мыслительное и деятельностное содержание, третий позиционер **должен оформить его в дидактическое содержание**, т. е. он должен оформить, например, научный результат или научный метод в содержание обучения.

Это дидакт. Только после того как дидакт оформил это все в содержание обучения или в учебное содержание, оно может быть передано учителю для передачи ученику.

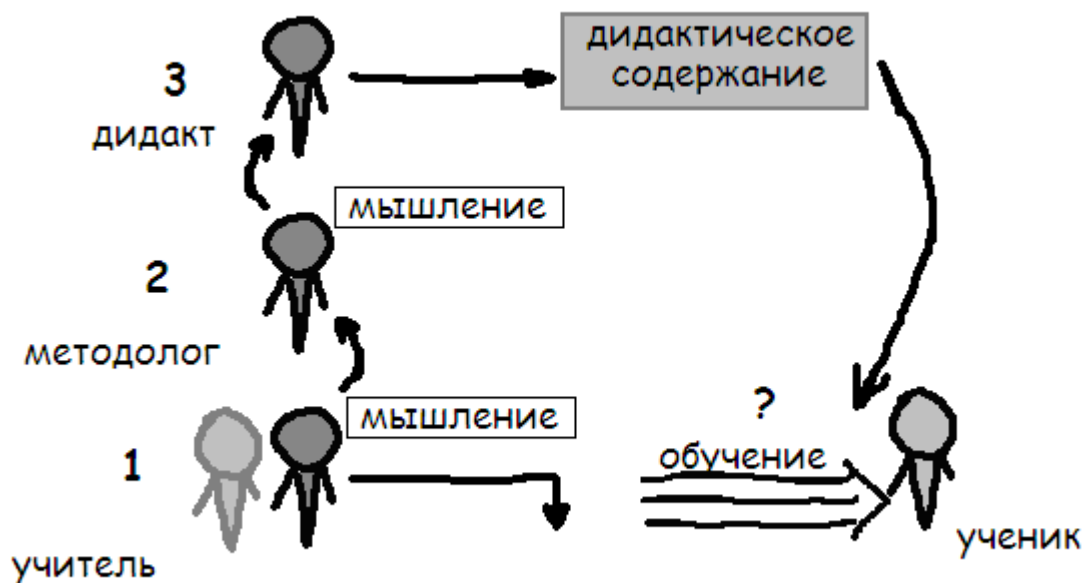


Рис.31

В таком случае исчезает необходимость в том, чтобы учитель и мастер, владеющий определенной деятельностью, становились одним и тем же лицом. Эти люди могут быть разными: **один делает работу, а другой учит как эту работу делать**, может быть, даже сам не умеючи делать то, чему учит других.

На таком пути возникает **дидактика в современном смысле**, но так пропадает технология, из которой все это родилось, исчезает педагогика идеала, в которой нет описанного выше деления на три позиции или оно не успевает оформиться. Поскольку, если есть некий учитель, который умеет делать нечто такое, чего не умеет никто другой, и делает это с помощью очень сложных средств и методов, а также мыслит об этом в очень специфических каких-то мыслительных конструкциях, то, чтобы заняться дидактическим изучением и оформлением этого предмета, необходимо достаточно много лет серьезных интеллектуальных усилий. Настолько много, что это заведомо превышает возможности жизни и деятельности самого мастера. А если работа по изучению, описанию и дидактическому оформлению мышления и деятельности мастера превышает время жизни единственного носителя этого уникального содержания, то, стало быть, после его смерти такое изучение уже невозможно. В таком случае этот способ мышления и деятельности навсегда для культуры потерян. Их нельзя уже будет описать...

Для устранения, преодоления этого затруднения и возникает технология передачи способов мышления и деятельности "из рук в руки", не дожидаясь их дидактического оформления. Оно может идти параллельно на протяжении десятилетий и веков независимо от выполнения и реализации изучаемого мышления. В свою очередь, когда процесс дидактической обработки закончился, педагогика идеала исчезает. С этого момента деятельность перестает быть сложной и становится продуктом массовой педагогики. Ею начинают учить всех.

Олита Аугустовска (О. А.): Дидактику тогда в данном контексте можно понимать, как уникальное средство умерщвления технологии идеала. Владимир Мацкевич (В. М.): С одной стороны, а, с другой, — для придания ей и результатам этой педагогики вечной жизни. Более того, такие вещи обязательно нужны, такое умерщвление или, наоборот, придание статуса вечной жизни — это должно быть произведено. Несколько слов для иллюстрации — датский летописец Саксон Грамматик в свое время говорил, что есть много трудных вещей на свете, но нет ничего труднее четырех действий арифметики. Это было в XII веке, и тогда четыре действия арифметики действительно были очень трудным делом. Человек, который научился делить и умножать числа больше ста, мог претендовать на "звание профессора". Сегодня деятельность по умножению и делению больших чисел осуществляет уже первоклассник. Если бы этого умерщвления не произошло, если бы действия арифметики не были технологизированы с помощью изобретения особого математического языка, то мы бы до сих пор жили так, как жили датчане в XII веке. Интересно, если бы Саксон Грамматик поставил себе задачу обучения всех детей четырем арифметическим действиям и сказал бы как современные педагоги, что тут дело в психологии, вот, один способен, а другой не способен. Следовательно, надо изучать психологию, способности человека, после чего мы сможем сделать каждого ребенка замечательным вычислителем. Нет! Саксон Грамматик был человеком умным и этим не занимался. Нашлись, к тому же, еще более умные люди, которые сказали, — мы будем изучать устройство числа. Взяли в качестве описания числа определенный тип знаков, так называемые арабские цифры, выписали из Индии за бесценок такое великое изобретение как ноль и, как только они ввели ноль и арабскую систему записи чисел в употребление в Европе, любой ребенок стал умножать и делить большие числа без каких-либо специальных математических способностей.

Итак, педагогика идеала возникает тогда, когда работа позиций №2, 3 не проделана или вовсе не может быть осуществлена. Когда существует граница между этими деятельностями. Но граница не жесткая и не непроницаемая, а особая. Такая, что каждый, кто серьезно хочет получить от учителя и овладеть определенным способом его мышления и деятельности, т. е. действительно СТАТЬ УЧЕНИКОМ, должен всю эту работу проделывать самостоятельно и не рассчитывать на, надстроенные над учителем позиции № 2 и 3.

В этом смысле технология идеала стоит особняком по отношению к всем другим технологиям, поскольку **всю дидактическую и методологическую работу по выделению, оформлению и усвоению содержания производит не учитель и разоформленные идеальные деятельностные позиции, а всю работу выполняет сам ученик.** Выглядит это очень просто. Приходит, например, ученик и говорит: "Вот, методологи говорят то-то и то-то, делают то-то и то-то, и я хочу точно также делать, расскажи мне, как это делается". Я вынужден ему беспощадно отказать: "Хочешь делать? Делай! Я могу показать, как это делается, могу предъявить некоторые результаты, а как делается, чтобы и ты мог это делать, не знаю. Смотри и делай!" В отличии от обучения ребенка ходить или плавать, когда его просто бросают в воду, и он барахтается, барахтается и выплывает, здесь этот способ не проходит. Ученик никогда не научится методологии, методологическому мышлению, если его "бросить в мышление", тем более, что бросать-то некуда. Нет такого места, куда можно было бы просто так бросить. Вернее, даже так — бросить то можно, но куда, при этом, "полетишь" совершенно неизвестно. А в полет отправить необходимо... Или другой ученик

спрашивает, как это мне удастся связать в мышлении вещи, которые до этого никогда не были связаны? Откуда я знаю как? Но я же понимаю, что он тоже хочет такое делать. Более того, и всерьез отношусь к нему и его вопросу. Поэтому беру две другие вещи, которые сам еще никогда не связывал и заставляю ученика их связывать — даю ему определенное задание. А еще лучше, я ему просто отказываю, и он вынужден, вместо того, чтобы опять у меня спрашивать, сам начинать размышлять о том, как я это делаю. И, может быть, ему удастся что-то понять и, тем самым, выполнить работу, которую в педагогике нормального типа проделывают другие позиции.

Но, конечно, в такой педагогике никаких гарантий относительно того, что человек чему-то научится — нет. Вопрос об ученике в педагогике идеала является одним из самых темных мест, не говоря уже о том, что само начало этой технологии остается почти чудесным явлением, т. е. полностью непостижимым. Можно сравнить с активностью в естественной педагогике, когда я сказал, что не знаю, откуда берется активность и знать не хочу. Мне до этого дела нет. Так и здесь. Не знаю. Не знаю, откуда у ученика берется сила, желание, инициатива? Откуда у него берется видение того, что у этого человека можно чему-то научиться, что с этого мастера можно снять некоторый тип, образец, метод мышления или деятельности? Не знаю и знать не хочу. Но, для того, чтобы эту педагогику или этот тип отношений мастера с учениками оформить технологически, я должен этот неизвестный фактор обозначить каким-то образом. Я сделаю эту пометку в виде категории **идеализации**. Непременным условием возникновения педагогики идеала является идеализация учеником учителя и его дела. В этом смысле здесь может быть предъявлен и описан весь набор феноменов и самых разных случаев и парадоксов. Ученик, как бы, очаровывается учителем, учитель приобретает для ученика особый, даже некий сакральный характер, он начинает выступать как сверхчеловек и тому подобное. Именно через идеализацию определенные деятельности и люди приобретают сверхценность, и идеализация делает их источником и ядром организации педагогики идеала.

В древности педагогика идеала транслировалась в деятельности шаманов, жрецов и равного рода врачевателей, кузнецов, которые выплавляли и делали железо, металлы и вокруг многих других искусных людей, которые могут и умеют делать нечто такое, что недоступно абсолютному большинству населения. Такая педагогика возникает вокруг выдающихся художников, выдающихся мастеров своего дела — ученых, конструкторов, врачей и т. д. В этом смысле нужно, чтобы мальчик, родившийся неизвестно где, услышал про великого мастера Амати, который делает скрипки с совершенно фантастическими свойствами и качествами. Услышал бы в своем городе, бросил бы семью, пешком пошел бы в Кремену искать учителя Амати, наниматься к нему для подметания пола и вытирания пыли с верстаков, чтобы только быть рядом с этим выдающимся человеком. Вне такой мифологизации и легенды об учителе и его выдающихся скрипках никакой педагогики идеала быть не может. Более того, Амати вовсе не собирается учить этого пацана всему тому, что знает и умеет сам, поскольку сам далеко не всегда знает, что он умеет. Например, он выбирает дерево. Как он выбирает дерево? По звуку, который издает это дерево. Как звучит тот единственно уникальный звук, на который он ориентируется, выбирая из двух кусков дерева тот, из которого будет делать скрипку? Или как оно пахнет? Амати просто не способен, он не в состоянии передать эти вещи. Но его ученик, будущий великий Страдивари, когда мастер из двух кусков дерева выбрал один, а другой выбросил, подбирает выброшенный и долго, долго сидит, вынюхивает, пробует на

вкус и сравнивает эти два куска дерева, пока сам что-то не поймет про критерий, которым пользовался мастер. И, конечно же, Амати не собирается рассказывать своему ученику последний секрет лака, который в семье Амати передается от отца к сыну уже несколько поколений. Каким образом передается? Просто говорится, что есть такой секрет и что достается он тому, кто сам может этот секрет открыть или сделать другой лак, не хуже того, который был сделан мастером.

Таким образом, есть такие препятствия, которые, с одной стороны, непреодолимы самим мастером и, с другой стороны, есть еще такие, которые сам мастер не хочет преодолевать. Поэтому Амати никаких шансов юному Страдивари не дает. Все шансы берутся самим Страдивари. Только после этого он становится великим Страдивари и начинает делать еще более лучшие скрипки, чем Амати. Главное здесь то, что вне этого контекста очарования и идеализации человека и его дела пройти такой путь ученичества просто невозможно. Не по силам будет.

