

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена



М. Н. Кожевникова

**ТВОРЧЕСКИЙ АВТОНОМНЫЙ
РЕФЛЕКСИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ**

Образование учителя
для современного мира

Научная монография

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2021

УДК 37.01, 37.09, 141.319.8
ББК 74.489, 87.52
К58

Рецензенты:

д-р. пед. наук проф. *А. П. Тряпицына*
д-р. филос. наук проф. *А. С. Степанова*

К58 **Кожевникова М. Н.** Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира. Научная монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 296 с.

ISBN 978-5-8064-3026-8

Монография представляет исследование современных условий и проблем деятельности учителя, а также теорий и опыта педагогического образования в мире и разработанную в результате исследования концепцию профессиональной подготовки: «Творческий Автономный Рефлексивный Учитель».

Исследование отличается анализом педагогического образования с точки зрения социальной действительности образования в российских и глобальных масштабах и с точки зрения внутреннего мира современного педагога, антропологии педагогической личности и деятельности.

Монография адресована ученым, педагогам, студентам педагогических специальностей и всем, кого интересует современное образование.

УДК 37.01, 37.09, 141.319.8
ББК 74.489, 87.52

ISBN 978-5-8064-3026-8

© М. Н. Кожевникова, 2021

© Е. Саламашенко, обложка, 2021

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021

Посвящается *учителям* России
и других стран мира —
самым важным людям
в человеческом обществе

Содержание

Предисловие	6
РАЗДЕЛ 1. ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
<i>Глава 1. Концепции, модели, примеры педагогического образования.....</i>	<i>10</i>
§ 1. Педагогическое образование в мире: модели и концепции	10
§ 2. Модели педагогического образования в отдельных примерах	19
§ 3. Педагогическое образование в России: концептуальные основания	27
<i>Глава 2. Вызовы для педагогов</i>	<i>46</i>
§ 1. Вызовы глобальной среды	47
§ 2. Контекст ближайшего будущего	50
§ 3. Реформы образования	54
§ 4. Особенности российской ментальности	61
§ 5. Современная ситуация в образовании; судьба прогрессивной педагогике; практицизм против прагматизма	67
§ 6. Главная проблема — «менеджеристская парадигма»	73
§ 7. Судьба цивилизации как определяющий вызов для образования и как миссия педагогов.....	78
<i>Глава 3. Трудности педагогов, требования и ожидания, обращенные к ним.....</i>	<i>87</i>
§ 1. Современные трудности и дефициты педагогов.....	87
§ 2. Требования Профессионального стандарта к новой модели подготовки педагога.....	89
§ 3. «Сверхспособности» учителя: ожидания, нужды.....	92
§ 4. Проблема реальных способностей и путь к ее разрешению.....	96
РАЗДЕЛ 2. МОДЕЛЬ «ТВОРЧЕСКИЙ АВТОНОМНЫЙ РЕФЛЕКСИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ»: КОНЦЕПЦИЯ	101
<i>Глава 4. Модель педагогического образования ТАРУ: теоретические основания, системные особенности</i>	<i>102</i>
§ 1. Теоретическое основание модели — философия субъектности.....	102
§ 2. Субъектность ученика и автономия учителя.....	112
§ 3. О роли учителя в III тысячелетии. Учитель — как модель человека ..	116
§ 4. Педагог и педагогическая наука. Соотношение теории и практики в модели педагогического образования	120
§ 5. Цельность и разрывы в профессиональном сознании педагога. Модель подготовки учителя как система.....	124
§ 6. Творческий автономный рефлексивный учитель: общее описание модели.....	131

Глава 5. Модель педагогического образования ТАРУ:	
содержание и базовое условие	140
§ 1. Изменения в содержании образования. Радикальная гуманизация...	141
§ 2. Содержание педагогического образования в модели ТАРУ	151
§ 3. Принцип обучающегося педагогического сообщества	157
РАЗДЕЛ 3. КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИ ТАРУ	169
Глава 6. Принцип «Творческий учитель»	170
§ 1. Отношения науки и искусства педагогики.....	170
§ 2. «Педагогическая техника»: Что такое педагогические «гаммы» и «этюды»?	172
§ 3. «Творческая личность учителя»	179
Глава 7. Принцип «Автономный / самоопределяющийся учитель»	187
§ 1. Что такое «автономия» для учителя?	187
§ 2. Насколько автономия учителя осмыслена?	189
§ 3. Как автономия учителя возможна? Внешние условия: управление; отношение в обществе; оценивание.....	192
§ 4. Критическое педагогическое мышление (и другие внутренние условия учительской автономии).....	198
Глава 8. Принцип «Рефлексивный учитель»	220
§ 1. Рефлексия, самосознание, рефлексивная позиция учителя.....	221
§ 2. Рефлексия педагогической деятельности: интерпретации.....	224
§ 3. Виды педагогической рефлексии	227
§ 4. Гуманитарная рефлексия.....	229
§ 5. Практика педагогической рефлексии и обучение ей	233
§ 6. Практики в сфере педагогической гуманитарной рефлексии	237
РАЗДЕЛ 4. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ТАРУ	245
Глава 9. Управление для модели ТАРУ	246
§ 1. Современные проблемы управления образованием	247
§ 2. Аттестация: роль, цели и смыслы	258
§ 3. Что требуется образованию от управления: муниципальный уровень	260
§ 4. Что требуется образованию от управления: уровень школы	269
§ 5. «Синергетическая модель» и «демократическое управление образованием»	276
§ 6. Следствия для педагогического образования.....	286
Заключение	292

Предисловие

Монография, предлагаемая вниманию читателя, и воплощенное в ней исследование обращены к образу сегодняшнего учителя, шире — профессионального деятеля образования, который стоит, а точнее, выстраивает перед шквалом увеличивающихся проблем и вызовов мира, оберегая, поддерживая множество вверенных заботе учителя разноликих учащихся, неутомомно теснящихся за его (или чаще ее) спиной и вокруг, а вместе с тем и напитываясь от них неукротимой и радостной силой жизни. Так я вижу этот образ. Наш мир стремительно преобразуется, техника меняется, похоже, уже как времена года, трансформируя среду и вводя людей в новые измерения возможного. Но учитель остается там же — выдерживая шквал растущих проблем и двигаясь вместе с юными людьми, нетерпеливо стремящимися войти в этот мир и утвердить в нем свое место.

Как назвать то, *что* учитель делает в отношении учеников? Создает условия? Объясняет мир? Воспитывает? Обучает? Помогает ориентироваться в мире информации? Демонстрирует пример? Вводит в мир человечества, культуры? Увлекает и вдохновляет? Тренирует к предстоящей жизни? Делится опытом и знаниями? Направляет? Поддерживает на их самостоятельном пути интеллектуального, нравственного, духовного поиска? Со-исследует и вместе размышляет? Все это разные версии понимания и осуществления образования, и об этом, о разных трактовках (или аспектах?) происходящего в образовании размышляли педагоги прошлого и продолжают размышлять нынешние педагоги, включая в горизонты своего рассмотрения новые научные представления о человеке, обществе, мире и дополняя размышления новым вниманием к ряду областей, остававшихся прежде в тени, например, тех, что охватываются дискурсом «социального» и «эмоционального интеллекта» или «навыков XXI века». В зависимости от понимания смыслов самого «образования» и роли учителя определяется и видение того, какой должна быть подготовка учителя.

Проясняя существующие понимания, а также особенности ситуации в образовательной политике, в образовании в целом и в подготовке педагогов в России и в мире и особенности цивилизационной ситуации, в исследовании, представленном в монографии, я преследовала

цель выработать, обосновать и развить идеи, складывающиеся возможные очертания такого педагогического образования, которое отвечает на встающие проблемы и готовит современного учителя, соответствующего современному миру и необходимого ему. Результатом проделанной работы стала концептуальная модель педагогического образования «Творческий автономный рефлексивный учитель» (ТАРУ).

Исследование, включившее педагогические и историко-педагогические экскурсы и компаративно-педагогические ракурсы, было произведено тем не менее под углом зрения философии и антропологии образования, что объясняет фокусы внимания и уровни, на которых поднимались вопросы, а также аспекты (во многом личностные, социальные) и пути, в рамках которых отыскивались основные ответы. Также этот угол зрения объясняет и предложенные читателям в ключевых обсуждениях способы мыслительной работы. Для ученых-педагогов, для разных областей педагогических исследований монография является собой приглашение к сотрудничеству: то есть к разработке в конкретности педагогической науки предложенных здесь направлений и идей и к проведению в дальнейшем педагогических экспериментов.

Исследование, отраженное в монографии, состояло из нескольких частей. Прежде всего, это обоснование актуальной концепции педагогического образования (**Раздел 1**) — анализ: концепций, моделей, примеров подготовки педагогов, присутствующих в мире и в России (*Глава 1*); вызовов для педагогов, глобальных и российских, внутриобразовательных, ментальностных, цивилизационных (*Глава 2*); трудностей педагогов, а также требований и ожиданий, обращенных к ним (*Глава 3*). Затем это формирование общей концепции модели ТАРУ (**Раздел 2**), включившее определение теоретических оснований и системных особенностей модели (*Глава 4*) и обоснование содержания модели ТАРУ и ее базового условия (*Глава 5*). Центральная часть исследования — разработка ключевых принципов модели ТАРУ (**Раздел 3**): «Творческий учитель» (*Глава 6*); «Автономный / самоопределяющийся учитель» (*Глава 7*); «Рефлексивный учитель» (*Глава 8*). И наконец, это изучение условий реализации модели ТАРУ (**Раздел 4**), обращенное к проблемам управления образованием (*Глава 9*).

Монография, по замыслу автора, предназначается не только исследователям, но всем тем, кто думает о педагогическом образовании и участвует в нем, как в вузовской, так и в постдипломной подготовке

педагогов; а также, конечно, самим педагогам и будущим педагогам, для кого она может послужить ориентиром в понимании профессии и основой самообразования и профессионального роста. Кроме того, поскольку в работе были проанализированы наиболее острые проблемы, стоящие перед образованием, цивилизационные, глобальные, национальные, и внутри образования, пронизывающие современную образовательную политику, и был выработан ряд ключевых ответов и решений по этим проблемам, книга должна быть интересна для всех, кто думает о происходящих в образовании процессах и о будущем нашего общества.

И последнее. Хотя представляемая работа была теоретическим исследованием, все же дверь кабинета, в котором происходила работа, оставалась всегда «приоткрытой» для контактов с учителями и выхода в конференц-залы, где на протяжении ряда лет происходила оживленная работа с обучающимся сообществом педагогов, и для дискуссий с коллегами. Этим заинтересованным учителям (таким, как В.В. Громова, О.С. Горшкова, И.М. Васильев, Н.В. Анищенко, Ю.П. Олейник, М.М. Челпанова, П.И. Ильина, С.М. Бойцов, О.Ю. Шаповалова, Л.И. Фураева, К.Н. Ангел и многие другие), с которыми у меня сложилось сотрудничество, позволившее попробовать принципы разрабатываемой модели, ученым и деятелям педагогического образования (это Н.И. Неупокоева, М.М. Эпштейн, А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, А.Г. Асмолов, С.М. Марчукова, И.И. Солодова, Т.В. Мухлаева, Н.В. Циммерман, О.Б. Даутова, А.Н. Шевелев, О.Н. Шилова, В.В. Власенко, Н.С. Малякова, Т.А. Каплунович, Е.В. Широкова, Н.С. Лебедев и др.), а также осмысляющим образование философам, российским (это В.М. Розин, К.С. Пигров, В.В. Костецкий, Г.Р. Хайдарова, А.И. Макаров, А.С. Степанова, В.Ю. Пузыревский, Ф.Н. Козырев и др.) и зарубежным (Гусаковский М.А., Т. Airaksinen, W. Kohan, S. Webster, Ch. Wulf, B. Lingard, P. Batra, R. Srinivasan, K. Stojanov, R. Curren и др.), — тем, с кем разворачивались плодотворные обсуждения по темам, вошедшим в работу, им всем, порождающим глубокое уважение к педагогической профессии и веру в профессиональную личность преданного своей миссии учителя, хочу выразить свою безмерную признательность и благодарность!

РАЗДЕЛ 1

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1

Концепции, модели, примеры педагогического образования

В начале XXI в. мы продолжаем обсуждать относительно образования темы, заданные более чем 200 лет назад. Мы критикуем и развиваем образование в его известных рамках, решаем проблемы ученика, учителя, школы, образовательной системы. Однако волны накатывающих влияний, проблемы стремительно меняющегося мира заставляют выглядывать за эти давно выстроенные границы и обнаруживать, насколько они проницаемы и насколько условны те проблемы школы, учителя, ученика, которые считались за абсолютные. Эта проницаемость и условность очевидны перед лицом эпохи, ставящей вопрос: «Будет ли в образовании вообще нужен живой учитель?»

И если из всех своих теоретических и ценностных оснований в ответ на вопрос мы утверждаем решительное: «Да!», должен быть поднят и продуман следующий вопрос: «Зачем?» Таково начало переосмысления, необходимого для жизнеспособного обновления образования сегодня.

§ 1. Педагогическое образование в мире: модели и концепции

Педагогическое образование не только в России, но и в мире в целом подверглось переосмыслению и реформированию в последние десятилетия. Если ставить своей целью определить основные черты подготовки учителя, необходимой современному миру, то требуется опереться на достигнутые в этом русле идеи и на понимания ныне существующих очертаний профессиональной области и также значимых относительно профессии современного учителя и педагогического образования тенденций.