Интересен еще один момент — так как мастер, реализуя те или иные средства деятельности, в любом случае что-то про них знает (ибо он строил свою деятельность по тому способу и типу мышления, как мыслит сам; поэтому какие-то фрагменты и отдельные элементы этого ему известны), и то, что он знает и умеет, он может теперь уже спокойно передать, порекомендовать делать ученику. Похоже поступали, например, художники средневековья и эпохи Возрождения. Живет художник, приобретает известность, и с этого момента его буквально "засыпают" заказами. Как только у него появляется много заказов, он уже не может все выполнять сам и начинает часть работы поручать своим подмастерьям. Если раньше он делал все от начала до конца сам, то теперь он уже не занимается натягиванием холстов на раму, это делают подмастерья. Теперь он уже не растирает краски и не готовит составы, это делают подмастерья. Чем больше работы, тем большую часть ее он порекомендует своим ученикам. Ученики постепенно начинают не только грунтовать холсты, но и писать фон на картинах, а мастер пишет только фигуры. В результате в культуре известны мастерские художников, в которых мастер к картине своей кистью прикладывал буквально несколько мазков, а может быть, ставил только свою подпись.

Например, из мастерской Тициана вышло достаточно много картин. А какие картины последнего периода жизни принадлежат самому Тициану, а какие его мастерской, т. е. сделаны его учениками, совершенно неизвестно. Все они подписаны именем Тициан, но не всем из них гарантировано авторство Тициана.

Гита Паспарне (Г. П.): Это касается и самих идей картин?

Владимир Мацкевич (В. М.): А это тоже неизвестно, поскольку это как раз самое сложное. Теперь с этим не разобраться. Все зависит от того, насколько ученики Тициана освоили всю полноту его художественного видения. Если они были отличными учениками, то Тициану можно было уже и не продумывать весь строй, сюжет и композицию картины. Ученики могли это делать так, как это делает сам мастер. А можно было и по-другому, когда мастер давал некоторую идею, реализацию которой ученики уже знали. Так как Тициан достаточно поздний для эпохи Возрождения художник, то я думаю, что идея перспективы, каноны расположения фигур и т. д. уже были известны к этому времени и поэтому не исключено, что даже идеи картин Тициан уже не предлагал ученикам. Это очень трудно сказать теперь, после того, как все уже состоялось и прошло.

Другая ситуация связана с развитием советского производства и советской техники. Все, наверное, летали самолетами Аэрофлота, и все знают, что типы

самолетов в Советском Союзе, да и теперь еще, называются несколькими буквами и цифрами: Ту-124, Ту-134, Ту-154 и т. д., Ан-8, Ан-24 и прочие. Откуда эти названия? Они взяты от фамилий конструкторов. Но было бы смешно предполагать, что А. Н. Туполев сам конструировал весь самолет от начала до конца. Тем не менее, все конструкторское бюро, все производство называется именем Туполева, точно также как бюро конструкторов О. К. Антонова¹⁰, А. И. Микояна¹ и А. С. Яковлева. Почему? По очень простой причине. Сложная деятельность типа конструирования ракет, судов на подводных крыльях и тому подобное в СССР в силу технической отсталости производства, в силу отсталости тогдашнего образования осуществлялась почти как искусство. Поэтому все техническое знание передавалось непосредственно из рук учителя в руки ученика без рефлексии и понимания. Конструкторские бюро в СССР являлись технологическим только в смысле обучения персонала и совершенно не являлись таковыми в смысле производства моторов, судов самолетов и т. д. То, что они делают, может создаваться только руками этих же людей и в их мастерских. Они умеют, они получили от учителя. Технологизировать это производство так, как оно технологизировано в западных фирмах, например, в фирме "BOEING", оказывается просто невозможно. Поскольку, когда от Туполева требуют новый самолет, и он упирается и говорит, что не успевает, его и всех его сотрудников сажают в концлагерь — это заметно ускоряет работу. Но, даже выпуская его из лагеря, всю эту работу засекречивают, а раз засекречивают, тогда некому выполнять работу по описанию и дидактическому оформлению способа мышления и деятельности А. Н. Туполева, т. е. работу выше описанных позиций № 2, 3. Просто некому. Чтобы снять с Туполева и описать норму проектирования самолета, нужен институт. Спроектировать может один Туполев, но, чтобы описать, что этот один делает, нужен целый институт. А работа засекречена. Тогда все бедные ученики Туполева должны были сами делать всю эту работу.

Но, между прочим, бедные то они бедные, с одной стороны, а с другой, поскольку они имеют такого учителя как Туполев, то каждый из этих учеников во много раз превосходит тех конструкторов, которые на Западе делают отличные самолеты.

Итак, **педагогическая технология идеала, позволяет**, — и в чем, собственно, ее преимущество, и почему она жива до сих пор, — она **позволяет передавать от учителя к ученику самые сложнейшие виды деятельности и мышления, и ученику достигать высокого уровня мастерства**. А, как только проделывается педагогическая работа по дидактическому оформлению этой деятельности, педагогика идеала исчезает. Уровень обученное™ и мастерства учеников становится массовым. Например, людей, знающих математику на уровне средней школы, можно подготовить огромное количество, но математики готовятся принципиально по-другому. Математиками становятся, будучи учениками выдающихся математиков. Технология идеала годится только для передачи очень сложных видов мышления и деятельности, и передача происходит практически в неизменном виде уже много, много лет. Ученики идеализируют учителя, тем самым обеспечивая таинственную притягательность его учения и воспроизводя последователей в течении множества лет. История знает такие школы и не одну. Например, школа, которую в Афинах основал Платон, существовала практически тысячу лет, пока кто-то из императоров не разогнал ее из-за ненадобности. Конфуцианство продолжает существовать до сегодняшнего дня.

Что такое учитель в педагогике идеала? **Учитель** оказывается в очень странной ситуации. Он **совершенно не контролирует движения учеников**, они сами движутся. Учитель совершенно не отвечает, за то, что придумали, поняли и

освоили ученики. Он **отвечает только за свою работу** и за работу, которую ученики делают по его заданию. В этом смысле, все что вышло из мастерской Тициана, либо увеличивает его репутацию как великого художника, либо уменьшает ее. **Учитель не отвечает за обучение учеников, за их понимание, продвижение.** Это, с одной стороны. А, с другой стороны, **Учитель**, тем не менее, **постоянно выставляет оценки ученикам.** Он постоянно оценивает их работу и этим не прямо корректирует самодвижение учеников, не понимая, при этом, как оно происходит. За счет оценивания, за счет оплеух, окриков, ругательств, запретов движение учеников все же происходит и, к тому же, и не столь незаметное. Но, раз учитель не понимает это движение, то у него есть единственный способ направления и отслеживания движения учеников — формировать их по образу своему и подобию, когда ученики становятся копиями и тенями учителя. Чем лучше ученик, тем он больше похож на учителя, тем больше он копирует его во всех отношениях. На это можно было бы и не обращать внимание, если бы... И это "если бы" чревато разными последствиями. Во-первых, скопированный на более молодом человеческом материале учитель, в лице ученика попадает в совсем другую социокультурную ситуацию, чем его учитель. Учитель уже старый, он жил в одно время. Ученик молодой, точная его копия, живет в совсем другое время и, если он не адаптируется, его уничтожат, тем самым, прекращая существование школы.

Получается своеобразный парадокс этой педагогики. Без копирования, с одной стороны, нет трансляции и передачи сложного мастерства и сложного знания, а, с другой стороны, полное копирование закрывает путь для трансляции, поскольку, необходимо приспособливаться к новым ситуациям. Правда, история хранит прецеденты, когда ученики очень авторитетных учителей сами начинают формировать ситуацию, что еще хуже. Типичный пример для этого — Иван Петрович Павлов. Он был отличным ученым, отличным физиологом. Двадцать, даже, наверное, больше лет, он проводил регулярные павловские среды, регулярные семинары. Раз в неделю все его ученики собирались на семинар, и целый день разговаривали с Павловым по поводу проблем в науке. На этих семинарах и происходило обучение. Павлов что-то говорил, ученики чего-то слушали. Когда они делали не так, как нужно, или что-то неправильно понимали, Павлов их наказывал. В результате родилась школа Павлова, давшая много известных людей. К. М. Быков, П. К. Анохин, Л. А. Орбели — это только некоторые из них. И что происходит потом? Павлов жил и работал на излете сциентизма и позитивизма XIX века. В начале XX века ближе к 30-тым годам ситуация начала меняться. Возникла новая философия науки и в науке понадобились новые формы мышления, а ученики Павлова к ней не приспособлены, ибо они есть копии Павлова. Они новую ситуацию не понимают и поэтому начинают ее формировать по-своему. Постепенно из отличных учеников Павлова начинает формироваться репрессивный аппарат советской науки. Теперь уже все знают по критике Сталина, как Т. Д. Лысенко разгромил советскую генетику. Но не очень-то сейчас акцентируется, не очень пропагандируется, что разгром советской биологии начался на павловской сессии, и что это ученики И. П. Павлова отпустили все вожжи — репрессии и гонения в науке. Академик К. М. Быков, один из лучших учеников Павлова, был одной из самых страшных и неприятных фигур в советской науке в 30—40 годы.

Вот такой высвечивается очередной парадокс в педагогике идеала. С одной стороны, ученик копирует идеал учителя, а с другой стороны, копия такого рода становится нежизнеспособной и разрушительной в новых ситуациях. Не

происходит развитие дела учителя, а происходит просто такое мертвое, голое воспроизводство. Поэтому развитие деятельности и мышления в таких сложных видах происходит не через лучших учеников, а через еретиков, которые от учителя уходят или он сам их выгоняет, поскольку не способен уже понять развитие. Как правило, это случается на излете карьеры учителя, когда терпимый учитель позволяет таким ученикам уходить, а нетерпимый — их выгоняет. За счет этих выгнанных и осуществляется развитие той школы, того типа мышления и деятельности, которая обеспечивает трансляцию технологии идеала. Я, кажется, слишком увлекся всякими примерами и описаниями и теперь перейду к формулировкам.

Педагогику идеала можно сформулировать в виде очень простых принципов:

1. "Учитель всегда прав".
2. "Если учитель не прав, смотри принцип первый".
3. "Если первый и второй принцип не выполняются, становись сам учителем, ты уже не можешь быть учеником".

(И маленькое замечание к этому пункту — пункт 3 невыполним в принципе, поскольку, — смотри пункт первый).

Эти простые тезисы задают целиком весь механизм и всю феноменологию этой педагогики. Кроме того, педагогика идеала обеспечивает учителю определенного рода бессмертие. Это достигается, благодаря ученикам, но в первую очередь, — еретикам. Еретики – это люди, нарушающие первый принцип (учитель всегда прав) и утверждающие свою. А их правда заключается в том, что они оказываются правы в последующей после смерти учителя ситуации, и поскольку они только нарушают, а не отказываются от "учитель всегда прав", то они несут в себе, представляют собой школу и мастерство своего учителя. Несут и выживают в этой новой ситуации, и пришедших к ним учеником учат Именем своего Учителя. За счет этого школа Платона, например, существовала тысячу лет. Византийские императоры, разгоняя Академию Платона, не добились конца платоновской школы. Произошла замена учителя. На протяжении всего средневековья первым учителем средневековых мыслителей был Аристотель. Его так и называли — первый учитель, и каждое новое поколение учеников училось у него и этим обеспечивало трансляцию того, что было сделано Аристотелем. С точки зрения ученика это даже более выгодно — учиться у умершего Учителя, когда в легендах и баснях идеализации Учителя ставит его непосредственно рядом с **идеалом**, т. е. полным совершенством. А живой человек всегда очень отличается от идеала. Такая преемственность учеников при наличии одного Учителя способствует длительной трансляции сложных видов деятельности. И в современной Европе образованному человеку не обойти вниманием ни Платона, ни Аристотеля, ни стоящего за ними Сократа. В этом одновременно пафос и залог непрерывного воспроизводства сложного знания, мышления и деятельности. Но в этом и трагедия данной педагогики — ее первый принцип всегда является постоянным источником парадоксов. Здесь в полной мере реализуется апория Зенона Элейского "Ахилл", говорящая, что даже быстроногий Ахилл не сможет догнать черепаху... Учитель всегда прав. Учитель всегда опережает ученика. Учитель всегда выше и всегда больше ученика. Никогда не происходит того, чтобы ученик затмил Учителя. Это очень легко и просто понимается по отношению к искусству, но с огромным трудом по отношению к мышлению, к философии и к науке. А непонимание этого фундаментального обстоятельства неизбежно ведет к

выпадению из культуры. Как только люди перестают обращаться к первым учителям, их действия и то, что они производят, становятся субкультурным явлением.

Например, современное искусство переполнено людьми, которые никогда не ходили в Лувр, в Цвингер, в Прадо, в Эрмитаж, в Третьяковку. Они не копировали, не списывали, не учились у Леонардо, Тициана, Микеланджело и поэтому собой никакого искусства не представляют. Они освоили все техники живописи, графики, скульптуры, точно также, как сегодняшние первоклассники осваивают арифметические действия, но Искусства там больше нет. Они выпали и лишились традиции, потеряли идеал воспроизводства, поэтому в том, что они делают, нет идеального содержания. Также обстоит дело и с современным мышлением и наукой. Конечно, в этом месте можно спросить меня, кто я такой, чтобы выносить такие оценки? Я это я, и единственный аргумент, который я могу привести, следующий — я занимаюсь тем, чем занимаюсь, но из своих 36-ти лет занимаюсь этим уже сорок лет, а правильнее было бы говорить, что занимаюсь этим уже 2500 лет, — насколько могу помнить Первого Учителя...

Олита Аугустовска (О. А.): То, что ты говоришь, хорошо можно показать на схеме, когда выбрасывается, "забывается" или не рефлексировается первая позиция. Тогда теряется культурное основание остальных позиций, и их "работа" тогда делается, исходя уже и не поймешь из него... Надо искать другие какие-то мотивы.

В. М.: Да, верно. Кроме того, здесь ведь получается еще и такая "штука" — необходимо помнить, что **есть два учителя**. Всегда два. Есть еще Учитель Учителя; при том, первый Учитель. Идеализация, соответственно, происходит двумя путями:

— во-первых, это идеализация **первого** Учителя вплоть до обожествления, как, например, китайцы делают с Конфуцием, а для европейцев магическое звучание имеет имя Сократа;

— во-вторых, идеализация **последнего** Учителя.

Но в идеализации второго типа есть особенности. Когда я на IV съезде методологов делал доклад о непогрешимости Папы Римского, я ведь что имел в виду? Папа Римский, будучи, как правило, очень слабым и грешным человеком, является представителем, олицетворением Христа на Земле. Христос — Бог, а Папа Римский — его олицетворение. Если это есть, то жив католицизм, живо христианство. И, как только это перестанет быть, христианство неизбежно начнет деградировать. Идеализация необходима. Но сам Христос учил, что нельзя обожествлять человека, — не сотвори себе кумира! А, с другой стороны, если из учителя не делать определенного сверхчеловека, основываясь только на достаточности сакральности Первого Учителя, то связь времен прервется — Последний Учитель не сможет тогда представлять вверенный ему Идеал. Если этого нет, то нельзя взять целиком все то, что существует, что сделано, а придется довольствоваться только отдельными фрагментами, элементами целого. Что это не столь уж невозможно, доказывает судьба отдельных стран, время от времени оказавшихся в ситуациях культурной катастрофы, разрывов в культуре. Поэтому для таких сложных видов деятельности, о которых идет речь, никогда не поймешь, что самое важное, что главное для трансляции этого в целом. То ли это манера Учителя завязывать галстук, то ли тот факт, что он испытывает к ним отвращение. Поэтому, когда ученики начинают копировать у Учителя все, что только могут, это правильно и естественно. Более того» так как все продукты культуры порождены именно педагогикой идеала, этой

педагогической культурой, то и **институт индивидуальности** тоже есть порождение как раз этой педагогики. Начальным моментом этой технологии является признание одного из людей, будущего учителя, непохожим на всех остальных. Именно это определяет выбор его в Учителя, т. е. этот человек индивидуализируется и становится одним единственным, не таким как все, а непохожим ни на что другое. Он индивидуальность, копирование которой и ученика делает индивидуальностью. Только отталкиваясь от другой индивидуальности, я сам могу ею стать. Удержание всей последовательности таких учителей приводит к тому, что чем больше человек индивидуализируется, чем больше человек образовывается и освоил идеал, тем больше он понимает, что все, что он говорит, есть просто напросто его недопонимание того, что сказали учителя. Такое понимание, что я как ученик в длинной тысячелетней цепи учителей говорю все то, что они уже сказали, именно это дает возможность мне осознать, в чем же состоит моя индивидуальность. Тогда, когда я помню, что из 100% произносимых мною слов, 99% не мои, что я просто транслирую то, что говорили мои учителя, только в таком случае я могу начинать понимать, в чем состоит тот 1 %, который от меня, и начинать становиться индивидуальностью.

А человек, который носится с идеями творчества, сверхценности собственного Я, поэтому и не в состоянии попасть в эту технологию, не в состоянии стать учеником, а, значит, не в состоянии стать индивидуальностью и сотворить нечто действительно свое. Потому что каждый истинный творец потому и творец, что делает нечто вполне сознательно, а не выдавливает из себя "продукты неосознанной жизнедеятельности". Человек, который в себе самом не отделяет 99% транслируемого от предков от того единственного процента, одного единственного случая, когда он может что-то сам, он просто не способен заменить, а что же творит он сам. Он все, что выдавливает из себя, подает как свое "творчество". Это смешно и убого. Такой человек, это субкультурный человек, живущий на обочине культуры.

Я, как будто, все сказал. Есть вопросы?

О. А.: Не знаю, к какому жанру отнести вопрос, но мне все равно непонятно — этот 1%, чем и как он задается?

В. М.: Брось ты о глупостях думать! Зачем тебе? Чего ты об этом думаешь!

О. А.: Пока не отвечу, я же не выброшу. Выбрасывать -- это тоже работы требует.

В. М.: Вот, тот стул, на котором ты сидишь, он отличается от того, на котором сижу я? Этот стул мой, а тот твой — вот, и вся разница. Ты на своем сидишь, а я на своем. Каждый должен сидеть на своем стуле, всем нельзя на одном. Вот все отличия...

О. А.: Нет. Неправильно. Хотя, если ты мне сейчас как учитель отвечаешь, то, исходя из первого принципа, твой ответ правильный, — можно аплодировать, да. Но, я все равно с ним не согласна, поскольку, я, скорее, наверное, спрашиваю из позиции дидакта, в таком техническом зале.

В. М.: А в позиции дидакта, между прочим, не бывает ничего творческого и ничего нового. Как только дело доходит до дидакта, там все уже написано. Вся деятельность определяется одним единственным принципом, как в известном анекдоте: "Едут два исследователя — ихтиолога и ловят рыбу. Потом сверяют ее по справочнику, к какому виду относится та или другая рыба? Какие рыбы живут в этом водоеме? Поймали какую-то рыбу, определили — окунь. Поймали другую — щука. Поймали следующую рыбу. Тот, кто сидит со справочником, начинает

листья его. Листает, листает и говорит: "Нет такой рыбы, выбрось! Нет такой рыбы!" И в позиции дидакта не бывает никакого одного процента. Все то, что есть в позиции дидакта, записано в энциклопедиях.

А во второй позиции, позиции методолога, там, наоборот, нет ничего, нет никаких 99%. Там есть ситуация столкновения с чем-то неизвестным, неведомым, индивидуальным и уникальным, чего другого нет. Методолог что делает? Он поступает очень просто. Он не интересуется тем, где 99%, а где 1%. Он берет эту ситуацию и начинает рассматривать ее, как нечто уникальное, никогда раньше не встречавшееся. Именно за счет этого методолог и может исследовать это как новый тип мышления. Без интереса к неповторимости отдельной ситуации, не может появиться и сам методолог.

А тот, сидящий в лодке, он как делает? Все, что попадает, он рассматривает, как то, что уже встречалось. В этом смысле он никогда, по существу, с **новым** не встретится, поскольку, все подгоняет под что-то уже ставшее, известное, открытое, тем самым закрывая себе путь. В отличие от него методолог все рассматривает как то, чего никогда не было. Вот и все. И не надо интересоваться, где что. Это есть модальность подхода.

О. А.: Конечно, ты прав относительно модальности подхода в этой лекции, говоря про эту технологию.

В. М.: Я про эту технологию и говорю. Про тяжелую судьбу человека, попавшего в эту ситуацию, так как он должен сделать то, что делают целые институты за много десятилетий. А он, если он ученик, должен сделать за несколько лет, иначе ничему не научится и из педагогики идеала выпадет. В этом смысле, люди все не равны. Люди различаются между собой по уму тысячи и миллионы раз. Миллионы раз одни умнее других. И, чтобы быть учеником по этой технологии, надо быть во много раз умнее, чем все дидактические институты.

А то, что ты спрашиваешь, должно ставиться по-другому. Ведь схема простая? Спрашивается, а что это, вдруг, Мацкевич эту схему рисует, а за 2500 лет никто другой не удосужился? Хотя сама технология в это время существовала. Вот как можно поставить вопрос. И не по отношению ко мне, а по отношению — почему другие не сделали. Может это все неправда, если никто другой не сделал? Есть только одно объяснение этому. Знаешь? Все педагоги, которые должны были давно руководствоваться такой схемой, делают по-другому. Потому, что все интересуются не тем. Более того, в педагоги люди отбираются совсем не по тем критериям, которые требуются. Почему с педагогами, вообще, так сложно? Их ведь специально отбирают по критерию любви к детям и до тех пор, пока педагоги будут отбираться по любви к детям, они ничего никогда не поймут и ничего никогда сделать не смогут. К тому же, есть еще и второй критерий: в педагоги отбираются люди, которые не могут делать деятельность. Кто учит музыке? Тот, кто не С. Т. Рихтер. Кто учит математике? Тот, кто не математик. Также и все остальное.

Это два принципа отбора людей в педагогику, поэтому в ней так много людей ничего не понимающих. А те люди, которые понимают, они педагогией не занимаются. У них у каждого свое дело, которое не ждет. Просто со мной так сложилось, что у меня педагогика оказалась примерно тем, чем я занимаюсь. Педагогика оказалась тем делом, о котором меня заставили думать. Это не моя заслуга.

Теперь еще несколько слов, возвращаясь к схеме, которую я нарисовал. Выносить ее за пределы этой технологии нельзя, поскольку это не онтологическая схема ни в коей мере. Она объектного значения, независимого от употребления не несет. Объектная она постольку, поскольку используется в рамках задачи, которую я ставлю. И в этом смысле я пользуюсь некоторым алфавитом знаков, с помощью которого я записываю некоторую идею и, как только идея схвачена, этот алфавит должен быть сразу убран. Это временные знаки.

Кроме того, мне необходимо ответить еще на целый ряд вопросов относительно способов схематизации в других технологиях. А почему все эти схемы, несмотря на то, что они разные и непохожие друг на друга, называются технологиями? Что у них общее? Какими критериями я пользуюсь, чтобы их описывать? Но это тема для отдельной лекции, в которой необходимо будет говорить не о следующей какой-то конкретной технологии, а о совершенно другом объекте — о том, где все эти технологии есть **одно: педагогическая технология как таковая**. Что такое технология и в чем она состоит? И это будет своего рода оформление некоторого мыслительного продукта, почти интуитивного местами, в виде того, что может быть уже передано другим.

4.7. Элитарная и эгалитарная педагогики

В сегодняшней лекции речь пойдет об элитарной и эгалитарной педагогиках, которые возникли примерно в одно и то же время — в XVII веке. Хотя их источники можно наблюдать еще раньше, но именно в XVII веке они получили свое теоретическое обоснование и были оформлены как технологии и концепции. Начиная с этих двух педагогик — элитарной и эгалитарной, — и можно начать говорить, собственно, о **концепциях**, т. е. об оформлении педагогики в понятия. До этого времени скорее можно было говорить о парадигмах, чем о концепциях. Под **парадигмой** я имею в виду такую форму рациональности, когда многие положения и идеи, лежащие в основе той или иной практики, не являются оторефлексированными и простроенными в понятия. Они представляют собой разделяемые всеми и общеупотребимые идеологии, мировоззрения, идеи, которые не подлежат критике и транслируются в виде традиций.

Говоря об элитарной и эгалитарной педагогиках, как о первых оформленных в понятия и концептуализированных педагогиках, я почти намеренно упускаю из рассмотрения педагогику иезуитов и контрреформации, т. е. католическую педагогику. Во-первых, потому что она не получила продолжения, по крайней мере, в светском образовании. Во-вторых, потому что в принципе сводима к трем предшествующим парадигмам и технологиям, которые я обсуждал в прошлых лекциях. Хотя исторически концептуальное оформление правильное было бы начинать именно с них. Это было бы последовательно, во-вторых, потому что понятийная работа, проделанная Дж. Локком и Я. А. Коменским, отталкивались от католической и иезуитской педагогики; отталкивались в смысле противопоставления и критики, хотя относящиеся не к самой концепции и понятиям, а к практике и к технологии.