Для этого начну с краткого обзора, который может быть возможен благодаря рассмотрению педагогического образования на уровне су-

ществующих в нем моделей: это обсуждение, в силу природы «модели», дает и обобщенное представление о чертах и тенденциях современного педагогического образования и вместе с тем позволяет вычлениить обосновывающие их концепции.

Предлагаемые педагогическими исследованиями «модели педагогического образования» обнаруживают довольно широкий разброс в выделении оснований классификаций моделей: начиная от таких широких оснований, как парадигмальные, а также отнологические, гносеологические, ценностные и другие концептуальные основания, они включают структурные, организационные, управленческие и другие основания. Помимо моделей, обобщающих многообразные случаи образовательной действительности, встречается и представление единичных моделей, воплощенных в примерах тех и иных институций или систем педагогического образования, описанных и обоснованных как конкретные модели, со всей своей спецификой, обусловленных историческими, социальными, культурными и прочими факторами. Не претендуя исследовать картину разных моделей педагогического образования во всей ее сложности, буду использовать подход к ним в соответствии с обозначенной выше стратегией.

Начнем с высшего педагогического образования, представляющего вариант университетского образования, относительно которого, для примера, ученые выделяют разные модели в рамках нескольких классификаций: на основе *диахронического принципа*, то есть по стадиям развития и соответствующим им парадигмам университетского образования (доклассической, классической и постклассической); или на основе *принципа целеполагания* университетского образования, что ассоциируется соответственно с фундаментальностью и прагматизмом модели Гумбольдтовского и Ньюменовского университетов [Засыпкин, 2010: 30, 31].

На основе *принципа построения содержания и организации* образования классифицируют академическую и профильно-отраслевую модели, рассматривая первую на примере Великобритании и Испании, а вторую на примере Франции и России. **Академическая модель** последовательно продолжает академическое университетское образование и дает ряд преимуществ: открытость для общества и школы; доступность педагогического образования гражданам (возможность обучения без отрыва от производства — школы, в качестве стажера или студента

университета). В итоге так выстроенной логики вхождения в профессию к педагогической деятельности приходят мотивированные студенты. **Профильно-отраслевая модель** педагогического образования, опирающаяся на идеи Э. Дюркгейма, имеет, в свою очередь, преимущество в том, что позволяет будущим педагогам формировать уже на протяжении всего обучения целостное представление о деятельности педагога. Кроме того, в профильном педагогическом вузе (хорошо известном нам с советского времени) формируется та «школьная» среда, которую невозможно воссоздать в университете и которая осуществляет, помимо профессиональной и специальной подготовки, еще и воспитательную функцию, что немаловажно для педагога. И у первой, и у второй модели есть свой ряд своих недостатков, и для второй — это жесткая конструкция организации обучения. Эта модель имеет сегодня тенденцию к разрушению в силу глобализации в образовании [Засыпкин, 2010: 39].

По *принципу организации* педагогического образования выделяют, например, модель **дуального обучения** ('dual education', или 'work-based learning'), вошедшую в активное употребление за рубежом. В ее рамках теоретическая часть подготовки педагогов проходит на базе образовательной организации, а практическая часть обучения — на рабочем месте, в самих школах [Dessinger, 2000]. В особенности такая модель была характерна для Германии и уже оттуда получила более широкое распространение. В случае этой модели обучающиеся студенты педагогических специальностей (будущие учителя) понимаются в понятиях средневековой цеховой ремесленной культуры как ученики-подмастерья (нем.: Lehrling; англ.: apprentice), то есть младшие сотрудники.

Сразу заметим, что применительно к условиям России исследователи¹ предложили эту модель в ее инфраструктурной версии как **многосубъектную** (с взаимодействием многих участников) и с акцентом **на педагогическое творчество** (здесь в значении индивидуализированного, «штучного» обучения молодых специалистов) в условиях знакомства с инновационными практиками, организации среды инновационного образования, последовательной поддержки участников инновационных педагогических практик и педагогических инициатив и инфраструктуры, охватывающей «педагогические училища; педаго-

¹ Авторы комплекса идей, складывающих предложенную модель, — М.М. Эпштейн, А. Русаков и др.

гические центры (факультеты, кафедры) классического университета»; «инновационные комплексы в сфере образования и ресурсные центры; структуры и программы дополнительного образования; региональные проекты социокультурных исследований в образовании», то есть в целом, как «системы интерактивного взаимодействия со школами; взаимодействия с ведущими педагогическими исследователями и инновационными сообществами в других регионах страны и за рубежом; малыми творческими коллективами педагогов различных учебных заведений» [Кожевникова, Эпштейн, 2013].

Инфраструктура объемлющего **взаимодействия** в непрерывном педагогическом образовании постепенно делается частью российской образовательной действительности в процессе реформ: так, например, такая конкретная модель была разработана и описана с **применением кластерного и экосистемного подходов** в Южном федеральном округе. Образовательный кластер ЮФО поддерживается программой профориентации «Кандидат в студенты» (от университетских начальных классов до профильных психолого-педагогических классов; системы школ юных педагогов и семестровых проектных педагогических смен) и включает ряд школ, образовательных организаций среднего профессионального образования, ориентированных на апробацию и внедрение лучших практик и стандартов в области преподавания, на профориентацию учеников и повышение квалификации учителей [Боровская, Беспалов, Кирик и др., 2020].

Иначе подобный организационный принцип взаимодействия обозначают как «сетевое взаимодействие»: например, в случае **сетевой практико-ориентированной модели** подготовки педагога в многопрофильном университете ТюмГУ и его филиалах, где реализуются все уровни образования и повышение квалификации. В этой модели производится взаимодействие с академической гимназией и школами для одаренных детей для привлечения талантов к вхождению в профессиональное обучение, а также как синтез сетевого взаимодействия и социального партнерства в рамках составляющих элементов модели — видов синтеза («теории-практики; традиций-инноваций, фундаментальности-практико-ориентированности; обучения-исследования и т.д.) [Валерий Фальков].

При иной классификации моделей, по **принципу участия государства** в университетском образовании и связанной с экономически-

управленческой проблематикой, различают *патерналистскую модель* и *либеральную модель* университетского педагогического образования. Первая подразумевает централизацию и государственное попечение, вторая — децентрализацию и делегирование организационных и управленческих полномочий самим университетам, местным органам власти и уполномоченным органам, в особенности в вопросах содержания деятельности, аккредитации и финансирования. В этом случае принципиально требование «преемственности программ педагогического образования разного уровня и создания единого регионального образовательного пространства» [Засыпкин, 2010: 30, 31, 39]. Отметим, что уход от патернализма в высшем образовании в современной России связывается с экономическими, рыночными процессами, этим объясняются и многие системные трансформации педагогического образования.

Уже этот краткий обзор позволил обозначить некоторые характерные черты современной подготовки педагогов. Теперь перейдем к анализу моделей педагогического образования, выделенных с точки зрения *концептуальных особенностей их содержания и методологии*. Под этим углом зрения в многообразных конкретных концептуальных моделях исследователями были выявлены некоторые тенденции, что позволило говорить об их принадлежности к разным парадигмам, которые видятся трудной совместимыми в рамках одной модели [Cochran-Smith, Fries, 2001]

Так, например, это: 1) *Бихевиористская* парадигма, в рамках которой педагогическое образование основывается на позитивистской эпистемологии. Можно проследить связь этой парадигмы, выделенной Зейчнер [Zeichner, Liston, 1990], подразумевающей в позитивистском ключе «опору на факты», и с концепцией «базовых знаний», определявшей образовательные реформы конца 20 в. (которую будет обсуждаться подробнее в гл. 2). Отметим, что в этой парадигме особое значение придается развитию у обучающихся (будущих) педагогов заранее определяемых и поддающихся наблюдению педагогических навыков. Обратим внимание на то, что здесь за рамками интересов педагогического образования остается социально-личностная проблематика становления профессиональной личности педагога, равно как и проблематика имеющего общественную значимость педагогического сообщества; сообщества учителей и учеников, школы; и наконец, общественных,

гражданских позиций и моделей взаимодействия членов общества; в целом, проблематика демократического мышления и поведения.

2) **Личностная** (персоналистическая — personalistic) парадигма педагогического образования укоренена в феноменологической эпистемологии. В ней внимание сосредоточено на социально-личностном профессиональном росте (будущих) учителей, что предполагает, что знания и навыки, которым следует обучать, не могут быть предопределены. Здесь считается, что действия учителей и создаваемая ими среда зависят в большей степени от смыслов и целей самих учителей.

3) **Традиционная**, или «ремесленная», парадигма подразумевает, что педагогическое обучение рассматривают как ремесло, которое передается (будущим) учителям от учителей-экспертов. По мнению Зейчнер, эта парадигма во многом схожа с бихевиористской.

4) **Исследовательская** парадигма включает модели педагогического образования, ориентированного на исследование. Такое образование имеет своей основной целью помочь (будущим) учителям в развитии их потенциала к рефлексивному действию и их склонности к критическому исследованию [Кожевникова, 2015: 39].

С этой классификацией парадигм Зейчнер согласуется и список «моделей образования» (*традиционной, рационалистической, гуманистической, иначе феноменологической, неинституциональной*), обсуждаемый отечественными учеными [Бордовская, 2015]. Под *традиционной* здесь подразумевается модель систематического академического образования, передача той совокупности базовых знаний, умений и навыков, которые сложились в рамках данной культурно-образовательной традиции. Модель направлена на «обученность» и «социализованность», под которыми подразумевается формирование профессионального деятеля и личности с заранее заданными свойствами, социальными характеристиками и позициями, определяемыми исходя, прежде всего, из задачи социальной адаптации. В этой модели организация образования производится в государственно-ведомственных рамках, жестко, с централизованным определением целей и содержания образования, учебных дисциплин, с контролем всех учебных заведений административными или специальными органами.

В *рационалистической* модели, исходящей из бихевиористических оснований, в центр внимания поставлено не содержание, а способы образования как «эффективные способы» усвоения знаний (научение,

тренинг, тестовый контроль и т.д.) Эта модель характеризуется как узко утилитарная, навязывающая для преподающих скорее механический, шаблонный, чем творческий образ действий. Можно понять, что она предполагает практическое приспособление обучающихся к существующей системе общества и производства, обеспечивая «поведенческие» (behavior) аспекты знаний, умений и навыков.

Гуманистическая (иначе — феноменологическая) модель образования нацелена на личность обучающегося и развитие (внутреннего мира обучающегося), на межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в личностном росте. Она характеризуется персонализацией обучения, противоположной подходам «образовательного конвейера». Здесь в круг образовательных задач выходит саморазвитие учащихся, которое требует условий выбора, творчества, свободы. Очевидны следствия этих принципов для социальности (будущего) педагога, для возможностей возникновения педагогического сообщества и для демократизации как образования, так и общества в целом.

Сразу заметим, что в рамках такой гуманистической модели можно рассматривать как ее версии многие педагогические концепции (аксиологическая, личностно-ориентированная, гуманитарно-образовательная, педагогической поддержки, проективная, культурологическая и др.)

Наконец, последняя модель, которая была предложена российскими учеными в том же ряду, — это *неинституциональная модель*, определенная уже по организационным аспектам, она воплощает идею организацию вне образовательных учреждений и противопоставлена всем трем вышеперечисленным моделям тем, что образование вынесено в пространство интернета, природы, в формы дистанционного обучения, «открытых университетов» и пр. [Бордовская 2015: 69].

Базируясь на зарубежных исследованиях педагогического образования, Е.Н. Бондаренко в обзоре концепций развития педагогического образования в зарубежных странах также отметила существование нескольких моделей, определивших структуру и основные формы организации образовательного процесса, назвав первой из них, *рационалистическую*, как «ведущую на Западе». В центре этой модели, по описанию Бондаренко, стоит «регулирование “образовательным менеджером” внешних условий процесса обучения и реакций на него учащихся», поскольку основное внимание уделяется созданию такой «обучающей ситуации, при которой учащиеся могут усвоить различные виды знаний

с максимальной эффективностью», а также умения и навыки, т.е. «поведенческий репертуар», чтобы успешно соответствовать социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры и в дальнейшем «реализовать себя в конкретной функциональной роли в обществе». Отметим, что эта модель базируется на бихевиористской концепции содержательной инженерии. Другая модель основывается на *консервативно-традиционалистской* концепции, а последняя воплощает *неогуманистическую (феноменологическую)* концепцию [Бондаренко, 2006: 19–20]. Делается очевидным, что и картина, очерченная Бондаренко, имеет соответствие классификации Зейчнер.

Теперь, если ввести сделанные Зейчнер и другими учеными выводы в обсуждение, заметим, что они порождают сразу несколько вопросов или, говоря иначе, ставят ученых-педагогов перед целым рядом дискурсных вызовов. Сформулирую их.

«Как можно объяснить, что бихевиористские позиции выжили и пережили сокрушавшую их критику последовавших философских и психологических теорий, в особенности гуманистической психологии?», «Что значит сегодня бихевиористское содержание педагогической модели и какова должна быть его современная критика?», «Как следует трактовать в свете предложенных классификаций всемирно распространенную педагогическую концепцию компетенций?»