Начиная анализ **элитарной педагогики**, необходимо рассмотреть изменения социокультурных условий в Европе того времени, прежде всего, в Англии и, с другой стороны, возникновение в Англии новой научной философии.

Нарастание демократических тенденций в английском обществе привело к тому, что управление государством было изъято из рук родовой аристократии, и к управлению государством, хозяйством стали приходить демократические слои населения, городская и сельская буржуазия. Размытость сословных рамок городского населения и буржуазии говорит о том, что управление государством и вся общественная жизнь к этому времени очень сильно демократизировались. При всем том, что Англия к этому времени уже пережила революцию, получила первый опыт революционного переустройства общества и частичный проигрыш или поражение революции дало возможность иметь в английском опыте рефлексию этого исторического события. Сразу же были обнаружены все недостатки и пороки демократического правления, демократической организации государства. Но возврат к аристократической форме управления наследственной аристократии представлялся уже невозможным.

Отсюда, почти сам собой, напрашивался тезис, который Джон Локк¹ и выдвинул в своей педагогике — **воспитание джентльмена**. Раньше человек, имеющий доступ к управлению государством, принятию решений, допускался к этому в силу рождения и происхождения. Поэтому его воспитание и образование были вторичными, не очень значимыми вещами — только дополнением к происхождению. Со времен Локка само по себе понятие **элиты** или джентльмена начало пониматься как результат культуры, воспитания и образования. Локк, будучи последователем английской философии (учеником Томаса Гоббса,

который, в свою очередь, был учеником Фрэнсиса Бэкона), разделял метафизику и метод английского эмпиризма. На уровне идеологом и лозунгов Ф. Бэкон в начале своей деятельности провозгласил лозунг: "Знание — сила!". Последующее осмысление периода, предшествующего английской революции и, особенно, самой революции, сделало понятным, что не физическая экономическая сила, а организация и знания позволяют завоевывать и удерживать власть, побеждать в войне. Тогда этот лозунг из чисто риторического, идеологического превратился в достаточно определенный и практический. Стало очевидным, что управление и деятельность опираются и строятся на **знании**. Поэтому английская философия, английские философы стали разрабатывать теорию знания, методологию и эпистемологию. Они ее разрабатывали не в рационалистическом духе, как на континенте это делали французы, голландцы и немцы, а в эмпирическом. Это было в противовес католическому учению о знании, как об откровении, и сопряженными с ним католическими учениями о знании в схоластической философии, прежде всего делающей упор на разум, логику, разумное постижение истины.

Термин управление употребляется здесь в очень простом смысле, как определенное искусство организации деятельности, людей, государств, т. е. не в терминах системомыследеятельностной методологии, возникшей в XX веке, и в которой я работаю, а в простом смысле, как обычно говорится об управлении государством, армией, городом. Я использую этот термин не как анахронизм.

Если нас интересуют источники и феноменология этой педагогики, можно обсуждать биографию Ф. Бэкона и Т. Мораб. Бэкон побывал мэром города Лондона, побывал казначеем и канцлером английского королевства. В конце концов он слишком уж глубоко "засунул руки" в государственную казну и пришлось попроситься с государственными постами.

Довольно часто люди, занимающие высокие посты в государстве или в церкви, занимались философскими вопросами знания. И Бэкон тоже не был исключением; после этого он начал заниматься знанием, наукой и философией. Но английская ситуация XVI—XVIII века была особенно интересной. Тогда впервые гуманитарное или административное знание, как объект рассмотрения, начало включаться в философию знания — эпистемологию. До этого в Европе знания управленца представлялись скорее факультативно. Только в китайской ситуации управление государством всегда строилось на основе гуманитарного знания. Но в Европейском контексте эта английская ситуация была достаточно новым явлением.

А для образования важнее то, что, начиная с Ф. Бэкона, английская философия в основу учения о знании положила не разум и разумную деятельность, а **опыт** и **эмпирику**. Это другая категория, другая основа. Постепенно от Бэкона до Локка и его последователей, епископа Беркли, Дж. Толанда, Дж. Пристли, Дж. Милля, Дж. Ст. Милля, в их работах выкристаллизовывался английский эмпиризм и его трактовка в духе психологизма. У Локка, например, тенденция к психологизму, говоря о знании, присутствует уже почти в чистом виде. Но поскольку они пытались строить свою философию независимо от европейской континентальной традиции, то идя по пути аналогичному концептуализму схоластов, например, Пьеру Абеляру, английская философия вышла на собственные представления о сознании, стала рассматривать опыт как отображение внешнего мира на экране сознания. У концептуалистов схоластического толка в таком виде этого представления не было.

В схоластике сознание вводилось как третья составляющая или синтезис для решения проблемы существования понятий. Сознание у схоластов было особой онтологемой и онтологией вне Бога и вне земного мира, в которой помещались концепты и понятия. Это поле сознания являлось условием реального существования понятий. Это была попытка снять проблематику номинализма и реализма, которая являлась основной темой дискуссий на протяжении 300 лет существования средневековой схоластики.

Гита Паспарне (Г. П.): Как здесь работает принцип опосредования?

Владимир Мацкевич (В. М.): В английском эмпиризме сознание не является опосредующим звеном между миром и человеком. Опосредующей категорией скорее выступает опыт. В категорию опыта помещаются другие категории: идеи, чувства, знания и др.

Для описания сознания английские эмпиристы использовали модель чистой доски — *tabula rasa*. Между чистой доской и миром происходит определенный обмен, который составляет пространство опыта.

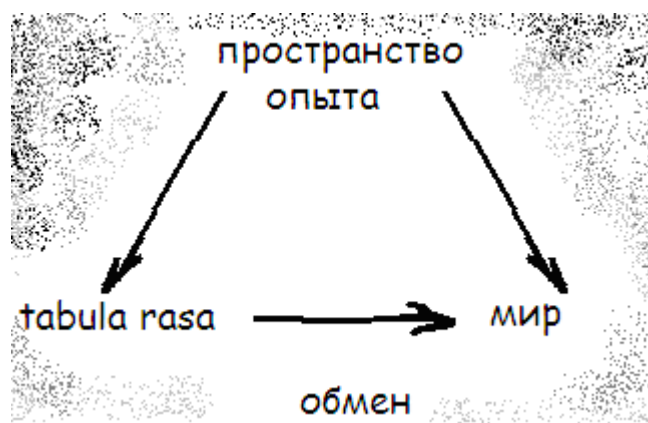


Рис.32

По-другому принцип опосредования выражался в схоластической традиции через введения сознания, где акцент ставился на разум и разумную деятельность.

Английские эмпиристы фактически редуцировали понятия идеи и разума до понятия ощущения. Примечательно, что книга Дж. Локка о разуме называется "Опыт о человеческом разуме". С одной стороны, опыт, а, с другой, речь идет о человеческом разуме. Категория человека здесь специально не обсуждается, но Локк вводит категорию **чувственного** опыта. Хотя он и является одним из первых, кто вводит в философию категорию рефлексии, но весь его психологизм, даже в названии этой книги, остался неотрефлексированным. Весь опыт сводится к чувственному опыту.

Так, вводя категорию сознания и категорию опыта, из мира вырезается фрагмент в виде некоторой психической способности, которая представляет собой доску отображения, на которой что-то можно отобразить. Сама по себе она не является активной и не несет на себе никакого предсодержания. Лейбниц в то же время пытался эту характеристику вводить как апперцепцию. У Локка это звучит так, что нет ничего в знании такого, чего раньше не было в восприятии; епископа Беркли — *est percipi* (быть — значит быть в ощущении). У епископа Беркли и Дж. Толанда ощущение и идея между собой просто не различаются.

Таким образом, все многообразие мира дано в знании, само знание есть отображение на доске сознания, полученное через чувственные впечатления.

Теперь ближе к практике этой педагогики. Того, что я сказал уже достаточно для описания и логического введения элитарной педагогики. Ребенок рождается на свет с чистым сознанием и дальше, регулируя каналы его чувственного восприятия, можно писать на этой чистой доске сознания все, что заблагорассудится учителю. Имеется ввиду именно все, как сами познания, так и разные компоненты не знаниевого рода: волевые, мотивационные и другое. **Основная идея элитарной педагогики сводится к регулируемой изоляции ребенка от мира**, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает учитель. Весь интерес учителя, все его внимание сосредоточено на изобретении, установлении, регулировании форм контакта ребенка и мира. На сознании ученика отпечатывается то, что ему позволил воспринять учитель. Варьируя эти отпечатки на *tabula rasa* можно формировать соответствующую личность и субъективность. А поскольку речь идет об идеологической или социальной установке Локка на воспитание джентльмена, то это приобретает уже вполне определенную форму.

Наиболее последовательно такая педагогика в реальности была реализована Джеймсом Миллем в воспитании своего сына Джона Стюарта Милля. Кстати, из автобиографии Дж. С. Милля можно взять в основном всю феноменологию того, как это происходит. Я на ней останавливаться не буду, но книгу советую прочитать. Между формулировкой Локком теоретических основ этой педагогики и этим наиболее ярким прецедентом ее реализации в семье Милля прошло больше ста лет. За эти годы можно, конечно, найти и другие прецеденты реализации, но еще больше появилось всякого рода теоретических представлений, наставлений учителям, на предмет того, как им необходимо себя вести по отношению к ученику. Например, антропотехнические теории Кондильяка с его моделью Галатеи, которую потом уже Джордж Бернард Шоу в художественной форме изобразил в своем "Пигмалионе". Сюда же относятся многие рассуждения Жана Жака Руссо, который в области метафизики и онтологии во многом был последователем Кондильяка, и в своем романе о воспитании Эмиля запрещал Эмилю читать книги до 14-ти лет и рассуждал о том, нужно ли его вообще учить читать. Можно упомянуть специальные рассуждения Даниеля Дефо в его публицистике и нравоучительных писаниях относительно воспитания джентльмена. В основе идеи книги "Робинзон Крузо" лежат те же самые педагогические представления. Здесь же — разного рода педагогические поучения Бенджамина Франклина и др.

Суть этой технологии по тем разделам, которые я намечал, можно охарактеризовать достаточно просто и быстро. **школа здесь представляет собой особым образом сконструированное пространство контакта ученика с внешним миром.** Можно эту школу понимать **натуралистически**, как это делал Жан Жак Руссо, организуя непосредственный контакт ребенка с миром. Можно - более **культурно и рационально**, как это делали отец Дж. С. Милля и Я. А. Коменский, организуя опосредованный контакт: через книги, языки или какие-то другие источники. Хотя учение Яна Амоса Коменского относится к другой технологии, здесь я замечу, что он во многом разделял психологизм и сенсуализм Дж. Локка. Они были приятелями и имели общие идеологические протестантские установки. Его книги — "Открытая дверь языков и всех наук" (1631) и "Мир чувственных вещей в картинках" (1658) являются прямым логическим выводом из психологической и сенсуалистической установки на индивидуальное познание и

на организацию знаний вообще. Требование наглядности, которое он ввел, тоже вытекает из этого. Но это все не составляет сути учения Я. А. Коменского, о котором я буду говорить ниже.

Итак, **ученик в начале обучения представляет собой чистую доску**— *tabula rasa*, а **в конце обучения есть** просто на просто **заполненная доска**, поскольку сенсуализм практически ничего не говорит о функции забывания и стирания этой доски. Хотя позднейшие психологи об этом думали, в самой педагогике это никак не отработано и с техниками забывания там, по существу, не работают. **результат такого обучения** в таком случае может быть **описан в виде перечисленного опыта**. Между прочим, это находит выражение в советской идее автобиографии и, вообще, биографии человека. Считается, что, описывая места, где человек бывал и имел какой-то опыт, можно получить характеристику его актуального культурного состояния.

Мотивация ученика специально в этой технологии не обсуждается, поскольку **мотивация есть один из тех самых видов знания или впечатков, которые наносятся на доску**. С феноменологией мотивации ученика лучше всего знакомиться по протестантскому морализму, по протестантской этике. Протестанты достаточно либеральны по отношению к актуальному поведению человека, но крайне авторитарны и крайне вульгарны в отборе, переборе тех способов контакта, в которые человек вступает с миром. Это связано с особыми требованиями на то, что протестант, баптист, анабаптист может читать, видеть и т. д. Поэтому, например, протестантские секты последними признавали все новые средства коммуникации. Долгое время они сопротивлялись хождению своих детей в кино, смотрению телевизора и т. д. Мотивация — предмет особой заботы. Важно то, какая именно мотивация отпечатывается, записывается на *tabula rasa*.

Г. П.: А что происходит, если эта этика феноменологически не действует?

В. М.: Протестантская этика феноменологически не может не действовать, если есть сам протестантизм. Только полная отмена, полная секуляризация может ее к этому привести. Тогда достигается полный эгалитаризм, равноправие, как в сегодняшней Америке, но тогда уже не может быть речи об элитарном воспитании.

Дальше, что касается вопроса об ответственности учителя. Кто такой здесь учитель? Учитель по этой концепции впервые становится в полной мере **учителем — ответственным за все**. Феноменологию тут, в свою очередь, можно прописывать на основе истории английских школ. Через тьюторов, через специальных наемных учителей в семьях, гувернеров и гувернанток приходили к этой полной ответственности учителя и к тому, что учитель начал становиться, в первую очередь, воспитателем. Воспитатель, по существу, отвечал за состояние всей душевной и духовной жизни своего ученика. Учитель в этой технологии перегружен обязанностями. Он должен быть не только человеком знания, не только контролером, но и чиновником над учеником, психологом, врачом, священником, исповедником и т. д. Поскольку именно через учителя ребенок вступает в контакт с этим миром, то требования, которые накладывает общество, родители, нанимающие такого учителя, включают в себя весь набор регламентирующих, поведенческих, знаниевых характеристик, которые вообще только могут быть применены к человеку. Но, с другой стороны, учитель по этой технологии получает для себя очень высокие возможности. Например, как это было в реальности с Дж. С. Миллем или как это описано в истории с Пятницей и Робинзоном Крузо у Даниеля Дефо, возможности учителя, по крайней мере, в

предположении безграничны. Примеров огромное количество — люди усваивают десятки языков, усваивают в раннем детстве самые сложные виды деятельности: шахматы, математику и др. Другое дело, что нанимающие реально не могут найти человека, отвечающего всем требованиям и использующего все возможности. Ограничения тут только такого типа. Но, опять же, есть выход: можно привлекать нескольких учителей, самих лучших из разных мест для воспитания и образования вашего ребенка. Ограничения тоща только в возможности вашего кошелька или в недостатке информации об учителях.

Олита Аугустовска (О. А.): Тогда на вопрос о содержании образования в этой технологии напрашивается единственный ответ — опыт. Но как это оформлялось?

В. М.: Содержанием образования являются **знания**. Знания **понимаются как индивидуальный опыт**, со всеми вытекающими отсюда разновидностями трактовок — вторичности идей по Локку; затем позитивизм и утилитаризм придают опыту всякие формы и виды, но разнообразие, по существу, здесь не так велико. Содержание регламентируется и становится типичным, если оно сводится к опыту. Но более широким является спектр вариаций уже конкретных форм содержания, которые, например, проявляются в виде психологического учения об ассоциациях. Вся школа ассоционистов здесь.

Возможности учителя в этой технологии безграничны. А безграничность эту сразу же задала *tabula rasa* — категория пустого пространства. На пустое пространство можно отобразить все, что угодно.

В отношении негативной стороны этой технологии мы имеем дело с реальностью. А реальность всегда такова, что ученик, как правило, будет "ущербным" в той мере, в какой ущербны представления учителя. Так оно и есть. В этом смысле протестантизм с его элитарной педагогикой породил целое множество новых психических заболеваний, которых Европа не знала до протестантизма. Элитарная педагогика породила большое количество разного рода специальных патологий, людей, неспособных жить вне своих поведенческих догматов. Говорите еще, что знания — это не сила! К слову будет сказано, любой тоталитарный режим с удовольствием может воспользоваться этой технологией для "производства" особого рода детей. Ведь всякий раз можно сделать особый лагерь... Вопрос только в том, говоря языком рассмотренной технологии, — **что** мы имеем в нашей *tabula rasa*.

Дальше я перейду к **эгалитарной педагогике** и коротко скажу про Яна Амоса Коменского, насколько вообще возможно коротко о нем сказать. Я. А. Коменский при тех же самых идеологических и философских основаниях имел другую установку. **Установку на создание в образовании равных возможностей для всех**. Отсюда Коменский, в отличие от элитарной педагогике, **проектирует** не способ контакта ученика и мира, а **образовательный институт**, как регулятор поставки знаний о мире, регулятор опыта на целое поколение, несколько поколений и генераций учеников. Проектируя, он **смещает акцент** оттого, что должно быть записано на чистой доске, **на то, как проектировать институт трансляции опыта на основе коммуникативных групп учеников**.

О. А.: Не получается тогда так, что эгалитарная концепция есть более объемлющая в самом подходе, где способ контакта находится внутри, он частный и зависящий от проекта этого образовательного института?

В. М.: Нет. Сравнить их таким образом никакой возможности нет. Поскольку философские основания той и другой одни и те же. Идеологические или этические основания — протестантизм кальвинистского толка, — тоже одни и те же. Сравнить эгалитарную и элитарную технологии можно только по этому направлению — "воспитание джентльменов" у Дж. Локка и "равные возможности для всех" у Я. А. Коменского. Между прочим, Коменскому удалось во многом избежать психологизма, поскольку он делает упор на институционализацию образования в отличие от субъективизации и индивидуализации в локковском подходе. А, поскольку, индивидуализация непременно предполагает индивидуальное сознание, то там психологизм есть неизбежная составляющая всей этой концепции, тогда как институционализация и организационные действия Коменского психологизм исключают. Никакой психологии Коменскому не надо. Его школа целиком социальна и так организована. Только в области своей дидактики Коменский развивает учение эмпиризма и формирует принципы дидактики. Он закладывает в эти принципы положения английского эмпиризма, которые, так или иначе, вытекают из **принципа наглядности** или из принципа гипертрофии чувственного опыта. Отсюда как производные следуют принципы посильности, последовательности, научности и т. д.

Вторая и главная сторона школы Коменского — **формы организации, Коменский узаконивает категории единиц учебного процесса, как единиц по материалу.** Например, класс; порция учебного материала (порция не в смысле кибернетической концепции программированного обучения), т. е. порция в смысле единицы содержания урока, учебного года, семестра и т. д. Через эти единицы содержания начальной и средней школы вводятся **уровни**, например, школа родного языка, латинская школа и другие. Тем самым он упорядочивает, **стандартизирует учебное время, вводит категорию урока, учебного дня, года**, т. е. производит регламентацию. Именно исходная установка на массовость, равные возможности для всех требует от Коменского стандартизации всех этих вещей. В этом он последователен. Но дальше с Коменским происходит следующий фокус — в отличии от Дж. Локка, он не имел доступа к государственным решениям и был диссидентом и беглецом. Поэтому мог устанавливать в своей школе любые порядки. Те порядки, которые он установил в своей школе в Лешно, мало чем отличались от других братских школ тогдашней Восточной Европы, и чтобы понять, что такое педагогика Коменского, надо изучать историю этих школ. Но установление порядков в своей школе, в одной отдельно взятой школе, еще не дает стандартизации и, тем самым, не решает задачу создания равных возможностей для всех, тем более, распространение на страну, на генерацию. Поэтому Коменский очень озабочен тем, чтобы подвести квазиестественные или научные основания под свои единицы учебного содержания и учебного времени, процесса и материала.

Кстати, если дальше анализировать, то у Коменского и во всей его педагогике "охлопываются" представления о содержании и о материале. Они не различаются между собой, с чем и мы постоянно имели дело во всей советской педагогике.

Чтобы осуществить эту стандартизацию, технологизацию всей школы, он был вынужден обосновывать это с позиции той науки, которая предполагалась в рамках методологии английского эмпиризма, т. е. той же самой психологии. Начинаются рассуждения типа того, что урок, длиной в сорок пять минут, хорош постольку, поскольку особенности памяти и внимания ученика позволяют ему организовать собственную психическую деятельность на этот промежуток времени, после которого требуется перерыв и отвлечение. Все это притянута "за

уши", как самим Коменским, так и его усердными последователями. Таким образом нужно было обосновать и учебный год, количество учеников в классе, разделение их по возрастам. Что касается возраста, то на этот счет интерес представляет спор Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Пиаже ведь тоже говорил, что это все имеет какие-то природные основания, а Выготский утверждал, что это культурные вещи, что Коменский это придумал и мы теперь до сих пор это "расхлебываем", имея все это в учениках. Конечно, он не смог сказать это самому Коменскому, он говорил о культурно-историческом происхождении категории возраста. И кто принес это в культуру, если не Коменский! Поэтому, важно понять, ЧТО из этого следует? Выготский же не был прокурором Коменского.

Когда, например, советские учителя или студенты Лиепайского педагогического института говорят, что периодизация возраста определяется так, что есть грудной возраст, ясельный, дошкольный, младший школьный и т. д., они просто не отдают себе отчет в том, что просто перечисляют институты, сформулированные, спроектированные в эгалитарной концепции Я. А. Коменского. К счастью или к несчастью, судить вам, но они не одиноки в этом. В любом случае, было бы хорошо, если бы те и другие обратились к книге "Материнская школа", в которой Коменский описывал возраст и стандартизировал его.

Таким образом можно сказать, что технологизация эгалитарной концепции в полном виде была осуществлена именно Я. А. Коменским. Начиная с этого, само слово технология можно употреблять уже не как анахронизм, а практически везде в прямом значении. Огрубляя это, можно сказать, что **Коменский первый изобрел конвейер**, а не Г. Форд. Внедрил в школу и, по существу, построил такую отличную фабрику, которая отличается тем, что на выходе конвейера есть стандартизованный продукт. Соответственно, чтобы фабрика могла работать, поступающее на конвейер "сырье", тоже должно быть стандартизовано соответствующим образом.

На государственном уровне проблема стандартизации впервые стала через несколько веков после Коменского, когда Австро-Венгрия в 1869 году приняла закон о всеобщем начальном образовании. Этим через 200 лет после Коменского его программа достигла государственного внедрения. Он ведь описывал необходимость установления его технологии в государственном масштабе, ибо тогда она приобретает всю свою полноту и прелесть. Здесь проблема стандартизации встает в чистом виде, поскольку до этого школа Коменского просто могла отбирать себе учеников в начальную школу — кто ей подходит, кто не подходит: по линейке, по стандарту... Проблема не стояла так остро.

Еще один момент. Коменский ведь не являлся изобретателем того, что он сделал. Он был стандартизатором и технологизатором, а школа в Лешно была обычной братской школой, каких много в то время было в Восточной Европе — в Бресте, в Кракове, в Праге... Пока в начальную школу ходили еще не все дети, не было и проблем с отбором стандартного материала. Но, когда нужно обучать абсолютно всех детей, тогда уже встает вопрос о качестве материала, поступающего на конвейер. Так как Австро-Венгрия находилась в то время в упадке, эту задачу начала решать Франция, которая вторая после Австро-Венгрии приняла закон о всеобщем начальном образовании. Как только это было сделано, Альфреду Бине поступил заказ на отбор учеников, способных учиться в первом классе. Уже в Австро-Венгрии было обнаружено, что 25% учеников не способных учиться в начальной школе по Коменскому. Если статистически подходить, то 25% это именно процент нестандартных детей, при любом нормальном распределении составляющих половину квантиля — это именно они, непохожие на среднюю

норму. Государству, в первую очередь, нужно массовое образование, а индивидуальных проблем нет, тенденция к индивидуализации — это дело частных лиц, а не государства. Так получилось, что в наиболее чистом и последовательном виде это проявлялось в Англии, поскольку там господствовала сенсуалистическая философия. И, когда я говорил, что в Англии элитарная педагогика, это не потому, что в Англии ТОЛЬКО элитарная. Нет. В Англии она никогда не занимала первое место. Элитарная на то и элитарная, что таковой остается. В этом смысле она всегда охватывает не более 2—10% детей и школ.

С работ Альфреда Бине началась дивергенция элитарной технологии:

во-первых, на усиление эгалитарности и, во-вторых, на синтез эгалитарной педагогики с элитарной. Последнее проявлялось в мангеймской системе, когда классы начали делить на группы А, В, С и т. д. по возможности обучения, т. е. происходила детализация стандартов. Можно было говорить: стандарт № 1, стандарт №2 и т. д., пять стандартов для этой системы было достаточно. Этим можно было покрыть все потребности эгалитарной педагогики на ее синтезе с элитарной. Группа А становилась особой группой, группы В и С — ядром массового производства, а группы D и E не считались, дающими среднее образование.