«Насколько позитивистские основания бихевиористской модели, зачастую заявляемой и отстаиваемой учеными и деятелями педагогики, бывают замечены и осмыслены исследователями-педагогами в рамках эпистемологической перспективы их исследований?»

«Не переходят ли случаи определенных моделей, поверхностно относимые по формулировкам заявленных ими целей к “исследовательской” парадигме, в другую категорию, по своим подразумеваемым, в действительности применяемым позитивистским теоретическим основаниям?»

Полагаю, что поиск собственных ответов на эти и подобные вопросы — дело как педагога-ученого, так и педагога-практика, а в данном случае — пытливого читателя. Дальнейшие главы монографии содержат анализ и размышления, обусловленные, в частности, поднятыми вопросами.

В педагогических публикациях присутствуют и многие другие системы классификаций, предлагаемые для определения типов моделей педагогического образования, которые тоже, как видится, возможно соотносить с Зейчнер, беря его классификацию за базовую и учитывая

вая вносимые ими уточнения проблематики. Так, перспективна классификация Фейман-Немсер [Feiman-Nemser, 1990], согласно которой альтернативные модели педагогического образования распределены по следующим «концептуальным ориентациям». 1) **Практическая** ориентация («традиционная/ремесленная» парадигма, по Зейchner). 2) **Технологическая, техницистская** ориентация («бихевиористская» парадигма). 3) **Личностная** (personal) ориентация («личностная» парадигма). 4) **Критическая**, или **социальная**, ориентация, — ее можно посчитать близкой «исследовательски-ориентированной» парадигме Зейchner, если учесть, что акцент здесь делается на критически-исследовательском подходе, охватывающем социальные составляющие. 5) **Академическая**¹ ориентация, имеющая целью передачу знаний и развитие понимания на основе гуманитарного образования. Если сравнить это с классификацией Зейchner, то, по мнению Кокран-Смит, ориентация на гуманитарное образование, поскольку она считается содержательно значимой, встраивается у Зейchner в каждую из четырех парадигм.

Другие авторы выделяли различные направления *в рамках ориентированной на исследование парадигмы*. Например, по Том [Tom, 1985], в ориентированном на исследование педагогическом образовании могут быть выделены по концептуальным основаниям модели: **здорового смысла; предметно-фундированные; исходящие из онтологического статуса образовательных феноменов** [Кожевникова, 2015: 39].

И если уточнять понимание самого онтологического статуса, то в последней модели потребуется тоже различить варианты. При одних концептуальных подходах образовательные феномены видятся существующими как *законоподобные сущности* (формулировка, объясняемая² необходимостью, несмотря на тяготение ряда педагогов-ученых к естественно-научному пониманию «науки», сохранять дифференциацию гуманитарного знания педагогики, идеографического по своей природе, с номотетическим знанием естественных наук). При других же концептуальных подходах образовательные феномены считаются *социально конструируемыми* [Бергер, Лукман, 1995].

¹ Не следует путать ее с академической моделью, уже упомянутой ранее, поскольку в этих классификациях использованы разные основания.

² В формулировке А. Макинтайра для социальных наук, к которым относится педагогика, уместно говорить о «знании фактических законоподобных обобщений» [Макинтайр, 2000]. Подробнее эта проблематика обсуждается дальше, в гл. 2, § 6.

Логика существования этих разных видов моделей делается более понятной при дальнейшем анализе условий, в которых педагогическое образование существует в современном мире, и, в особенности, условий образовательных реформ, и их действительные особенности существования и сосуществования окажутся заметны в дальнейшем обсуждении примеров и концепций педагогического образования.

Понятно, что, как и в случае всяких классификаций, выделенные типы редко могут встречаться в совершенно чистом виде, тем не менее классификации позволяют описывать характер встречающихся в жизни феноменов. Впрочем, должно быть понятно и то, что декларации в образовании — не то же, что действительность: многие декларируемые концепции легко соединяют в себе трудносоединимые элементы разных типов моделей. Однако в этих случаях образовательная действительность отличается от тех концепций, которые ее «официально представляют». И, понятным образом, бихевиористские и личностные модели в образовательной действительности выказывают намного меньшую, чем на бумаге, способность быть совмещаемыми, что и объясняет острые проблемы, наблюдающиеся при реализации концепций образовательной политики как в России, так и в других странах.

Рассматривая же выделенные исследователями модели и просвечивающие в них тенденции, проблемы и перспективы, мы уже сейчас начинаем видеть, насколько близки заботы и устремления педагогов в отечественном образовании и образовании других стран мира.

§ 2. Модели педагогического образования на отдельных примерах

С точки зрения особенностей содержания и методов педагогического образования есть смысл рассмотреть из ряда наиболее выдающихся примеров педагогического образования два конкретных примера: подготовки учителя в Сингапуре и Финляндии.

Финская модель педагогического образования, основанного на исследовании

Благодаря успешным результатам, установленным по тестированию PISA за последние годы, финская система образования получила вы-

сокую оценку на международном уровне и вызвала интерес и уважение у коллег в мире (включая и тех, кто подвергает саму систему PISA критике как инструмент, проводящий опасные направления и, в особенности, техницистские подходы и политики образования). В итоге появились множественные публикации для академической и другой аудитории по «финскому чуду» образования, в частности, статья Сальберг «Уроки финского языка: чему мир может научиться из образовательных изменений в Финляндии?» и другие работы [Sahlberg, 2011; Сальберг, 2015]. По выводам Сальберг, факторы, способствующие успеху финского образования, включают: «9-летнюю общеобразовательную школу (peruskoulu) для всех детей; современные учебные программы; систематическую помощь студентам с различными особыми потребностями; местную автономию и разделенную ответственность». Завершают эти выводы следующее утверждение: «Исследования и опыт позволяют предположить, что один фактор превосходит все остальные: это ежедневный вклад превосходных учителей» [Sahlberg, 2011: 70].

В качестве особо значимых факторов, определяющих модель педагогического образования, помимо индивидуализированной помощи студентам, отмечу **местную автономию и разделенную ответственность** как сущностное организационное, управленческое условие, которое необходимо будет осмыслить в дальнейших частях данной работы.

Многие исследователи возводят качество финских учителей к «специфическому и уникальному академическому, научному и исследовательскому характеру педагогического образования» [Sahlberg, 2011; Silander, Välijärvi, 2013 и др.] Этот «академический», «научный», «исследовательский» характер финского педагогического образования в целом надо понимать как особый род занятий дисциплинарными дебатами, интеллектуальной практикой и научным познанием. Ниemi же прямо связывает финские успехи в PISA и академическую реформу педагогического образования 1970-х гг., результаты которой привели к тому, что подготовка учителей начальных и средних школ стала осуществляться исключительно университетами [Niemi, 2010: 30–31]¹.

Поскольку известной чертой финского педагогического образования является его **базированность-на-исследовании**, Дж. Ситоманиеми-

¹ Приведено по [Sitomaniemi-San, 2015].

Сан проанализировала¹ именно академическую модель со спецификой «подготовки учителей как исследователей». Ситоманиеми-Сан оговаривает, что, конечно, возможность самого существования и деятельности учителей-исследователей зависит от предоставления им особых условий, позволяющих и поддерживающих исследование. (Заметим связь с уже отмеченным выше значением организационно-управленческих условий, обсуждению которых посвящена последняя глава монографии.)

Основными составляющими финской модели называются: а) «введение научного метода», б) присутствие исследования в педагогическом образовании.

а) «Введение научного метода» в педагогическое образование происходило на почве укорененных ранее профессиональных учительских семинаров, имевших более технический, ремесленный характер, и традиции умозрительной философской традиции, сформировавшей под влиянием Германии образовательное мышление финских педагогов. Это введение состоялось постепенно, начиная со времен образовательных реформ 1970-х и подразумевало подготовку учителей к работе «в соответствии с естественными законами» обучения [Sitomaniemi-San, 2015: 23].

б) Присутствие исследования в педагогическом образовании означает подготовку учителей как «учителей-исследователей».

Подвергая модель и ее воплощение критическому анализу, Ситоманиеми-Сан ометила, что в самой модели присутствует противоречивое отношение к самой академической сфере. В то время как научная природа педагогического образования описывается как освобождающая, эмансипирующая учителя, вместе с тем учителям предлагается и освобождение от «авторитарной» сферы академической науки. Модель исходит из допущения, что учителя (в лице академических супервайзеров) превосходят академическую науку своим знанием реального педагогического контекста. Кроме того, позиция учителей-исследователей расценивается как более выигрышная, чем позиция ученых-исследователей, поскольку вторые не могут обойтись в педагогических исследованиях без первых, а первые без вторых способны на это [Sitomaniemi-San, 2015: 92–93]. Но провозглашаемая «научность» академического педагогического образования, основанного на исследова-

¹ Дальше по: [Sitomaniemi-San, 2015].

ниях, в значительной степени основывается на предположении и уверенности в том, что компетентность в исследовательской (в основном качественной, интерпретативной) методологии гарантирует научный характер и качество педагогического образования. Однако, как обосновывает Ситоманиеми-Сан, само понимание исследовательских работ учителей-исследователей как «научных» происходит из недостаточно строгих академических требований к их исследованиям, поскольку уровень последних не является главным критерием.

Также если учесть при характеристике финской школы, что для нее существенна ориентация на присущую лютеранской культуре традицию *Bildung* (нем.: форма, образ, творчество) — *гуманистическую образовательную философию* и теорию самосовершенствования, личностного и социального «формирования» человека, подразумевающую как цели образования нравственность, гармонизацию ума и сердца, можно будет понять и некоторые особенности в трактовке «науки». При этом в финском образовании распространен политически индифферентный язык педагогики *Bildung*, а следствием этого оказывается слабая социальная и политическая ориентация, поэтому в финском педагогическом образовании возникает дистанцирование от современных академических теорий (политической, культурной, социальной) и соответственно от такого научного исследования, которое лежало бы в русле научной социальной критики [Sitomaniemi-San, 2015: 115]. Замечу в связи со сказанным, что финское образование с отмеченными критикуемыми подходами не может не нести и свою часть ответственности за усиление популистских тенденций в политической, социальной, культурной и интеллектуальной жизни сегодняшней Финляндии и соответствующие следствия ослабления демократической культуры [Pakkasvirta, 2018].

Когда во 2-й пол. XX в. состоялся поворот финских образовательных наук от умозрительной философии к эмпирическим исследованиям и сами образовательные науки начали пониматься областью «научных исследований», в программе обучения учителей сложится заметный акцент на обучении методологии эмпирических исследований. Значительная роль методологии в подготовке учителей связана с *традицией дидактического/педагогического мышления*, которая требует «методологической компетентности» для того, чтобы учителя были способны видеть, понимать и действовать в классе в процессе обучения. Поэто-

му при подготовке учителя-исследователя «теория» в первую очередь означает научную теорию дидактики обучения.

С точки зрения собственно научной работы крен в сторону методологии приводит к следующим проблематичным результатам. Согласно тому, как это организовано в рамках университетского обучения, студенты могут выбирать любую образовательную тему из теоретических, философских и практических тем. Затем в процессе исследования в магистерской работе студенты развивают исследовательскую идею, решают, каким путем ее можно исследовать, в какие теоретические рамки она укладывается, и, наконец, проводят и представляют исследование, содержащее приблизительно 25 000 слов. Однако, замечает Ситоманиеми-Сан, если включение исследований в педагогическое образование воспринимается таким образом, значит, забота об акценте на исследованиях за счет практической и профессиональной подготовки, похоже, утратила свою актуальность. Требования к исследованиям в педагогическом образовании понимаются как связанные преимущественно с вопросами методологии, оторванными от уровня теории. И так исследование легко превращается либо в технически выполненное академическое упражнение по сбору и категоризации данных, либо в проект, движимый личным интересом исследователя, без связи с текущими дискуссиями в конкретных дисциплинарных областях и общенаучными теоретическими дебатами. В итоге можно подвергнуть сомнению наличие реальных исследований в реформированном, научном, академическом образовании учителей [Sitomaniemi-San, 2015: 143].

Но вместе с тем чрезвычайно важное значение, по мнению автора, в существующей модели подготовки учителей имеет **подход к исследованию как к «принятию решения» и «разрешению проблем»**. Другой выявленный относительно данной модели подход к исследованию состоит в понимании его значения как развития **любопытности**. Также Ситоманиеми-Сан утверждает, что финская модель педагогического образования учителя-исследователя должна пониматься как **производство автономного учителя**, в нескольких особых смыслах этой автономии, означающих, что подготавливаемый учитель делается способен на разные роли. Во-первых, это роль *реформатора школы*; затем роль *деятеля, принимающего решения*; также роль *активного учащегося* и роль *ученого-мыслителя*.

Кроме того, позиция учителя-исследователя включает подход к исследованию как производству *инсайдерских знаний*; применение *исследования к самому себе*, — и так в педагогического образовании развивается *педагогическое самонаблюдение, рефлексия*. И последняя в перечне, но чрезвычайно значимая роль исследования в подготовке учителей — использование его как «обосновывающего изучение» (inquiry-based learning — *изучение, основанное на исследовании*), придающего особую исследовательскую форму всему учебному процессу, благодаря чему преодолевается пассивность (состояния «быть обучаемым»). При этом культивируется *совместное обучение*: студенты проводят исследовательскую работу в группах, и так развивается солидарность, формируется представление о сообществе и способность сотрудничества [Sitomaniemi-San, 2015: 103].