Все это упирается в те возможности, которые государство может себе позволить, объявляя ту или иную единицу по Коменскому тем материалом, на который распространяется всеобщность образования.

Пока начальная школа была всеобщей, были одни требования. Как только всеобщей объявили среднюю школу, требования к стандарту изменились. Но по совсем другому пути пошла советская школа. Она выбрала путь усреднения и игнорирования различий. Вопреки мангеймской системе она не диверсифицировала стандарты и не создавала несколько разных стандартов, а **снижала** общие требования на стандарты. Советская педагогика это реализовала в наиболее чистом виде, хотя это вообще характерно для педагогики Коменского во всех местах, где она начинает обхватывать все более и более широкие общественные слои и институты. Педагогика Коменского, будучи технологизированной, с регулярностью в 10—20 лет переживает кризис образования, требующий снижения стандартов и требований. Вечная дилемма между массовостью и неизбежной, при этом, потерей качества или, наоборот, качество, высокие стандарты и столь же неизбежный отказ от массовости. Например, если в российскую армию набирали бы гренадеров или гвардию и требования к росту призывников были бы не меньше 6 фунтов, то, как только объявили бы всеобщую воинскую обязанность, армия резко бы "уменьшилась ростом". В этом смысле тенденция к массовости требует снижения стандартов. Фабрика, чтобы работать и запустить на конвейер нечто, требует **два типа стандартов**. С одной стороны, это качество материала, т. е. **стандарт на качество**, а с другой стороны, это **стандарт на количество**. Поэтому, **что означает урок?** Урок предполагает, что за урок можно рассказать нечто по качеству, но и количество важно. За урок нельзя решить 10 примеров, а можно только 5 с половиной, поэтому остановимся на 7 и т. д. Отсюда актуальность проблемы количества и членения материала и сохранения качества.

В Америке по этой причине массовая школа погибла. Если сейчас в Латвии или в России ничего не предпринимать для преодоления похожей ситуации, то массовая школа и у нас развалится. Теперь начинается реализация новых разного рода элитных технологий. Это не означает, что другие технологии вовсе

не переживают никаких кризисов, всякое бывает. Все реформы и кризисы образования возможны только в эгалитарной технологии, по отношению к которой надо обсуждать и рефлексировать кризис.

Г. П.: Может мангеймская система решает проблему кризисов?

В. М.: Нет. Она была просто-напросто компромиссом между элитарной и эгалитарной педагогикой и просуществовала в Англии и в Америке всего лет 30 и все. Чтобы обсуждать мангеймскую систему, нужно поднимать всю историю тестов, анализировать увлечение всей англоамериканской педагогики тестированием, психологизмом и исследовать англоамериканский вариант педологии в 20—40 годы. Начиная с сороковых годов, в Англии отказались от этой системы, а в Америке право выбора передали штатам. В конкурентной борьбе мангеймская система проиграла, и когда в 60-тые годы началось движение борцов за гражданские права и за отмену тестов в том числе, то она вовсе перестала существовать. Стандартизация и тесты имеют смысл только тогда, когда становятся государственным законом, т. е. специально законодательно оформляются. Поэтому, как только в США из законов штатов исключили обязательность процедуры тестирования, то с мангеймской системой было "покончено".

Таким образом, в педагогике Коменского школа есть конвейер и фабрика с соответствующими атрибутами: ученик в начале обучения соответствует стандарту № 1, в конце обучения — стандарту № 2, что есть величина относительная и условная, поскольку данная педагогика в принципе бесконечна. Просто меняются стандарты: вводится новый с новой градацией. Например, недостаточно гимназии? Вводим высшее учебное заведение. А высшее учебное заведение, оказывается, слишком оторвано от гимназии — вводим промежуточное звено. Недостаточно вузовского обучения, вводим послевузовское образование, — образование взрослых. В этом смысле педагогика Коменского открывает первый шаг к непрерывному образованию. Поэтому в эгалитарной педагогике на ученике в конце обучения можно ставить условный значок, означающий его соответствие конкретному какому-то стандарту.

Педагогика Коменского, это уже развитая технология, которая требует, осваивает и использует, по существу, **все многообразие мотивации**, включая перечисленные в предыдущих технологиях. Стандарты сами по себе предполагают чисто **социальную мотивацию**. Имея диплом о среднем образовании, ты становишься человеком определенной страты. Стратовая мотивация, как и в технологии культуры, здесь работает в чистом виде. Кроме того, технология Коменского обязательно предполагает систему физических и моральных наказаний, как некоторую систему регулирования процессов на "фабрике".

Мотивация здесь начинает выступать как научная проблема, научная задача и она решается. Педагогическая наука обеспечивает эгалитарную педагогику на каждом шаге соответствующей мотивировкой, мотивацией ученика. Но, поскольку технологизация здесь доведена до ее понятийного уровня, то педагогика Коменского требует соответствующей надстройки в виде **педагогические науки**, чего не требовали все остальные парадигмы и технологии. Обратите внимание, в педагогике Я. А. Коменского педагогическая наука не нуждается в создании психологии как науки. Психология здесь не нужна. Она нужна элитарной педагогике. Отсюда в американских вузах и в американской научной стратификации нет такой "вещи" как научная педагогика, а есть сопряженные с

психологией разветвления. А в советской педагогике не было никакой нужды в психологии, поэтому и педологию разгромили и психологию держали в "черном теле". Только тот факт, что во всем мире это есть, определило то, что и у нас, конечно, должно быть. Но на практике она никому не нужна: педагоги по ней плачут каждый день, но психологические книги изучать ленятся...

Ответственность Учителя в эгалитарной педагогике – это ответственность за **соблюдение технологического стандарта** в конкретизированной форме: **за равные возможности для всех**. Именно поэтому учителей в педагогических институтах и учат, что надо учитывать индивидуальные особенности учеников. Для чего? Для того, чтобы ни один ученик не выделялся своими индивидуальными особенностями. Конечно, так не говорится, но, по существу, все именно к этому и сводится.

Проблема **содержания образования** в этой технологии выступает как **проблема единиц материала**. Рефлексивные педагоги — они очень хорошо это понимали. Поэтому И. Г. Песталоцци, так много сделавший для внедрения этой технологии, и ввел дидактическую категорию — единица материала. И в сегодняшних попытках возвращаемся вокруг той же самой единицы. Смотрите представления о содержании образования, скажем, у В. В. Давыдова 5, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и других. И куда мы продвинулись...

4.8. Информационно-кибернетическая и дифференциальная педагогики

Сегодня, говоря об этих двух технологиях, я не буду обращаться к социально-культурным факторам их возникновения; так или иначе эти факторы XIX века проработаны в истории, в социологии, в политэкономии. К ним относится научно-техническая революция, изменение структур производства и хозяйства и вследствие этого необходимость в массовом образовании в странах Европы и Америки.

Я затрону только один момент, связанный с происхождением этих двух технологий, и лежащих в их основе идей. Эти идеи, с одной стороны, выросли из развития европейской мысли XIX века и, с другой стороны, этим же состоянием европейской мысли и были ограничены. Бурный рост научного знания, научных институтов и выход науки посредством инженерии и техники на организацию практической работы и жизни, привели к тому, что научный метод и научный подход стал претендовать на то, чтобы быть единственным философским подходом. Так или иначе все это оформилось в **философия позитивизма**, которая имела под собой два основания:

— во-первых, идейное основание заключалось в **развитии идеалистических установок эмпиризма**; то самое пресловутое "Знание — сила"⁴³, когда наука не только на уровне пропаганды, но и практически стала могучей образовательной силой в культуре и обществе. XIX век — это век перехода от тяги или энергии животных и мускульной энергии человека к энергии пара, электричества, появились связь, транспорт, сократились расстояния и т. д. Все это рассматривалось как **результат** и достижения **науки**, и очевидным стало одно очень важное обстоятельство, — что независимо от разделяющих разные научные школы и их представителей ученых, мировоззрения, метафизики, — результаты научного метода имеют место быть, они появляются. Вследствие этого распространялось понимание, что **значение имеет только исходная задача и исходный позитивный результат**, а все теоретические, метафизические, онтологические и другие формальные построения — это все, несущественно и незначимо. Это с одной стороны.

— во-вторых, **источником возникновения** этих двух технологий является **психологизм и психологическое отношение к познанию**, интеллекту, знанию и т. д. Психологическое отношение или психологистическая установка нашли свое выражение в том, что индивидуальное сознание рассматривалось, как то место, то пространство, через которое осуществляется такая преобразовательная позитивная деятельность. Данная установка ярко проявлялась как в теоретических науках: гуманитарных и естественных, так и в технических науках. По существу, еще до того, как в XX веке были сформулированы принцип и схема кибернетики в области образовательной практики, так или иначе, эта схема в своих частных проявлениях уже начинала работать. А, именно — задача, ситуация, какой-то реальный стимул выступают как исходная точка, исходная установка познания и предполагается, что она существует сама по себе, дана уже на входе. После этого идет некоторое преобразование или какая-то работа в индивидуальном сознании, и на выходе получается определенный результат. Результат понимается как реальное действие или практическая какая-то вещь. По отношению к образованию эта установка стала работать следующим образом.

⁴³ Афоризм Фрэнсиса Бэкона, высказанный в 17-м веке, когда на уровне обыденного восприятия можно было увидеть силу науки и силу знания, по крайней мере в тех представлениях, которые характерны для 20-го века.

Прибегая к анахронизму, ее можно написать с помощью бихевиористской или кибернетической формулы процесса познания и управления:

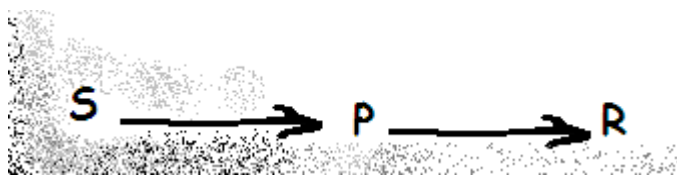


Рис.33

Стимул (S) воздействует на какую-то переменную (P), сознание или личность, и выражается в разных реакциях (R). Позитивистская установка предполагала интерес к этой меняющейся реакции.

Сама позитивистская установка была сформулирована в разных философских направлениях и школах, например, — утилитаризма, прагматизма, классического позитивизма, где говорилось одно: "Неважно, какими представлениями, какими логическими конструкциями мы пользуемся, главное, чтобы был позитивный результат". Это выражалось еще в XVIII веке в басне про Лапласа и Наполеона. Лаплас, выдающийся ученый, был приглашен на аудиенцию к Наполеону для показа своих научных достижений. Ученый разворачивает свою научную картину мира, а Наполеон его спрашивает: "Где же у Вас в этой картине мира Бог?", на что Лаплас ему отвечает: "А я в этой гипотезе не нуждаюсь!". **Отсутствие нужных в каких-то промежуточных результатах, промежуточных представлений и заключает в себе еще одну из достаточно существенных сторон позитивистского или сциентистского отношения к знанию, практике, инженерии. Главное – это наличие позитивного результата.**

В педагогике или в практике образования это, еще только оформляющиеся представление о процессе познания, выливается в две полярно противоположные установки. Первая установка гласит, что образование строится, оказывая влияние на ситуацию или стимул, после чего только мы имеем реальные позитивные результаты. В таком случае мы можем установить закономерности соотношения стимула и реакции. Установив эти закономерности, описав законы, мы сможем с помощью минимальных средств формировать необходимые нам связи между стимулом (исходной ситуацией) и результатом (конечной ситуацией). На этом рождается бихевиористская установка, бихевиористский подход в области физиологии высшей нервной деятельности в России и сама бихевиористская школа в психологии в США. И бихевиоризм, и физиология ВНД воспользовались картезианскими моделями рефлекса или "человека-машины", т. е. моделью машиной организации как универсального принципа организации сложных систем, предложенной еще в XVII— XVIII веке. Декарт, например, ввел принцип рефлекса, которым потом воспользовались, хотя Декарту это нужно было для описания машинообразного поведения, которое не требует разума. В этом смысле, Декарт, занимаясь своим, вычленив место для разума и интеллекта, прописал такой принцип. Уже потом, когда картезианский принцип рефлекса в чистом виде был перенесен в науку, а наука отказалась от протраивания объекта, от онтологизации этого и он был просто натурализован, овеществлен и был объявлен принципом функционирования животных и человека. Позже Н. Виннер распространил это все и на социальные системы. Такой путь развития логически предполагал, что переменной "P" можно не интересоваться, главное закон, связывающий исходную ситуацию (стимул) и конечный результат (реакцию). Так

родился и начал формироваться информационно-кибернетический подход, который потом оформился в **информационно-кибернетическую технологию**.