В развиваемой в нашем исследовании обосновании модели ТАРУ окажется заметными «уроки», вынесенные и из самой финской модели, и из представленной выше критики ряда ее акцентов и трактовок.

Национальный институт образования Сингапура.

Модель обучения учителей в XXI веке

В концепции этой модели [A Teacher Education Model for the 21st Century] отмечено, что она исторически исходит из концепции, *базирующейся на университете*, для которой важнейшими принципами считаются: 1) *опора на теоретические основания* (для формирования знающего и мыслящего учителя), 2) *сотрудничество со школами* для обеспечения сильной «клинической практики» для погружения в реалии профессионализма в области развития учителей); 3) сильная *база предметных знаний и содержания педагогического знания*, а также сильная *связь с образовательными исследованиями*. (Беря эту модель для примера, сразу заметим, что так обозначенные позиции попадают, согласно представленным выше классификациям, в «исследовательский», «академический», «ремесленный» типы.)

В 2008–2009 гг. в Сингапурском Национальном институте образования был осуществлен проект Programme Review and Enhancement (PRE) — «Пересмотр и усиление программ», лозунгом которого стала формула: «Ученики XXI века требуют учителей XXI века». Результатом такого пересмотра стала новая модель.

Ее характеристики базируются на следующих пониманиях: 1) **экономики, основанной на знаниях**, быстрого обмена информацией и коммуникацией; 2) необходимом фокусе на **целостном воспитании** ребенка — моральном, интеллектуальном, физическом, социальном и эстетическом; 3) приложении новых знаний, навыков и склонностей к тому, чтобы обеспечить не только выживание и успех учащихся как индивидов, но и **как членов сообщества** и как граждан нации. Эти цели подразумевают развитие у учителей большей ответственности, правильных ценностей, навыков и знаний.

Модель охарактеризована как отражающая *холистический подход* к усилению педагогического образования и описана как включающая 6 широких рекомендаций: 1) тройственные *ценности* (ориентированность на ученика; идентичность учителя; служение профессии и обществу); 2) *компетенции* учителя-выпускника; 3) *усиление связки теории-практики* (что подразумевает здесь двунаправленные формы сотрудничества педагогического университета и школы); 4) *усовершенствования программы и расширенный педагогический репертуар*; 5) *оценочные рамки* для обучения и изучения XXI века; 6) *усиление путей профессионального развития*.

Ценности, умения, знания лежат в фундаменте модели, причем, отметим, в представляющей модель инфографике (Вкладка 1) именно «ценности» изображены как стержень, вокруг которого закручены «умения» и «знания». Динамику картины задают «пути» развития учителей, ориентированные на вдохновенных и преданных служению учителей. Ее ядро держится на трех опорах: узел «теории-практики», педагогика, оценивание.

На входе в систему педагогического образования к ней движутся по «путям» неопределенные фигурки — размыто-синие: по-видимому, постдипломно-обучающихся учителей и бледно-дымчатые: по-видимому, будущих учителей. На выходе из системы появляются «компетенции» (написанные на некоем коричневом прямоугольнике, подобном крышке загруженного ящика), а в продолжение их шагают уже определившиеся фигурки: по-видимому, состоявшихся учителей.

Такая инфографика предоставляет материал для анализа текста и символов: по ней делается заметным, как авторы соединяли элементы из моделей разных типов. Само отсутствие человеческих фигур внутри системы — это уже знак: признак объективирующих под-

ходов (позитивизма, бихевиоризма, структурного функционализма). Так что появление в качестве результата «компетенций», а не живых людей, оказывается ожидаемым. Однако авторы, встраивающие модель в представленную в центре их графика «современную парадигму» (более подробное обсуждение которой последует дальше), очевидным образом стараются провести в образовательную реальность именно ту модель, в которой человек присутствует, то есть гуманистическую модель. Отсюда появляются в их формулировках «вдохновенные и преданные служению учителя».

Многое о приверженности гуманистической модели говорит расшифровка ее содержания в перечне элементов системы. **Ценности** здесь — это: 1) *ориентированность на ученика*: эмпатия, вера, что все ученики могут учиться; преданность делу взращивания потенциала в каждом ученике; придание большого значения разнообразию; 2) *идентичность учителя*: устремленность к высоким стандартам; исследовательский характер; жажда знания; стремление к совершенствованию; страстная увлеченность; адаптивность — способность подстраиваться и способность выстаивать; этичность; профессионализм; 3) *служение профессии и обществу*: учеба и практика в сотрудничестве; выстраивание наставничества и ученичества; социальная ответственность и включенность; управление. **Умения** — это *рефлексивные умения* и склонность к размышлению; *педагогические умения*; умения **само-управления**; умения *администрирования и управления*; коммуникативные умения; *фасилитаторские умения*; *технологические умения*; *инновационные и предпринимательские умения*; *социальный и эмоциональный интеллект*. **Знания** — это *знание себя; ученика; сообщества; содержания предмета; педагогики; образовательной политики и принципов; программы; мультикультурная грамотность; глобальное сознание; осознанность относительно окружающей среды*.

И даже в трактовку компетенций гуманистически ориентированные авторы внесли свои содержания. Так, три группы определяемых ими компетенций оказались следующими.

Ключевые компетенции профессиональной практики. 1. Воспитание ребенка. 2. Обеспечение качественного обучения ребенка. 3. Обеспечение качественного обучения ребенка в онлайн-обучении. 4. Культивирование знаний, связанных: а) с овладением предметом;

мастерством; б) рефлексивным мышлением; в) аналитическим мышлением; г) инициативой; д) творческим обучением; е) фокусированием на будущем.

Ключевые компетенции лидерства и управления названы следующие: 1. победа в сердцах и умах: а) понимание окружающей среды, б) развитие других; 2. работа с другими людьми: а) партнерски сотрудничающие родители, б) работа в команде.

Ключевые компетенции личной эффективности. 1) Знание себя и других: а) настройка себя; б) осуществление личностной целостности; в) понимание и уважение других; г) устойчивость и адаптивность.

В «карте педагогических подходов и практик» присутствуют примеры обучающих практик: 1) «Групповые усилия в обучении служению» (Group Endeavours in Service Learning — GESL); 2) микро-обучение; 3) обучение, базирующееся на школе; 4) проблемное обучение; 5) изучение примеров (Case Studies); 6) электронное портфолио; 7) смешанное обучение; 8) ролевые игры.

В рамках этих практик проводятся «ключевые педагогические подходы», само выделение и характер которых видятся заслуживающими особенного внимания как отражающими перспективные тенденции современного образования. Это: демонстрационное моделирование дидактики; исследование; рефлексия; моделирование и аутентичные практики; экспериментальная клиническая практика; самонаправленные практики; практики в сотрудничестве.

Многое из рассмотренных элементов сингапурской модели, как можно будет заметить, составляет учтенные при разработке модели ТАРУ идеи.

§ 3. Педагогическое образование в России: концептуальные основания

Для понимания текущего развития и перспектив педагогического образования в России необходимо прояснить присутствующие в нем концептуальные основания и ориентиры, отмечая обозначающиеся проблемы, и для этого начать с их ретроспективного уточнения. «Ретроспективное» означает здесь временной охват в три последних десятилетия, с начала постсоветской исторической эпохи.

Гуманистическая ориентация

При таком прояснении мы должны будем признать, что в российской педагогической науке в целом было ясно артикулировано и утверждено гуманистическое¹ направление, и личностный подход в образовании со времен перестройки в России был провозглашен ведущей тенденцией педагогической теории и практики, вытеснившей знаниевую парадигму. Гуманистические, личностные ориентации, присутствовавшие в целом в советской педагогике, активизировались в российской педагогике постсоветского периода в работах целого ряда ученых² и были поддержаны и усилены работами российских психологов³, прежде всего продолжателей культурно-исторического и деятельностного направлений психологии Л.С. Выготского. В ходе развития гуманистической педагогики в постсоветской России выделились такие отдельные педагогические школы, как школы диалога культур В.С. Библера; педагогики общей заботы, или педагогики сотрудничества И.П. Иванова, педагогики свободы, педагогики поддержки О.С. Газмана; лично-развивающего образования В.В. Се-

¹ Уточню использование терминов «гуманистический» и «гуманитарный» как синонимичных применительно к определению концепции, парадигмы, модели, подхода, принципа. Я подразумеваю во всех этих случаях *ориентацию на человека* (строго говоря — «гуманитарность»). При этом термин «гуманитарный» в этих случаях не означает (в отличие от названия предметных областей) ограничения понятия областью человеческого мира, а «гуманистический» не означает (в отличие от названия философского направления) расшифровки понятия как человеко-центризма (возведения «человека» в высшую ценность сравнительно с ценностями животных; природы; Бога; Вселенной). Это осмысленное соединение терминов, их намеренная амбивалентность в тексте монографии объясняется, собственно, тем, как широко (нестрого) употребляется понятие «гуманистический» в дискурсе российской, да и зарубежной педагогики.

² Это Алексеев Н.И.; Алексахина И.Ю.; Амонашвили Ш.А.; Афанасьев Ю.Н.; Асташова Н.А.; Бережнова Л.Н.; Берулава М.Н.; Бим-Бад Б.М.; Богуславский М.В., Бондаревская Е.В.; Блинов В.М.; Болотов В.А.; Бульнин А.М.; Валицкая А.П.; Вершинина Л.В.; Вершловский С.Г.; Газман О.С.; Данилюк А.Я.; Дудина М.Н.; Иванова Л.К.; Калюжная Е.В.; Караковский В.А.; Кларин М.В.; Козырев В.А.; Котова И.Б.; Красноярдцева О.М.; Кульневич С.В.; Лакоценина Т.П.; Лебедев О.Е.; Лещинский В.И.; Маткин В.В.; Миронова Н.И.; Михеева Г.П.; Никандров Н.Д.; Никитина О.Н.; Новикова Л.И.; Рогова Р.М.; Селиванова Н.Л.; Сенько Ю.В.; Сластенин В.А.; Соловейчик С.Л.; Тряпицына А.П.; Федотенко И.Л.; Фролов А.А.; Шиянов Е.Н.; Якиманская И.С.; Ярмакев И.Э.; Ятманов В.А., и этот список можно пополнить многими другими именами.

³ Давыдов В.В., Петровский А.В.; В.П. Зинченко; Асмолов А.Г., Братусь В.С., Зимняя И.А.; Слободчиков В.И.; Кулюткин Ю.Н.; Сухобская Г.С.; Рубцов В.В.; Лазарев В.С.; Котова И.Б.; Марголис А.А.; Забродин Ю.М. и др.

рикова; личностно-ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской; теории развивающихся педагогических систем В.С. Лазарева; человекообразного образования М.А. Данилова — Л.А. Степашко; системного подхода к воспитанию и социализации» Л.И. Новиковой; педагогической акмеологии А.А. Деркача; культуротворческой школой А.П. Валицкой; гуманизации и гуманитаризации образования В.П. Бездухова и другие. Также отметим, что важное место в гуманистическом направлении отечественной педагогики заняли работы¹, выстроенные на основаниях педагогической антропологии, заложенных еще К.Д. Ушинским.

В итоге гуманистическое направление определило в целом по России личностно- и ценностно-ориентированные концепции педагогического образования во многих регионах: в Южном федеральном округе в школе Е.В. Бондаревской; в Приволжском регионе в казанской педагогической школе Г.В. Мухаметзяновой; в Волгоградском регионе в русле концепций личностно-развивающей модели образования В.В. Серикова и теории целостного педагогического процесса В.С. Ильина; в Северо-Западном регионе в ленинградской/петербургской школе подготовки учителя в трудах З.И. Васильевой, А.С. Роботовой; Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной, С.А. Писаревой и др.; в московских педагогических школах гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили; деятельностного подхода в психолого-педагогическом образовании В.В. Рубцова; акмеогенеза как гражданского и профессионального становления личности Ю.М. Забродина и ряде других.

Вместе с тем, как справедливо замечали Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов, на пути гуманизации и демократизации образования, требующих глубоких преобразований, возникают трудности изменения стереотипов в подходах, самосознания и образа мышления личности, что «не может, как по волшебству, произойти за год и даже за десятилетие», но внимание к этим глубоким преобразованиям необходимо, потому что «в современной социокультурной ситуации речь должна идти об угрозе дегуманизации человека (...) на уровне отчуждения челове-

¹ В ряду авторов этих работ Бим-Бад Б.М.; Куликов В.Б.; Максакова В.И.; Огурцов А.П.; Видгоф В.М.; Данилюк А.Я.; Емельянов Б.В.; Петрунина Т.А.; Ильяшенко Е.Г.; Исаев Е.И.; Корнетов Г.Б.; Кузин В.В.; Кузнецов Д.И.; Куликов В.Б.; Петрунина Т.А.; Никитюк Б.А.; Рахлевская Л.К.; Соловьев Г.Е.; Скуднова Т.Д.; Слостенин В.А.; Степанова И.Н.; Чистяков В.В.; Шиянов Е.Н.; Ячин С.Е. и др.

ка от труда, общества, культуры», ведущей к «утрате человеком своей человеческой сущности — человечности» [Кулюткин, Бездухов, 2002].

Отдавая себе отчет в отмеченной необходимости, актуальности и трудности удерживать принятую российским образованием высокую рамку идей гуманистической парадигмы, проанализируем теперь ряд отдельных значимых моментов в утверждаемых концептуальных основаниях педагогического образования в России и связанные с ними проблемы.