В этой концепции работали очень многие педагоги, начиная от таких имен как Э. Торндайк, Дж.Б. Уотсон, И. П. Павлов, В.М. Бехтерев, Н. Виннер и постепенно, где-то в начале XX века, это оформилось как технология и техника **программированного обучения**. Соответственно весь концептуальный интерес падает на связь исходной ситуации и результата. Это, по каким-то причинам выработанная или по каким-то правилам установленная, определенная связь, эта закономерность, описывается в виде некоторой формулы или программы действий, которая потом закрепляется на агенте, т. е. носителе программы, например, на человеке или на животном, да на ком угодно.

Такой подход, предполагает и соответствующее видение ученика, и соответствующие обучающие действия учителя и соотносящиеся с подходом представления о содержании обучения. Ученик в начале обучения рассматривается как некоторая сложно устроенная система, обеспечивающая материальную связь между исходными стимулами и необходимой реакцией. Ученику отводится роль, обеспечивающего именно материальную связь, тогда как содержательная связь обеспечивается самой программой, которая записывается на этом материале. Таким образом, **ученик в начале** обучения начинает рассматриваться как **система без программы**, которая потенциально может быть запрограммирована, а **ученик в конце** обучения — как **система с программой**. В этом смысле достаточно показательна книга У. К. Ричмонда "Учителя и машины", в которой описывается вся идеология и феноменология возникновения и рождения этой технологии по именам, датам, с соответствующими примерами и образцами таких обучающих программ.

Учитель в информационно-кибернетической технологии должен создать такую программу, которая может быть "посажена" на тот или иной материал, т. е. ученика. С этого момента **все проблемы педагогики и дидактики становятся проблемами программирования**, например, если на какого-то ученика "не садится" какая-то программа, то надо изменить программу, подогнав ее под разного рода потребности, нужды и т. д. Может быть некоторые программы вовсе необходимо стереть, производя отрицательное подкрепление. С помощью варьирования техниками положительного или отрицательного подкрепления закрепляются нужные реакции и подавляются ненужные. Таким образом производится программирование системы: ученика, человека. Для этого учителю необходимо работать с двумя типами программ — как с формальной программой, так и с программой, продолжающиеся на материале, т. е. на человеке. Соответственно **Учитель сам становится программистом**. Позиция учителя при этом разделяется на несколько функций. Учитель — это тот, который:

- разрабатывает обучающую программу;
- вводит и записывает программы на системах своих учеников;
- контролирует исполнение программы.

Тем самым учитель выполняет и функцию программиста, и функцию обратной связи в реализации программы ученика.

Для обеспечения такого рода дидактики и такой технологии необходимо было разработать соответствующее представление о **содержании образования**, но подобные разработки затягивались на несколько десятилетий, пока не была сформулирована теория информации, позволяющая описывать протекающие в

таких кибернетических устройствах процессы познания и деятельности в терминах сигнала и связи. Связи описываются в форме сигнала и его передачи. В теории информации **информация** понималась как **количественный показатель снятой неопределенности**, и так понимаемая информация стала содержанием образования в информационно-кибернетической концепции.

Программированное обучение развивалось достаточно интенсивно с самого конца прошлого века уже на протяжении 90 лет. Сама схема и идея программированного обучения со времен Э. Торндайка практически не изменилась, менялись только носители и материал программированного обучения. Например, первые программы писались на листочках с линейной или разветвленной программой, а затем их стали переносить на разного рода технические устройства, начали использовать радио, телевидение, магнитофонные записи, компьютеры и т. д. Но суть и система от этого не менялись. Ярким примером этому служит игрушки по программированному обучению по правилам дорожного движения. Простой аппаратик, куда вставляется карта и нужно правильно ответить на вопросы, нажимая кнопку одного из предложенных пяти ответов. После этого, если ответ правильный, загорается зеленая лампочка, — это положительное подкрепление, а если ответ неверный, загорается желтая лампочка, т. е. отрицательное подкрепление. Таким образом, закрепляется определенная форма реакции. Предполагается, согласно схеме, что знать, **почему** на красный свет надо останавливаться, ученику и не обязательно. Он не должен об этом думать, а должен просто знать и четко выполнять. Идет такое мотивированное закрепление определенных поведенческих паттернов или закономерностей, связывающих исходную и конечную ситуации, которое экономит массу индивидуальных сил. А экономить предполагается за счет исключения, преуменьшения значения средней переменной, в том числе и человеческого сознания. **Основная установка информационно-кибернетического подхода направлена на исключение сознания**, но — не тут-то было! Оказывается, что оно не исключается, и они вынуждены в схеме $S \rightarrow R$ найти место и для сознания. Меня, конечно, сейчас не интересуют теоретические подробности бихевиоризма. Но и они должны были вводить переменную "P" и что-то с ней делать, поскольку, "сажая" программу, сталкивались с сопротивлением материала. Пришлось изучать материал. Э. Ч. Толмен, например, пишет трактат "Целевое поведение у животных и человека", в которой вводит посредствующее звено между стимулом и реакцией, и говорит о целеустремленных системах. Но мы ведь имеем дело с человеком, и поэтому переменная "P" тогда означает либо личность, либо сознание. Введение таких переменных в бихевиоризме и в необихевиоризме (Э. Толмен, К. Халл), во-первых, вызвано тем, что простейшие программы вдруг не сажаются на человека. Например, собаку почему-то можно обучить команде "Апорт" и подаванию лапы, а кошку нет, зато кошка лучше собаки решает проблемные ящики. Во-вторых, эти переменные описываются лишь как характеристики ситуации и в самой схеме, в самой модели существенно ничего не меняют. Это все одна сторона информационно-кибернетического подхода, скорее, связана с ограничениями и препятствиями. С другой стороны, эта технология позволяет за счет разработки хороших программ наладить действительно массовое обучение. Наверное, научиться водить машину в начале XIX века, тем более, выучить правила движения в конце XIX века, в начале XX века было страшно сложно. Сейчас это не составляет никаких проблем. Кроме смеха, поскольку даже медведи могут водить машины (ну, и что, что пока только в цирке), если разработать хорошую

программу обучения. По существу, все упирается в одно, — насколько хорошо программа.

Одно из достоинств информационно-кибернетической педагогики заключается в создании благоприятных рыночных условий в области образовательной практики. Теперь учитель программист не ограничен в своих возможностях расширения учебного пространства. Хорошо сделанная программа может быть тиражирована в книгах, на дискетах и т. д. Главное, чтобы были технические средства, с помощью которых это все считывать, когда учитель сочтет необходимым "пустить в дело" ту или иную программу.

И, заметьте, что от учителя не требуется никакого мастерства. Какой мастер, если есть программа! Все различия, все соревнования лишь постольку, поскольку необходима разработка все более и более совершенных программ и, соответственно, обучение им. Конкуренция начинается между производителями программ. А, как только программа есть, дальше уже работает алгоритм программы и никакого особого мастерства, никакого творчества учителя. Кроме того, появляются все более простые, более формализованные программы, на которые можно переписать все. Переписать-то можно, но нужно ли? Поскольку то, что философами называлось **содержанием**, **исчезает**, остается голая информация, т. е. количество снятой неопределенности. Информационно-кибернетическая технология, позволяющая резко ускорить процесс информационного обмена, обуздать обрушившиеся на людей информационные потоки, оказалась очень кстати в XX веке.

Одновременно с информационно-кибернетической технологией, но в противоположность ей, формировалась другая концепция, которая принимая ту же исходную идеологию, упор делала на переменную "Р". Утверждалось, что необходимая нам связка исходной ситуации и результата устанавливается потому, что **переменная "Р" обладает особой характеристикой, особым атрибутом**, который называется **способностью**. Почему, скажем, один может решать математические задачи, а другой не может? Почему, предлагая решение этих задач, одного можно научить их решать, а другому это не помогает? Или как В. И. Немирович-Данченко отвечая на вопрос, любой ли человек может выучиться на режиссера, говорил: "Любой, конечно. Только одному для этого надо три года, а другому 300 лет". Это простое обстоятельство заставило людей, думающих об образовании, поставить во главу угла этот упомянутый атрибут переменной "Р".

О. А.: Акцент тогда ставится на переменную способность, которая, в свою очередь, может быть понята как свойство материала. И именно это является решающим. Но полагается ли для описания результатов этой педагогики задавать на так понимаемом материале определенную организацию?

В. М.: Это как раз проблема данной педагогики, которая заключается в том, что она полагает **способности, имманентно присущими человеку**. Эта педагогика полагает, что ты являешься носителем способностей, что способности являются твоими по твоей сущности, по твоей природе. А набор способностей откуда берется? Чтобы ответить на этот вопрос, они вынуждены просто брать некоторый культурный их набор, забывая о том, что **в культуре способности** появляются или берутся не исходя из того, что они имманентно присущи личности, а **берутся из деятельности**, которая не имеет отношения к индивиду и личности. Например, они берут такую "штуку" как математические способности. Спрашивается, если математические способности это имманентно присущие человеку качества, то где были эти способности тогда, когда не было математики? Дальше в этой

позитивистской педагогике начинается выявление всяких таких странностей, как математические способности, способности к языкам, актерские способности и т. д. Выявлять-то они выявляли, но в силу своей позитивистской установки **эта педагогика не обращает внимания на природу способностей**. Это в принципе не обсуждается, просто выдвигаются две гипотезы для разных действий. Первая гипотеза относительно имманентно присущих человеку способностей дает возможность проводить **диагностику способностей**. Необходимо только придумать некий аппарат, с помощью которого их можно выявлять. А по отношению к набору способностей принимается другая, теперь уже культурная гипотеза, предполагающая, что набор способностей берется из состояния потребностей общества. Из того, что необходимо, например, сегодняшнему фабриканту, который говорит, **какие** именно ему нужны рабочие. Так и рождается, между прочим, такая иллюзорная фикция, как **социальный заказ**. Я говорю простую вещь, что появлялись люди, которые стали заниматься диагностикой и говорили: "Дайте нам набор способностей, которые Вам необходимо определить, а уже 'наше дело придумать способы, как устроить программу для выявления, обладает тот или иной человек необходимыми для Вас способностями или нет." А поскольку никто им такого "списка" не давал, то они напридумывали сами. И, надо отдать им должное, не без "успеха". По сей день миф об особых присущих человеку способностях является одним из наиболее эксплуатируемых в педагогической практике мифов. Это с одной стороны. С другой стороны, это служит и как своего рода алиби для прикрытия педагогикой своих нерешенных проблемных вопросов. Мол, все дело в способностях, а не в организации педагогической деятельности.

Было два направления определения способностей. Одно относилось к информационно-кибернетической концепции, и это тесты типа набора задач. Решает человек задачу — отлично! Стало быть, мы диагностируем наличие связи между стимулом и реакцией. Все в порядке и никакой способности при этом нет.

Второе направление было связано с разработкой тестов выявления способностей, и представители этого направления изобретали наиболее изощренные приемы и способы обмана. Когда, например, человека просят сказать, какая у него будет ассоциация на слово "яблоко", а потом ему говорят, что его дедушка умер в прошлом году... И бедный человек, он еще всему этому верить должен. На этот счет тоже целый арсенал специальных приемов имеется.

О. А.: Я поиграю в такого обычно вопрошающего педагога и спрошу тебя вместо него: "А как Вы считаете, Владимир Владимирович, неужели способности не играют никакой роли? Разве такое возможно?"

В. М.: Да, и меня это несколько не волнует.

О. А.: Тот педагог бы в этом месте не упустил возможности тебя "поучить" и непременно бы спросил: "Но, может быть. Вы просто про это ничего не знаете?"