Субъект-субъектные отношения

Одно из таких оснований — «субъект-субъектные отношения» учителя-ученика, вводимые гуманистической парадигмой и определяющие тип современного педагога, а соответственно, и требования к педагогическому образованию. Само понимание этого концептуального момента видится непростой проблемой, которая, в свою очередь, прямо связана с вопросом, поднятым в предисловии к книге: «Что учитель делает с юными людьми и для них?» Заметим, что когда вокруг субъект-субъектного характера педагогической деятельности возникает дискуссия (как у И.А. Колесниковой, О.Г. Прикота, Г.П. Выжлецова, О.Г. Газмана, В.В. Краевского, В.П. Бездухова, Ю.Н. Кулюткина [Кулюткин, Бездухов, 2002: 30–34]) в связи с занимаемой позицией, меняется и ответ на вопрос: «Что делает учитель?», то есть возникают различия в трактовках самого характера деятельности (создает условия/ воспитывает/ обучает/ помогает ориентироваться/ вводит/ тренирует/ делится/ направляет/ поддерживает/ вдохновляет/ со-исследует и вместе размышляет и т.д.).

Так, Бездухов, Кулюткин вслед за отстаиванием субъект-субъектных отношений как соответствующих гуманистическим аксиологическим позициям утверждают в споре с И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом и вслед за Выжлецовым, что понятие ценности фиксирует «наиболее общие типы отношения между субъектами любого уровня от личности до общества в целом, исполняющие обратную нормативно-регулирующую роль в обществе», и затем, в силу нормативности, регуляции, вводят представление об объекте регуляции и педагогического воздействия и заявляют: «Рассмотрение гуманизма как ценности, регулирующей межсубъектные отношения, ставит вопрос о субъекте и объекте образования, обучения, воспитания». В качестве аргумен-

тов ими приводится необходимость в объекте научного исследования (что, заметим, является, конечно, подменой тезиса, — ведь обсуждается педагогическая деятельность, а не педагогическое исследование) и также понимание деятельности, которая, как заявляют авторы, ссылаясь на «науку», «есть единство субъект-объектных и субъект-субъектных отношений» [Кулюткин, Бездухов, 2002] (О последнем аргументе полагаем, что он может быть и ложен, и правомерен, в зависимости от уточнений, кто и что принимается за конкретные подразумеваемые объекты и субъектов).

В частности, Бездухов, Кулюткин оспаривают позицию О.Г. Газмана, считавшего, что объект педагогической работы — это «образовательный материал» (явления, модели, ситуации, деятельность, общение, отношения, атмосфера), в освоении интериоризации которого развиваются и ученики, и учитель, и группа [Газман, 1995: 17]. Они объясняют, что, во-первых, образовательный материал как область педагогических фактов составляет объект научного исследования, а во-вторых, заявляют, солидаризируясь с В.В. Краевским, что ребенок в системе отношений учителя и ученика в случае педагогического воздействия, педагогического руководства выступает как объект (будучи при этом субъектом собственной познавательной деятельности), и таким образом «субъект-субъектное существует внутри субъект-объектного, им определяется, им стимулируется» [Газман, 1995].

В этой дискуссии обнаруживается в действительности важный и не до конца проработанный момент, скрывающий идейное зерно, которое прорастает в дальнейшем, ведя к превращению гуманитарной парадигмы. Это момент непреднамеренного (не желаемого самими авторами), но логичного вытеснения субъектности из образования ради утверждения «педагогического воздействия и руководства» (которое, впрочем, Бездухов, Кулюткин отличают от управления и манипулирования учеником) и ради принципа «нормативности». То и другое трактуется объективированно, но объективация не только касается «наиболее общих типов отношений», «ценностей» или «регуляции в обществе» (всего того, что имеет высокую степень абстрагирования, обобщения и потому в трактовке вводится как «объективное» относительно человека), а переходит и на самих субъектов (что в итоге создает противоречия внутри собственной гуманистической концепции Бездухова, Кулюткина). Итак, авторы, в согласии с В.В. Краевским, приходят к необхо-

димости признать объектность учеников: как объекта деятельности, объекта «педагогического воздействия и руководства». (Заметим, что и учителя, хотя и предполагаются субъектами в педагогическом процессе, в действительности тоже не удержат своей субъектности, если принцип объективации запущен в действие, — и мы вернемся к обсуждению этой проблемы в дальнейшем.)

Этот момент свидетельствует о подлинной трудности преобразования мышления, требуемого для перехода образования к гуманитарной, гуманистической парадигме. Прежде всего, легко на словах согласиться с «субъект-субъектными отношениями в образовании», но надо признать, что это не может произойти легко, и не происходит. Как мы видим, не происходит даже в честном педагогическом теоретическом исследовании (таком, которое представляет не простое начетничество, а действительное старание продумывания), — и в нем выявляются трудности последовательного и согласованного развития тезисов. Корень возникающего несогласования, как видится, состоит в упущении авторами самой трудности перехода к «субъект-субъектному» мышлению, трудности, которая не должна быть недоучтена. В отличие от тех, кто легко и затвержено формулирует это кредо гуманистической парадигмы, вообще забывая о несовпадении ее с обычной мыслительной позицией «субъект — объект», наши авторы помнят эту позицию, а потому совмещают обе мыслительные модели, рядопологая их без прояснения, просто утверждая желаемое (требуемое как идеал, норма гуманистической педагогики) рядом с наличным, не проблематизируя их противоречия. Однако если противоречие не усматривается и не проходит трудный процесс в размышлении и проживании, оно не достигает «снятия» (в гегелевских терминах) — перехода к новому качеству, то есть собственно гуманистическому педагогическому мышлению.

И еще заметим следующее. Поскольку в обсуждаемом нами исследовании доминирует измерение познания и мышления, объективирующие мыслительные операции переносятся как правомочные, даже законодательные на сферу действия. В мышлении, в котором есть Я, «субъект» как мыслящий, и «объекты моего мышления», действительно, переход от обычной объективации Другого к субъективации дается с большим трудом. Однако это оказывается для нас не только возможным, но естественным и необходимым в обычном акте эмпатии и последующей за этим концептуализации Другого как субъек-

та (в сопереживании возлюбленному, своему ребенку, страдающему человеку и т.п.) или же в диалоговом взаимодействии, в которое мы вовлечены, равно как и во взаимодействиях совместной деятельности. И относительно самих себя мы, например, во взаимодействиях хорошо различаем тип обращения с нами: как с объектами (будь это физические действия — досмотров, уколов и т.д. или социальные действия — чиновного обращения и т.п.) или же как с субъектами. Это различие в педагогическом взаимодействии составляет крайне чувствительный, ключевой момент. Отсутствие осмысления педагогами этого различия и ведет к невозможности реализации ими гуманитарной образовательной парадигмы, к индивидуальному и коллективному «соскальзыванию» учителей и школ в безличностные профессиональные отношения и деятельность.

В течение всей жизни на множестве ситуаций мы, в действительности, учимся субъектно-ориентированному взаимодействию разных уровней сложности, проходя путь от детской до полностью зрелой личностной модели социальных взаимодействий, и этот путь, актуальный для учеников, первоначально определяет необходимую позицию учителя. Так что предметом обсуждения должен быть именно факт различия этих двух типов взаимодействий в педагогической деятельности и необходимость развивать в рамках гуманистической парадигмы у (будущих) педагогов субъектно-ориентированное мышление, субъектно-ориентированное отношение, субъектно-ориентированные взаимодействия.

О наличии затронутой на примере книги Бездухова и Кулюткина проблемы можно судить и по многим педагогическим работам, выполненным, казалось бы, в русле гуманистической парадигмы (в рамках системы понятий «личности», «субъекта», ценностей» и пр.) Этот момент прослеживается, скажем, в диссертации Ю.Б. Дроботенко, посвященной исследованию модернизации педагогического образования в рамках профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которая сама по себе, в силу темы и подробности исследования, заслуживает рассмотрения.

Исследование предлагает обоснованные выводы относительно истории модернизации, состоявшейся как ряд этапов: в 1992–2000 гг. — этап системно-структурных преобразований с переходом от узконаправленной (предметной и методической) подготовки к широкой гуманитарной; в 2001–2010 гг. — содержательных обновлений компетентностно-ориен-

тированного характера, одновременно с распространением процесса бюрократизации и формализации подготовки и тенденции прагматизации студентов; в 2011–2013 гг. — ресурсного (кадрового, информационного, технологического) обновления, усиления ценностной основы, индивидуализации и расширения (в виде сетей, кластеров, консорциумов) среды профессиональной подготовки, а с другой стороны, усиления технизации и внедрения рыночных стимулов и механизмов; с 2013 г. по настоящее время — этап сопряжения стандартов общего, высшего образования и требований профессионального стандарта педагога при происходящем развитии независимых систем оценки качества подготовки педагогов в вузе (с привлечением работодателей, общественными экспертизами и оценками), интенсивности изменений, повышении квалификации профессорско-преподавательского состава и продуктивности [Дроботенко, 2017: 33–36]. Нельзя не заметить, что идее «нормативности» в исследовании отводится центральное место уже в смысловой структуре ключевого концепта «профессиональной подготовки студентов педагогического вуза». И завершает представленную Дроботенко концептуальную картину заключение о том, что педагогическое образование — это «процесс, детерминированный разного рода требованиями к результатам (нормативными требованиями, требованиями научно-технического прогресса, требованиями современного общества, требованиями современного человека, др.); процесс освоения норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности, способствующий становлению субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности» [Дроботенко, 2017: 430].

На этом примере опять-таки проявляется, как в рамках декларируемой гуманистической парадигмы (с присутствующими в дискурсе «субъектами», «субъектным опытом», «ценностями») обретают приоритет объективированные начала: требования (общества, научно-технического прогресса и т.д.), нормы, образцы, правила. И хотя нарисовавшаяся в результате исследования картина модернизации педагогического образования вызывает у нас, читателей и, судя по всему, у автора также двойственные чувства (удерживаемых профессиональных надежд, устремлений вместе с опасениями относительно становящихся негативных тенденций), ее «объективный» характер не допускает не только анализа возможных решений преодоления этих тенденций, но даже и серьезной их проблематизации. Получается, исследователи берутся только

фиксировать происходящие процессы, так же как студенты педагогических вузов, в представленном видении, должны только подчиняться требованиям разного рода (будучи детерминированными ими) и «осваивать нормы, образцы» и т.д., а преподавателям вузов, как можно понять, остается совершать ровно то же относительно диктуемых им свыше требований, норм, образцов, — то есть, попросту говоря, никто из них не может являться самим источником изменений. По существу, таков результат незамеченного отказа от субъектного начала в пользу объективации.

Относительно далеко идущих следствий незамечаемого и недоосмысленного сопряжения гуманистической направленности и объективации можно сказать словами ученых следующим образом. Реализуются, «по крайней мере, две модели профессиональной подготовки в вузовском педагогическом образовании: адаптационная модель, направленная на адаптацию специалиста к условиям будущей работы, и модель профессионального развития, ориентирующая на активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия» [Тряпицына, 2009].

Но в российской педагогической науке продолжают появляться работы, которые противостоят объективации и отстаивают гуманистическую точку зрения на профессию и подготовку учителя, утверждая, что «объективная педагогическая реальность» (на существование которой ориентируются разработчики нормативных документов и «педагогических инструкций») является в действительности производной от субъективной реальности педагога как автора, творческого субъекта [Сергеев, 2012: 6].

Ключевые подходы в концептуальных основаниях педагогического образования

Согласно определению, данному авторами коллективной монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития», для них видится релевантным «показать пути трансформации профессионального педагогического образования в контексте *научно-технологического, историко-культурологического и компетентностного* подходов, его изменения в соответствии с требованиями современности» [Борисенков, Левицкий, 2020: 15].

Первый из названных подходов (*научно-технологический*) отражает вызовы современности и соответствует им. Второй (*истори-*

ко-культурологический) выражает потребность ученых выстроить преемственность с российской педагогической традицией, включающей связь с культурно-исторической психологией школы Л.С. Выготского, и с российской культурой, ментальностью, в целом. Последнее отмечается как отдельная проблема «наиболее глубоких» ментальных противоречий отечественной модернизации образования с менталитетом нации и культурой [Дорохова, 2014: 9].

Компетентностный подход и концепт компетенций

Теперь рассмотрим последний из названных подходов — «компетентностный подход», выработанный в связи с концептом «компетенций». Немало работ российской педагогики, от трудов самых видных ученых [Зимняя, 2003] до диссертационных исследований молодых ученых, на рубеже веков и, в особенности, в первое десятилетие XXI в., было посвящено концептам¹ «компетенций», «компетентности» и «компетентностному подходу». Можем предположить, что тогда, несмотря на повсеместное использование этого только что пришедшего из-за рубежа и уже влиятельного научного поветрия, вошедший в употребление дискурс «компетенций» вызывал своего рода научный «комплекс» неуверенности, требующий, как это видится, многих концептуализаций для его разрешения. «Компетенции» представлялись антитезой «знаниевому» перекосу и парадигме знаний-умений-навыков; «компетентностный подход» ассоциировался (казался созвучным) с деятельностным подходом. Так дискурс «компетенций» активно встраивался в систему остальных утверждаемых гуманистических позиций. Но нельзя не заметить, что «компетенции» как таковые вызывали вопросы со стороны гуманистического педагогического мышления. Поэтому и за рубежом, и в России разрабатывался не только дополняющий их концепт «компетентностей», но и трактовки более интегративного типа, отвечающего личностной ориентированности гуманистической педагогики и сложной интегрированной природе человека, не раскладываемой полностью на элементы

¹ И раньше, до особого введения их в язык педагогики понятия «компетенции», «компетентности» присутствовали в русском языке, но только в общем словоупотреблении в характеристиках профессионализма: как «сфера определенного профессионального знания» (так мы говорим: «Это не в моей компетенции») и профессиональной способности, основанной на профессиональном знании (например, в высказывании: «Я не чувствую себя достаточно компетентной судить об этом»).