В. М.: Я знаю про это и про другое. И именно это позволяет мне утверждать, что, — какая разница есть способности или нет способностей, играют или не играют они какую-то роль. Способности меня не интересуют, поскольку я, ведь, в отличии от таких педагогов знаю и понимаю, в какую проблемную ситуацию мы сразу же попадаем. Ну, предположим, что есть какие-то способности и что из этого? Если математике надо учить ВСЕХ, а в современном мире дело обстоит именно так, — математику знать и понимать должны все, иначе человек просто не сможет жить в сегодняшнем мире высоких технологий, то какая разница, — есть ли у кого-то способность или нет, тем более, определять, какому проценту от всего объема

человечества этот "дар" присущ? Камень преткновения ведь совершенно в другом, в том, что педагогу **учить** этих людей надо. А педагоги, опять же, не об этом думают и сделать ничего поэтому не могут, все плачут и плачут по способностям: "Вот, были бы..."

Это, говоря по большому счету. Обращаясь непосредственно к **технологии дифференциальных способностей**, там, конечно, без способностей и их учета не обойтись, поскольку именно они одновременно являются и материалом, и проблемой, и задачей, с которыми работают педагоги в данной технологии. Поэтому они совершенно не интересуются организацией учебного материала. Для них он просто важен, как материал, на котором выявлять способности, и не более. Они могут говорить примерно следующее: "У вас очень сложный материал, я отберу Вам из пяти тысячи учеников 12, которые этим материалом овладеют. Я отберу 120, которые смогут овладеть более легким материалом и т. д." **по этой технологии основная деятельность учителя сводится к диагностике.** Создаются лаборатории, в которых диагностика длится и продолжается, как некоторая "история болезни" того или другого человека. И школа в этом смысле, не составляет исключение. Устанавливается диагноз и согласно ему помещают ребенка в определенную лабораторию) школу, отделение, класс, группу и т. д.) и смотрят, что у него получается. После этого устанавливается следующий диагноз, следующий и т. д.

О. А.: Сами по себе напрашиваются параллели с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и его учеников.

В. М.: Да, но и П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина и другие, они продолжают, скорее, информационно-кибернетическую линию. К тому же, будучи последователями Л. С. Выготского (в определенном смысле), они начинают говорить не о самой технике информационно-кибернетической технологии. В чем идеал этой технологии? В выделении такой порции материала или порции содержания информации, которую могут освоить максимальное количество учеников — 99% от всех.

О. А.: Но порцией, если так можно выразиться, у Гальперина является, скорее, порция действия, а не информации.

В. М.: В отличие от Ч. С. Пирса или Дж. Б. Уотсона Гальперин начал выделять порции не на основе информации как снятой неопределенности, а на основе снятия неопределенности на действие, на организованности действия. В этом смысле теория поэтапного формирования умственных действий есть дословная информационно-кибернетическая теория, дополненная системным подходом и системными категориями. Он выбрал некоторые системные категории, в частности, такую системную категорию как организованность, и разворачивал свое. Между прочем, в свое время между Г. П. Щедровицким и П. Я. Гальпериним состоялась полемика по поводу того, имеют ли умственные действия по Гальперину отношение к мышлению или не имеют? В этом пункте рефлексивность Петра Яковлевича кончилась.

У тебя на технологию дифференциальной педагогики "выпал" Гальперин, но это другое. Это дальнейшее развитие предыдущей технологии. Нужна онтология деятельности или, по крайней мере, предположение такой онтологии, как преодоление некоторых парадоксов и проблем этой технологии.

Возвращать к концепции дифференциальной педагогики, можно сказать, что история вывела на проблему способностей. С одной способности объявляются

имманентно присущими человеку, а с другой стороны, имеют культурное происхождение и поэтому требуют оформления в виде социального заказа, чтобы действительно какая-то инстанция не заказала бы дифференциальному педагогу, психологу-диагносту математические способности... **Учителю** в этой технологии не остается ничего другого, как становиться **диагностом, и ответственность учителя направлена на правильность диагноза**. Между прочим, именно по этому поводу и началась критика этой педагогики. Педагогию, например, запретили на том основании, что педагоги не могут гарантировать правильность диагноза. А вторая сторона критики велась с таких эгалитарных позиций на том основании, что возможно же, что дети развиваются несинхронно. И, если бы, неправильно не продиагностировали развитие той или другой способности, и не исключили бы ребенка, например, из класса "А", то, тем самым, не лишили бы ребенка его исконных прав на развитие... В этом мере ответственности учителя. От неправильности диагноза могут пострадать его ученики, он сам и общество. Соответственно, **ученик в начале обучения полностью является этим лабораторным материалом**, в котором надо найти способности или набор способностей, присущих ему одному. Само **обучение начинает, как бы, дробиться**, но не как у Я. А. Коменского — по времени, а **по степени реализации способностей**. Поэтому в мангеймской и похожих на нее системах обучение детей в разных группах, по разным дисциплинам, предметам заканчивается в тот момент, когда дети перестают осваивать материал. При этом считается, что потенциал их способностей реализован. Не может ребенок справиться с математическими задачами, вот, его и переводят в класс, где математику больше не преподают.

О. А.: А этот а'la индивидуальный подход с переводами учеников из одного места, где они не справляются, на другое, где по каким-то причинам легче, не есть ли это своеобразный уход от образования?

В. М.: Нет, я думаю, что это последствия уже зафиксированного нами парадокса. Я вижу тут другое — это **нерешенность вопроса и природе способностей**, и это лишает возможности поставить диагноз. Если, например, ребенок решает какие-то сложные математические задачи нетехнично, он признается лишенным математических способностей. Например, А. Эйнштейн в школе был признан лишенным математических способностей, и сам он в это очень глубоко поверил и математику не учил. Есть басня про Т. А. Эдисона и Эйнштейна, когда Эдисон составил тест на определение способности работать в его лаборатории, тест попал в руки Эйнштейну, и этот "бездарный гений" не смог ответить не на один из 100 вопросов теста. Все это связано с нерешенностью проблемы природы способностей и самой этой категории.

Теперь что такое школа в этой концепции? **Школа есть диагностическая лаборатория, и диагностика становится единственным опытом работы учителя**. Класс – это просто на-просто техническое приспособление учителя для произведения селекции и диагностики. Учитель так и действует в классе, приходит, "бросает" ученикам задачи, учебники, контрольные и т. д., а сам смотрит, кто способен, ибо решил, и кто не способен, поскольку не справился. По этому последнему поищем задачку попроще. И начинается поиск величины той способности, которую может реализовать какой-то конкретный ученик. Таким образом, к концу обучения они все проранжированы по способностям.

Я уже говорил, что предметом работы учителя здесь выступает способности. Учитель ежедневно занимается их диагностикой, согласно которой потом производится определенная "перетасовка" учеников в соответствии со

сложностью осваиваемого материала. Но за кажущиеся простотой этой педагогики, скрывается ее самая большая проблема — проблема **содержания**. Ибо, тот, кто интересуется способностями, никогда не интересуется содержанием. Что является содержанием, что может быть содержанием в педагогике дифференциальных способностей? Сами педагоги, конечно, такими вопросами не занимаются, но, при всем при том, определенное содержание тут есть. Я со своей стороны, конечно, не буду заниматься формулировкой этого содержания, хотя, наверное, таковым может быть индивидуальный стиль деятельности или то, что педагоги называют творчеством; но все это очень сильно притянута мною "за уши". Например, когда О. К. Тихомиров дает задачу на определение умственных способностей, то сама задача никаким содержанием не выступает. Потенциально содержанием могут являться способы решения этой задачи. Это такие хорошие простые тесты, которые могут быть формально описаны и идеализированы, т. е. это может быть вычленено. И если на этом можно было бы остановиться, то я бы сказал, что с выделением содержания особых проблем нет. Содержанием тогда являются те же самые паттерны, связывающие стимул и реакцию. Но тут есть и другой момент. Оказывается, существуют и такие тесты как тесты Люшера, Роршаха, Розенцвейга, Мюррея и тому подобные. Что затрагивают, что выявляют такие тесты? Странность педагогики индивидуальных способностей и экспериментальной диагностической психологии в этом и заключается, что **существует огромный плюрализм**. Заходит К. Г. Юнг и начинает объяснять, что содержанием психической деятельности являются архетипы. Приходит другой и с такой же уверенностью и серьезностью говорит что-то совершенно противоположное.

О. А.: Тогда в качестве содержания фактически выступает то, что потенциально может быть выявлено. А выявлять разные люди могут разное, это, как говорится, дело техники и не более того.

В. М.: Да. С одной стороны, это такой неисчерпаемый источник поставки многообразности феноменологии. Обнаруживается, что разные люди на один и тот же стимул реагируют по-разному. Вероятно, за этим стоит какая-то способность. Тем самым задается великое многообразие проявлений,

Неотрефлектированная теория способностей выводит науку психологию и, соответственно, педагогическую технологию на такой уровень развития, который был характерен для химии в XVIII веке. Тогда, например, на вопрос — почему дерево горит, давался ответ, потому что у него есть способность к горению. А железо не горит, у него нет такой способности. Как проверить наличие способности? Поджечь. На этом основании и строились многообразные эксперименты по установлению тех или других способностей.

О. А.: А почему в рамках данной технологии не возникала необходимость рефлексии самых способностей? Разве ни у кого это не возникало?

В. М.: Видишь, тут **надо понимать природу технологии, она есть массовая деятельность**, поэтому учителя, работающие диагностами, не нуждаются в понимании и рефлексии всего этого, чтобы осуществлять свою работу. Психологам тоже этого не надо, они также являются элементами массовой деятельности. Для того, чтобы это обсуждать, **надо определить технологию**.

Любой методологический семинар, например, проделывает в становлении разных формальных закономерностей и в формулировании определенных алгоритмов достаточно значимый объем работы. А, с другой стороны, любой методологический семинар работает и как мощнейшая диагностическая машина.

Постоянно даются на пределе какие-то темы, проблемы, задания, и люди просто не выдерживают такого ритма, такого накала и выскакивают, выходят из этой машины. Приходят другие. В этом смысле диагностика и рефлексия поставлены очень хорошо. Совсем другое дело, что та или иная процедура здесь не является элементом технологии. Технологии здесь другие или, даже, их нет вообще. Поэтому методологический семинар и СМД педагогика никогда не пользуются такого рода технологизацией. Да и любой другой тоже. Например, описать Школу культурной политики ни в одной из этих технологий нельзя.

В этом смысле претензии к педагогам, что они этого не понимают, в общем-то, не очень обоснованы. Поскольку, человек, покупающий автомобиль, ведь не понимает и не думает о том, что таким образом он участвует в технологии автомобилестроения. Они не отдают себе отчета в технологии всего этого в целом, и это нормально. Зачем им это? На этом я бы закончил.

О. А.: У меня вопрос по поводу диагностики как таковой. В этой технологии школа является диагностической лабораторией, где основная деятельность — постоянная диагностика. Но и в эгалитарной педагогике ведется обследование ученика на соответствие стандарту, и также предполагается какая-то процедура диагностики и отслеживания. Само обследование, таким образом, имеется и там, и там, но берется оно как **разное**. Например, в эгалитарной педагогике диагностируется то, что изначально **вне** человека положено и на него потом "посажено", а в этой технологии — то, что проявляется, как бы, **изнутри**. То же самое творчество, например, оно положено как некоторый миф о ценности творения и все, — дальше на этом уже запускается процедуры выявления. Спрашивается, что при этом происходит с диагностикой как таковой и что понятием диагностики?

В. М Ты же понимаешь, что диагностика представлена в любой концепции, в любой технологии, но не везде строго по понятию. Не везде она является определяющей, и не везде она нужна как нормированная деятельность. Все технологии есть одновременно педагогические и технические технологии, поэтому они все должны делать все то же самое, что и другие, но — по-разному. Технологии как таковые могут существовать **только по отдельности**, не смешиваясь друг с другом, хотя иногда одни и те же школы, одни и те же люди реализуют одновременно несколько технологий, но при условии, что **реализуются они именно как разные**. Таким образом, если технология предполагает переход с некоторого материала и полуфабриката к определенному результату, продукту, тогда должны быть проделаны все операции, предусмотренные в каждой технологии. Но каждая из операций, необходимых для достижения результата в той или иной технологии, имеет разную долю в объеме целого. В зависимости от того, как Организована деятельность, они или требуют нормировку, и это проделывается, или могут быть оставлены на собственное творчество людей. Потому, что деятельность может осуществляться и без рефлексии.

*Лекции прочитаны в Лиепайской
высшей педагогической школе
в ноябре-декабре 1992 г.*