и не поддающейся сверке с «индикатами компетенций». Таковы возникшие версии «универсальных компетенций», «надпредметных компетенций», «компетентности интеллигентности», «культурологического направления компетенций», «компетентностно-креативного подхода» и т.д.

Как вариант этих попыток, появлялись такие формулировки «профессиональной компетенции», как, например, «способности и готовности выбрать вариант действия с точки зрения его оптимальности из набора уже освоенных или найти новое, (это) способность переноса опыта из одной профессиональной ситуации в другую, способность комбинировать знания для эффективного решения профессиональной задачи» [Бордовская, 2015: 8–9].

По мнению Г.В. Мухаметзяновой, в российском стандарте педагогической деятельности компетентности учителя можно классифицировать по трем направлениям: организации условий деятельности; предметных и оценивания. При этом, однако, в образовательных стандартах отсутствует культурологическая ориентация и в требуемые компетентности не включена компетентность интеллигентности («внутреннего стержня личности, определенного кодекса чести: порядочности, благородства, толерантности, независимости мысли при европейском образовании»), особо значимой для учительства, всегда бывшего в России основой интеллигенции: такая компетентность — это интегративное качество личности, которое и должно быть результатом педагогического образования и которое влияет на готовность обучаться в течение жизни, на профессиональную, нравственную, коммуникативную, творческую направленность педагогов. По мысли Мухаметзяновой, при воплощении гуманистической парадигмы в педагогическом образовании целью должно стать «формирование профессионально-культурной компетентности», основанное на принципах: *интеграции* (организационной, особенно с наукой; форм и методов; общего и профессионального знания; теории и практики; дисциплин; субъектов и пр.); *креативности*; *акмеологичности*; *фундаментализации*; *опережающего обучения*; *мультикультурализма*; *психологической комфортности* [Мухаметзянова, 2008: 80].

Сегодня ученые признают, что обсуждаемая проблема дискурса «компетенций» не решена в педагогической науке, и «наука не готова однозначно представить регулятивы формирования такого компонента содержания образования, как компетентность» [Болотов, Левицкий, Реморенко, Сериков, 2020].

Российские педагоги, последовательно отстаивающие гуманистическую парадигму, пришли к отказу от дискурса «компетенций» в пользу издавна бытовавшего понятия «компетентности» как профессионализма. Например, у Н.К. Сергеева, В.В. Серикова видим утверждение: «Среди признаков педагогической компетентности важнейший — принятие педагогической деятельности как сферы самореализации (...) Компетентность, иными словами, — это собственный педагогический опыт. Если теоретическое знание — едино для всех, то компетентность — своеобразна, то есть несет образ, собственный почерк специалиста. (...) В чем отличие компетентности от простого набора знаний и умений? А в том, что компетентный педагог сможет продуктивно действовать и тогда, когда он не обладает конкретным знанием и умением. В этом случае он разрабатывает требуемую ориентировку» [Сергеев, Сериков, 2012: 8]).

Наконец, можно считать за итоговые выводы российских ученых по проблеме «компетенций» решительное высказывание некоторых авторов монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития», утверждающее, что «при определении целей современного педагогического образования важно базироваться не на функциональном подходе, ориентирующем образовательный процесс в вузе на формирование у выпускников определенного перечня компетенций, позволяющих им выполнять общетрудовые функции, определенные профессиональным стандартом “Педагог”», но на «гуманистических концепциях, утверждающих в качестве важнейшей цели и ценности профессионального образования педагога его личностное развитие и профессиональное самоопределение» [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 160].

Парадигмальные направления в российском педагогическом образовании

Согласно формулировкам, присутствовавшим в последние два десятилетия в российских педагогических исследованиях и в федеральных нормативных документах о развитии образования и, в частности, подготовке педагогов, приоритетными направлениями признавались: формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности; развитие системы непрерывного образования, цифровизация и информатизация, научно-исследовательская и проектная деятельность в образовании, фундаментальность; практико-ориенти-

рованность; формирование конкурентоспособного человеческого капитала; модернизация; приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда; реализация индивидуальных траекторий обучающихся; включение студентов в исследования, подготовка педагога-исследователя, ценностно-целевые ориентиры; усиление академической свободы вуза; личностная составляющая педагогического образования и др. [Боровская, Беспалов, Кирик и др., 2020: 78–80].

Можно проследить результаты реализации реформ педагогического образования на примерах нескольких ведущих педвузов страны. Так, в Московском городском педагогическом университете это ориентация на принципы: *формирования профессиональных компетенций* в различных областях педагогической науки; *индивидуализации* (в модульных программах обучения, в курсах, посвященные принципам индивидуализации и дифференциации образовательного процесса), *практико-ориентированности* (ранней профессионализации обучающихся — практики и проектной деятельности, начиная с первого года обучения); *научно-исследовательский подход* (обучение исследовательской работе с первого года обучения и деятельности сквозного, в течение всего обучения, проектно-исследовательского семинара как ключевого учебного события); *на рыночные условия* (в обучении проектированию и образовательному предпринимательству) [Официальный сайт МГПУ]. В случае Института образования НИУ «Высшая школа экономики» также реализуются принципы *индивидуализации* (с индивидуальным планом обучения для каждого слушателя, еженедельным режимом коррекции и индивидуальным тьютором); *практико-ориентированности* (знакомство с практиками российских и зарубежных систем образования; апробирование современных методов преподавания; стажировка в школах-партнерах; проектная мастерская, конкурсы инноваций); *внимания к наиболее актуальным для образования темам* (профилактика и преодоление аддиктивного поведения; обучение профессиональной коммуникации учителей; социокультурная обусловленность общего образования и др.); *внимания к рыночным условиям* (обучение образовательных менеджеров, социальных предпринимателей, изучение образовательного рынка); *научно-исследовательский подход* (применительно к управлению, экономике; доказательной образовательной политике, имеющей целью менять систему и рынок образования; к оценке качества образо-

вания, к разработке новых и адаптации зарубежных инструментов измерения компетенций, навыков, характеристик личности, образовательных результатов и «латентных конструкторов») [Официальный сайт Институт образования НИУ ВШЭ].

В Российском государственном педагогическом университете (РГПУ) им. А.И. Герцена и, в особенности, Институте педагогики утверждена приверженность «гуманистическим ценностям и патриотическим идеалам», ориентированность «на открытость обществу и человеку», воплощаемая «посредством построения пространства уникальных возможностей жизненно-профессиональной самореализации человека в условиях образования в течение всей жизни» [Программа развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2019–2023 гг.: 4]. В продолжение традиций ленинградской/петербургской школы подготовки учителя (как «особой культуры исследовательской и преподавательской деятельности»; академизма; профессионализма и тесной связи наук и искусств с обучением [Писарева, Тряпицына, 2018: 19]) здесь разрабатываются и реализуются принципы «подлинно университетского образования»; «ориентации исследований и преподавания на осмысление актуальных проблем своего времени»; «взаимосвязи исследований общего и педагогического образования»; «опоры на фундаментальное научное знание» («чтения первоисточников, анализа и интерпретации статистических данных, знакомства с исследованиями различных научно-педагогических школ»); «практико-ориентированности» (исходя из результатов междисциплинарных исследований; «лучших практик ведущих университетов» и задач «формирования умений студентов предупреждать, преодолевать негативные ситуации современной школьной практики»); принципа расширения социального взаимодействия и учета разнообразия человеческих практик («понимать и вести себя в ситуациях с повышенным эмоциональным состоянием, понимать границы умений ребенка в разных возрастах, умение управлять социальными группами, умения моделировать ситуации и пр.»); и «*беспредельной веры в человека*» [Писарева, Тряпицына, 2018: 17–23; Писарева, Тряпицына, 2016: 14–15].

Вспоминая обсужденные выше классификации: (Зейчнер и других [Кожевникова, 2015: 39–40]), можно будет сказать, что в российских концепциях, политике и практике педагогического образования, как и за рубежом, продолжает быть заметно представленной технологическая аль-

тернатива, иначе бихевиористская парадигма. Именно с ее проблематикой связана критика *утилитарно-целенаправленного* обучения, предложенная С.Н. Степановой [Степанова, 2012] и поддержанная С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной, оговаривающих, что *утилитарно-целенаправленное* обучение «неправомерно рассматривается как практико-ориентированное» [Писарева, Тряпицына 2016: 14, 18; Лаптев, Писарева, Тряпицына: 184], а также М.А. Лукацким, отмечавшим, что университетское образование в ситуации, требующей осуществления его предназначения, «практически перестало выполнять функции мировоззренческой подготовки слушателей» [Лукацкий, 2005], и другими авторами.

Кроме того, утверждается академически-ориентированная модель педагогического образования при соединении ее с принципами исследовательски-ориентированной парадигмы и дополнении ее компетентностным подходом. Эта же академически-ориентированная модель обретает и черты личностной парадигмы в русле российской гуманистической педагогической традиции, поэтому в ней утверждаются «воспитательная функция университета», «профессиональные идеалы», «аксиологические основания профессионального мышления», «социально и личностно значимые ценности профессионального мышления» [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 161], «ценностно-целевые ориентиры», свобода вуза и обучающихся, «понимание смысла педагогической деятельности как средства развития личностного ресурса ученика и студента» [Писарева, Тряпицына, 2016: 17], и так цель педагогического образования формулируется как «формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, системообразующей среди которых является способность учителя обеспечить направленность образовательного процесса на формирование у обучаемых позиции и опыта субъекта жизнедеятельности в современном обществе» [Никандров, 2020: 146]. И также в структуре цели Н.Д. Никандров выделяет профессиональную позицию педагога как «личностный способ реализации своих профессиональных функций, восприятие их как призвания и служения» и называет главной миссией педагога «культивирование собственно человеческого в человеке» [Никандров, 2020: 147].

Заключение

Соотнося присутствующие в российском педагогическом образовании концептуальные доминанты, понимания, ориентиры с рассмотрен-

ными выше парадигмальными типами моделей педагогического образования, выявленными зарубежными учеными, приходим к выводу, что эти типы, как и симптомы общих проблем, общие негативные тренды, равно и тенденции роста, характерные для современного мира, в целом наблюдаются и в России, где реформы педагогического образования движутся в тех же направлениях, что и в мире, в своем темпе и со своими особенностями обременяющей их экономической и социально-политической проблематики. Дальнейшее исследование призвано осмыслить эти проблемы и тенденции и, исходя из понятого, определить задачи, которые стоят на повестке дня для педагогического образования.

Отмеченные позиции и подходы личностной парадигмы представляют достояние российской гуманистической педагогической традиции и будут приняты за базовые в проводимое и излагаемое здесь исследование.

Литература

Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 21–37.

Бондаренко Е.Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе. Минск: Тесе, 2008. 224 с.

Бордовская Н.В. Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 1. С. 4–10.

Борисенков В.П., Левицкий М.Л.С. Введение // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 612 с. С. 15–19.

Боровская М.А., Беспалов Д.Н., Кирик В.А. и др. Политико-экономические основания трансформации педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 72–107.

Валерий Фальков доложил о современной модели педагогического образования в ТюмГУ // Официальный сайт Тюменского государ-

ственного института. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.utmn.ru/presse/novosti/obrazovanie/291658/> (Дата обращения 23.01.21)

Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып 2. М., 1995. С. 16–45.

Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. № 5. С. 5–12.

Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2017. 519 с.

Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ. Автореф. дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького», 2010. 44 с.

Зимняя И.А. Ключевые социальные компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 15–20.

Кожевникова М.Н. Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 38–44.

Кожевникова М.Н., Эпштейн М.М. О подходах к моделированию педагогического образования // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 50–54.

Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.

Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 172–192.

Лукацкий М.А. Университетское образование в современном мире: кризисные явления в мировоззренческой подготовке студентов // Образование и общество. 2005. № 2. С. 71–72.

Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.

Мухаметзянова Г.В. Профессионально-культурная компетентность выпускников — императив педагогического образования // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика. Сб. науч. ст. Международной научно-практической конференции (СПб, 23–24 октября 2008 г.). СПб., 2008. С. 78–81.

Никандров Н.Д. Выводы и рекомендации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 145–150.

Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 155–172.

Официальный сайт Институт образования НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/about> (Дата обращения 23.01.21)

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12–18.

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ленинградская/Петербургская научно-педагогическая школа подготовки учителя // Научные школы института педагогики: Сборник статей Первых Всероссийских педагогических чтений 24 апреля 2018 года / Под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 17–23.

Программа развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2019–2023 годы [Электронный ресурс]

Сальберг П. Финские уроки: история успеха реформ школьного образования в Финляндии. М.: Классика-XXI, 2015. 240 с.

Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.

Степанова С.Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве. Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. 128 с.

Тряпицына А.П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» / Эмиссия. 2009 (июль). [Электронный ресурс] URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm> (Дата обращения: 21.01.2021)

A Teacher Education Model for the 21st Century. A Report by the National Institute of Education, Singapore, National Institute of Education 2009 [Электронный ресурс]. URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2 (Дата обращения 23.01.2021)

Cochran-Smith M., Fries M.K. Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education // *Educational Researcher*. 2001. Vol. 8. № 30. P. 3–15.

Dessinger T. The German ‘philosophy’ of linking academic and work-based learning in higher education: the case of the ‘vocational academies’ // *Journal of Vocational Education and Training*. 2000. Vol. 52. № 4. P. 605–626 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820000200134> (Дата обращения 23.01.2021)

Feiman-Nemser S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives // *Handbook of research on teacher education* / Ed. W.R. Houston. New York: Macmillan, 1990. P. 212–233.

Niemi H. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä // *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* / Eds. A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2010. P. 27–50.

Pakkasvirta J. Progressive answers to populism in Finland — FEPS — Foundation for European Progressive Studies Policy Solutions. 2018 [Электронный ресурс]. URL: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20191031041239/Progressive_answers.pdf (Дата обращения 23.01.2021)

Sahlberg P. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press, 2011. 264 p.

Silander T., Välijärvi J. The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education // *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance* / Eds. H. Meyer, A. Benavot. Oxford: Symposium Books, 2013. P. 77–97.

Sitomaniemi-San J. Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. Acta Univ. Oul. E157. Tampere: Juvenes print, 2015. 168 p.

Tom A.R. Inquiring into inquiry-oriented teacher education // *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 5. № 36. P. 35–44.

Zeichner K.M., Liston D.P. Theme: Restructuring teacher education // *Journal of Teacher Education*. 1990. Vol. 2. № 41. P. 3–20.

Глава 2

Вызовы для педагогов

Поднимая вопрос: «Как должно измениться педагогическое образование и какова та модель, которая ответит нуждам сегодняшнего и перспективам завтрашнего дня?», требуется рассмотреть вызовы, на которые такая модель призвана отвечать. Необходимость осмысления этих вызовов назрела на рубеже этого века и сделалась очевидной в последнее десятилетие за рубежом и в России. Так, об этом свидетельствовали работы Фейман-Немсер, Зейчнер, Листон, Дальстрем, Кокран-Смит, Фрайес, Кэррол, Фезерстоун, Рузвельт, Гроссман, Леб, Эрли, Имиг, Мичелли [Feiman-Nemser 1990; Zeichner 1990; Cochran-Smith 2001; Zeichner 2003; Transforming Teacher Education 2007; Zeichner 2012; Alternative routes to teaching 2008; Zeichner, Flessner 2009; Teacher education policy in the United States 2011] и др. и то, что в начале 2010-х в Обществе философии образования Великобритании был развернут проект «Философские перспективы относительно будущего для педагогического образования» (серия исследовательских симпозиумов и конференций, 2011–2013). В России проблемы педагогического образования также достигли своей остроты к 2013 г., дозрев до понимания потребности в реформе непрерывного педагогического образования¹.

Впрочем, для образования в целом и педагогического образования в частности серьезные проблемы представляют также и сами образовательные реформы, воплощающие текущие тренды образовательной политики в мире как таковой (что будет проанализировано дальше), отягчающие те вызовы, которые встают перед педагогами в современном мире. Наряду с проблемными тенденциями образовательной политики наблюдаются и позитивные тенденции в образовательной мыс-

¹ Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, принятая по итогам Послания Федеральному собранию 12 декабря 2013 г. Минобрнауки России и утвержденная заместителем Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец (от 28 мая 2014 года № 3241п-П8).

ли и практике, и требуется прояснить эту ситуацию как значимую для подготовки учителя.

В России общество и образование, встречая встающие проблемы и вызовы, воспринимают их через призму национальной ментальности, значение которой делается для образования более актуальным в свете национально-ориентированной государственной и образовательной политики, поэтому особенности российской ментальности также должны быть прояснены как недостаточно осмысленные условия и вызовы.

§ 1. Вызовы глобальной среды

К вызовам современности, которые должны будут учитывать в своей деятельности учителя, относятся радикальные изменения глобальной среды, произошедшие в разных областях: в окружающей среде; в социальной сфере; в сферах цифровых технологий и коммуникаций, информации и знания и связанных с ними сфер человеческой психики и мышления; экономики; культурного, этнического и социального многообразия.

Вызов относительно окружающей среды — в целом, планеты Земля должен пониматься в связи с потеплением климата, таянием ледников и повышением уровня воды океанов, не считая остальных проблем нарушения экологии и различных видов загрязнения, как решительный для человечества момент перед катастрофой, требующий от человечества постижения всечеловеческой общности, актуализации общечеловеческой идентичности и мобилизации всеобщих моральных, интеллектуальных, профессиональных и материальных ресурсов. И хотя, согласно пессимистическим прогнозам ученых [Global warming; Existential climate-related security risk, 2019], речь идет о катастрофе уже в ближние десятилетия, все же, поскольку эта глобальная проблема остается пока еще нашим будущим, роль образования и педагогов оказывается чрезвычайно важной. Так, образование может или игнорировать цели подлинной общечеловеческой значимости и решать инструментальные текущие задачи, тем самым способствуя безответственному цивилизационному «прогрессу» в направлении катастрофы, или может принимать стоящие проблемы как основной ориентир в определении собственных задач и работать на развитие у завтрашних

граждан позиции всеобщей ответственности, инициативности, трезвого критического мышления и широкого кругозора, охватывающего общечеловеческие перспективы. Экологические проблемы требуют особого внимания к мировоззренческому фундаменту образования, к расширению позиций сравнительно с потребительскими, к выработке у учащихся позиций всеобщей ответственности.

В политико-социальной сфере в разных странах в мире в течение последних десятилетий наблюдался ряд тенденций, способствовавших разрушению демократической повестки и культуры в обществах и в образовательной политике и идеологии в мире, что в целом составило серьезный вызов демократическим ценностям и всей области социального и личностного развития в образовании.

В сфере информации, обусловленной прогрессом цифровых технологий и коммуникаций, вызов представляет так называемый «информационный взрыв», состоящий в том, что количество передаваемой в человеческой среде информации и многообразие ее форм вышли из рамок посильного для индивидуума, и поэтому человек во взаимодействии с информацией, обработкой информации все больше делается зависим от искусственного интеллекта. Однако результатом освоения информации для человека должно быть понимание, а это собственно человеческая способность, что делается очевидным в свете субъектной антропологии.

Искусственный интеллект, обрабатывающий «большие данные» — структурированные и неструктурированные данные огромных объемов, не осуществляет понимания. Начальные параметры, критерии для обработки данных задаются человеком и, что очевидно, являются схемой, упорядочивающей, но и упрощающей многообразие и неопределенность действительности, которая имеет хаотичный, стохастичный, эмерджентный характер. Таким образом, в отличие от человеческого процесса, ведущего к пониманию и отличающегося постоянной рефлексией, в этом случае не происходит развития, поправки первоначальных параметров. То есть, имея дело с такой обработкой данных искусственным интеллектом, человек получает в результате: 1) еще не понимание, но только основания для него; 2) обедненные возможности для понимания действительности, как она есть, и большую схематизацию и отклонения, чем при собственной обработке данных.

Помимо вызовов, предоставляемых педагогам информационным пространством, с которым требуются взаимодействия как с инструментом и источником образования, а также и «новой событийной средой социализации ребенка» [Болотов, Левицкий, Реморенко, 2020: 32], как следствие стремительного преобразования информационной среды, с которой всегда неразрывно связана психическая жизнь и мышление человека, каждое новое поколение, входящее в образование в последние десятилетия, отличается особенными характеристиками, что само по себе составляет ключевой вызов для педагогического образования. Сегодня обсуждаемые проблемы формулируют в терминах «поколения Z»; «детей-квантов»; «детей-маугли, воспитанных планшетами»; «сетевой» личности (возникающей под влиянием интернета и социальных сетей), со всеми их когнитивными, психологическими, социальными особенностями.

Также вызовом стал неукротимый рост нового научного, технического и практического знания, которое, при дополнении им имевшегося содержания образования, представляет непомерный для учебного плана объем, что требует новых подходов к выбору материалов для содержания образования.

Сами педагоги наблюдают¹ стремительные перемены в разных областях экономики, в результате чего в требованиях к результатам образования вышли на первый план качества работников в аспектах «гибкости и мобильности», «обучаемости», «межличностного общения», «сотрудничества», «системного мышления», «критического мышления», «способности справляться с неопределенностью», «универсальных компетенций и навыков», «ориентации в различных знаниевых сетях», «приспосабливаемости к технологическим изменениям и моделям организации работы». Влияние цифровых технологий и интернета сказалось в тенденции замещения властных отношений и вертикальных структур сетевыми отношениями и структурами. Многообразие видов взаимодействия человека и разнообразной окружающей среды:

¹ Здесь приведены формулировки, предложенные участниками международной конференции «Профессиональный образ и этос учителя» в марте 2014 г. в Страсбурге, Комитете по образованию и культуре Конференции международных неправительственных организаций Совета Европы. Решения конференции в виде приведенных формулировок, цитируемых в статье, составили текст принятого педагогами, учеными, политиками образования «Учительского манифеста для 21-го века». — <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinRepEn.pdf> (В русском переводе текст Манифеста — [Учительский манифест для 21-го века].

культурных, социальных, технических, информационных контекстов вызывает потребность в развитии у членов общества большей открытости, способности к диалогу, умения замечать и учитывать собственную субъективность и предвзятость.

Это состояние мира, несущего подобные вызовы образованию, которое описывают как VUCA (от *англ.* Volatility — нестабильность, Uncertainty — неопределенность, Complexity — сложность, Ambiguity — неоднозначность), обуславливает необходимость учиться на протяжении жизни и учащимся, и обучающим. По мнению ученых, для педагогического образования эти вызовы определили задачу формировать у (будущих) педагогов такую потребность и также задачи «развивать не только когнитивную, но и эмоционально-ценностную сферу будущих педагогов, позволяющую студенту осознать личностный смысл профессионального образования». Те же задачи актуальны и как ответ на вызовы дистанционных форм обучения, порождающих дополнительные социально-личностные проблемы (чувство изолированности, недостаток своевременной обратной связи и т.п.) [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 161, 163]. Неслучайно и в компетентностный дискурс теории и практики образования в мире сегодня вошли такие понятия, как когнитивно-социально-эмоционально-личностные «мягкие навыки» (soft skills), или «навыки XXI в.», рекомендуемая ориентация на которые включена в решения Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (в Париже 5–8 июля 2009 г.), и «четыре К» (критическое мышление, кооперативность, коммуникативность и креативность)

Также в условиях общества потребления, вошедшего в информационную эпоху XXI в., возрос уровень возможностей информационного манипулирования и делаемых на него рыночных (во всех сферах рынка) и политических ставок, — и эту проблему надо понимать за ключевой вызов, стоящий перед образованием в целом, и современными педагогами, преподавателями в особенности [Кожевникова, 2017 (а): 25].

§ 2. Контекст ближайшего будущего

Образование в целом и педагогическое образование как его особо значимое звено ответственны за становящиеся изменения в мире и вместе с тем, со своей стороны, зависят от них. Поэтому требуется прояснить

ситуацию, составляющую для образования обуславливающий контекст современности и ближайшего будущего, — в глобальных и российских масштабах. В обосновании предлагаемой образовательной модели буду исходить из тезиса об ответственности образования (в особенности педагогического образования) за становящееся грядущее.

По утверждению академика В.С. Степина, сделанного в последнее десятилетие XX века, многими учеными разделяется идея, «согласно которой наступает переломная эпоха в развитии цивилизации... Проблема цивилизационного выбора, которая стоит перед Россией, соединяется с более широким и более сложным полем проблем, которые связаны с возможными путями развития человеческой цивилизации. Вопрос о том, куда идет Россия, становится особой частью вопроса: куда идет человечество? Ответ на эти вопросы не может быть строго однозначным», поскольку, когда даже есть знание о тенденциях развития исторического процесса, все равно, исходя из него, выстраивается несколько сценариев будущего, прогноз относительно которых сделать невозможно, поскольку их реализация зависит от множества факторов.

В качестве основных сценариев будущего назывались два: постиндустриальное общество «может быть либо технократически-информационным, либо гуманистически-ноосферным» [Глобальный прогноз ООН: 5].

При этом отмечалось, что нужды, переживаемые человечеством на постиндустриальном этапе в связи с положением цивилизационного перехода (ставящие человечество на порог самоуничтожения глобальные кризисы — экологический; антропологический; рост отчуждения; изобретение средств массового уничтожения, грозящих гибелью человечеству), требуют изменения базисной системы ценностей техногенной культуры — «изменения целей человеческой деятельности и ее этических регулятивов» [Степин]. Такое изменение подразумевает «духовную реформацию, критику и пересмотр ряда прежних базисных ценностей техногенной культуры» — «отношение к природе, культ силы как основу преобразующей деятельности, идеалы потребительского общества, основанные на росте вещно-энергетического потребления и др.» [Степин]. Отметим, что все эти прогнозы и предупреждения, сделанные российскими учеными, оказываются, как демонстрирует действительность наших дней, точными.

Вместе с этим, по определению Ю.В. Яковца, в России требуется говорить скорее не о постиндустриальном, а о позднеиндустриальном обществе, которое пытается продлить свое существование в следующей эпохе, используя информационные и прочие основы глобализации как свой последний бастион. Переход же к постиндустриальной цивилизации потребует «возрождения гуманизма», которое может состояться в «фазе зрелости» мировой цивилизации как гуманистически-ноосферное общество [Яковец, 2003]. Согласно же анализу социально-экономической ситуации России, существует необходимость «догоняющего» развития по пути индустриального прогресса [Иноземцев, 2001].

Российскому образованию требуется осваивать стандарты, отвечающие международному уровню современного образования в связи с «догоняющим» развитием (с подстройкой образования к задачам индустриального прогресса). На эти же цели ориентирован компетентностный подход, в его собственном производственно-экономическом содержании (в значении эффективности применительно к разным конкретным сферам деятельности).

В свете «догоняющего» развития для российского образования серьезные проблемы встают в связи с вызовами изменений глобальной среды, а в свете общецивилизационных — в связи с проблемой смены цивилизационных парадигм и исходящей из нее необходимости изменения «целей человеческой деятельности и ее этических регулятивов».

Как осмысливают это современные педагоги [Учительский манифест для 21-го века], для образования это значит следующее: в идеале *«школы должны сосредоточиться на личностном развитии и подготовке к жизни в демократическом обществе, ...поставив учащихся в центр деятельностного, индивидуализированного обучения, используя методы, основанные на участии, на экспериментальном и практическом обучении»*. «Методы совместного обучения и предоставление учащимся права голоса в принятии решений не только помогут им брать на себя ответственность за свое обучение... но также снизят насилие, научат управлять конфликтами и позволят предотвратить дискриминацию». На передний план в проблематике образования вышло развитие личностных качеств (таких, как открытость, способность к диалогу, учет своей субъективности и предвзятости; мировоззренческие позиции всеобщей ответственности и др.).

Также в условиях общества потребления, трансформированного в XXI в. в измерения информационного общества, перед лицом возросшего значения массовой культуры и манипуляционных информационных стратегий ключевым вызовом для образования делается необходимость противостоять со своей стороны растущим популистским тенденциям и развивать силами образования самостоятельное критическое мышление человека, совершенно необходимое для функционирования демократических общественно-политических механизмов и институтов.

Для самого образования должно быть утверждено понимание того факта, что педагогика не является ценностно-нейтральной, поэтому «выбор педагогики и учебной среды является частью ценностно-этической системы (этоса) и своего рода посланием» [Учительский манифест для 21-го века].

В особенности это следует помнить перед лицом настоящей ситуации, складывающейся в целом в позднеиндустриальном обществе, для которого характерен комплекс проблем, связанных с мировой тенденцией неолиберализма (конвергенции рыночных и бюрократических ориентаций), и перед лицом ситуации в образовании, в частности, выражающейся в доминировании менеджеристской парадигмы¹ (об этих темах — в гл. 2 и 9). Так российское образование принимает вызовы, связанные не только с необходимостью «догоняющего» развития, но и с необходимостью изменений в системе ценностей (от техногенной культуры к гуманитарной).

Для педагогических коллективов и отдельно взятых педагогов в соответствии с вызовами времени происходящий переход от индустриальной к постиндустриальной цивилизации будет означать переход от индустриальной модели образования (школа — «фабрика знаний» и т.п.) — к модели образовательных учреждений как обучающихся учреждений [Делакот, 2004] и обучающихся сообществ [Кожевникова, 2017 (а)]. При этом в фокусе внимания этих обучающихся сообществ должны находиться цели образования, полностью соответствующие масштабам стоящих перед человечеством проблем.

¹ Авторская трактовка «менеджеристской парадигмы» излагалась в ряде работ последних лет [Горизонты новой социальности, 2015: 12–193, 366–428; Кожевникова, 2016 (б); Кожевникова, 2019].

§ 3. Реформы образования

В мире

Картина, сложившаяся сегодня в образовании в мире, обусловлена последовательностью образовательных реформ, начавшихся в прошлом веке. Классическое образование (XVIII–XIX вв.), утверждавшее в качестве своего содержания гуманитарный учебный план (*liberal arts curriculum*)¹, претерпело кардинальные преобразования в процессе «прогрессивных реформ», продлившихся до 1980-х гг. [Miller, 2002: 110]. В результате были выработаны учебные программы массовой школы, отличавшиеся более низкими требованиями к учащимся и элементами индоктринирующего воспитания [Кожевникова, 2015: 38]. В 1980-е на политическую сцену выступили идеи и социально-политическая программа неолiberaлизма, задавшие ориентацию на профессионально-техническое образование и иные, чем прежде, собственно экономические ценности в образовании [Muñoz, 2015].

В связи с этими переменами дискурс образования в Европе и США начал испытывать влияние концепта «компетенция» (*англ.*: *competency*, зачастую взаимозаменяемый с *competence* — компетенция, компетентность), введенного психологами в связи с обсуждением производительности (*performance*) труда: 1959 г. в статье Р. Уайта — R.W. White; в 1970 г. в определении, данном в работе Craig C. Lundberg — К. Лундберга, и, наконец, в статье Д. МакКлелланда «Тестирование компетентности, а не интеллекта» [McClelland, 1973], запустившей концепт в активное обращение в социальные дисциплины и образование. Примечательно, что эти первые работы увязывали «компетентность» с мотивацией, в особенности трактовка МакКлелланда, с его исследованиями мотивации [McClelland, 1987] и идеями оперантных методов², согласно которой определение профессиональной компетентности тре-

¹ В целом следует понимать эту модель как «гуманитарное образование», которое существует в современном мире как одна из альтернатив образования.

² Тестов, в которых тестируемый должен производить мысли или действия. Эти методы предназначены для предсказания поведенческих или рабочих результатов, удовлетворенности жизнью и т.д. и отличаются от респондентных (ответных) измерений — тестов, требующих ответ (*response*), верного/неверного, рейтингового или оцениваемого, в частности, большей чувствительностью к различению настроения и тому подобного; большей уникальностью; большей пользой в применении к человеческому или организационному развитию [Winter, McClelland, 1978].

бовало понимания намерений человека, а не только соблюдения им той или иной модели поведения. Этот подход¹ был предан забвению, и с 1978 г. концепт «компетенций» стал использовать психолог-бихевиорист Т.Ф. Гилберт в связи с улучшением производительности и своей «инженерной моделью производительности» (the Performance Engineering Model)² в производственной (в целом рабочей) и школьной среде. В итоге в образовании преимущественно³ сложилось понимание «компетентность» как состояние или качество адекватной или высокой квалификации, выражающейся в качестве, результатах, а также как сочетания «компетенций», складывающихся из практических и теоретических знаний, когнитивных навыков и поведения, используемых для повышения производительности. На основе концепта «компетенций» была разработана также «номенклатура уровней компетенций», свидетельствующая о прогрессе в обучении, тренинге, развитии (Dreyfus and Dreyfus [Dreyfus, Dreyfus, 1980]).

1980-е гг. ознаменовались для образования концепцией культурной грамотности (Э.Д. Хирш, 1987), определившей, «что должен знать каждый», то есть модель содержания образования как «базовых знаний», исходящую из понятия «ясных фактов», которым соответствуют правильные или неправильные ответы и которые легко и изучать, и тестировать принципами стандартизированного тестирования как средства оценивания эффективности школы [Кожевникова, 2015: 38–39].

«Эффективность» стала основным принципом, определив идеал «образования, нацеленного на результаты» ('outcomes-based education'). Однако в основании этой модели [Кожевникова, 2019: 90], заложенной американскими педагогами еще в 1970–80-х гг., первоначально тоже

¹ Подход, включавший Я-образ, ценности, черты характера и цивилизационные склонности, был сосредоточен на человеке (на том, как он думает, чувствует и действует в своей рабочей обстановке), который МакКлелланд считал опорой для развития и работоспособности, и устремлению к работе, и личностных способностей.

² Гилберт применял «инженерную модель производительности» (the Performance Engineering Model) для идентификации возможностей развития управляемо контролируемых систем и других таких факторов в среде, которые поддерживают производительность сотрудников / учащихся.

³ Но с 1970-х до 2010-х гг. было предложено много версий трактовки компетенций, подавляющая часть которых так или иначе связана с «производительностью», «требованиями» со стороны работы, работодателей, «профессионализмом» и «успехом», в последнее время в определениях Hay group (2012) и The ARZESH Competency Model (2018) фигурирует «измеряемость».

содержались отнюдь не те идеи, с которыми мы сталкиваемся сегодня. Не результаты как таковые, а критерий результативности для учащегося, который должен был бы противопоставляться таким критериям, как время или количество материала, подразумевался как главенствующий принцип. А этот принцип, в свою очередь, означал требование гибкости и вариативности планируемых результатов, программ, методов и систем оценивания [Spady, 1994].

Тем не менее принятая на вооружение модель профанированного принципа «образования, нацеленного на результаты», при норматизирующем и стандартизирующем (в вульгаризованном значении — «унифицирующем») подходе породила необходимость вычленения элементов результатов, доступных проверке. Здесь произошла смычка с концептом «компетенций». Первой следствием, порожденное этими предпосылками, — это система единого тестирования, второе следствие — подробно разработанная и широко внедряемая система осваиваемых «компетенций».

В целом такая концепция подвела мир к образовательным реформам «на основе стандартов» 1990–2000-х гг., исходящих из принципов «образования, базирующегося на результатах».

Дополнительным стимулом к этим тенденциям, помимо событий в американской образовательной политике, стало объединение Европы в Евросоюз и задачи создания единого европейского образовательного пространства, породившие Болонский процесс [Fort, 2006], в особенности в сфере высшей школы [Кожевникова, 2015: 39].

Российские реформы образования

Развитие российского образования последних десятилетий выглядит как череда реформ, каждая из которых представляет вызов и даже стресс для деятелей образования, родителей учеников и общества в целом. Но российская ситуация в этом смысле не уникальна. Логика образовательных реформ исходит в общем из проблемы модернизации образования, а в частности, из проблем, связанных с особенными российскими условиями и национально-ориентированными тенденциями. Так, реформы российского образования оказались связаны с социально-политическими преобразованиями, происходившими в стране со времен перестройки и последующими изменениями в стране и в мире.

В 1990-м г. Э.Д. Днепров, исследователь истории российских образовательных реформ, думавший о развитии образования и создавший с командой единомышленников Центр педагогических инноваций в Российской академии образования, был избран новым министром образования и оставался на этом посту в 1990–1991 гг. Он подготовил новый Закон об образовании, принятый 10 июля 1992 г., который стал одним из самых прогрессивных и демократичных образовательных законов в мире. Однако реализация Закона пришлась на 1990-е гг. резкого сокращения бюджета образования (к 1995-му по сравнению с 1991-м — на 44 %, а к 1999 г. — на 48 %, т.е. почти вдвое), и многие идеи Закона по социально-экономическим и организационно-управленческим причинам не были реализованы или обрели уродливое воплощение.

Как объясняли Э.Д. Днепров и А.И. Адамский, для реформаторов образования ключевая проблема советского образования виделась в том, что образовательная система работала не на общество, а «воспроизводила сама себя» — и так жестко закрепляла отчужденность человека от реальной жизни [Днепров, 2012: 36]. В тексте Закона об образовании, как и в деятельности на посту министра и позднее в работах по образовательной политике Днепров старался провести как главные принципы: демонополизацию; государственно-общественное управление образованием; многообразие, вариативность программ; открытое образование; гуманизацию (ценности человека); гуманитаризацию (гуманитарного знания) продолженной и развивающейся модели — в противоположность статичной, репродуктивной модели образования [Днепров, 2012: 23, 167]. В идеях, задавших первоначальное направление реформам, очевидно присутствие общедемократических ценностей, а также идей педагогического творчества и развития личности учащегося.

В происходивших дальше процессах сказывались изменения в общей политической атмосфере России, что привело и в образовании к возврату от политики «опережающего и демократического типа» к «остаточному и консервативному», имеющей явный административно-бюрократический характер, закрытость и оторванность от потребностей жизни, социума и образовательного сообщества [Днепров, 2012: 30].

Поворотной точкой реформ стало подписание Болонской декларации в 1999 г., объясняемое созданием единого образовательного пространства Европы, приведшим к приему международных образовательных

стандартов. В России также этот процесс вызвал реформы и высшего, и школьного образования и введение образовательных стандартов (первого поколения в 2004 г., второго поколения в 2009–2012 гг.) В видении российских реформаторов наиболее важен был сам принцип прозрачной единой экзаменационной системы, «стандартизация» (отсутствие вариативности) вследствие введения «стандартов» преодолевалась тем, что предлагался проект «федерального компонента государственного стандарта общего образования», который, по проекту закона о стандарте, должен был охватывать до 75 % учебного времени с выведением остального в вариативный компонент, разделяемый между регионом и школой. При этом первые стандарты предполагалось рассматривать как «переходные»: и в политическом смысле — перехода к образованию гражданского общества, и в образовательном смысле — перехода от безличностной «знаниевой» к деятельностной и личностно-ориентированной педагогике, и в методологическом — перехода к ориентации на развитие [Днепров, 2012: 249, 255]. В самом ядре реформаторских устремлений был переход к фокусированию на личностных результатах. Однако трудно усмотреть такие смыслы в сложившейся вследствие реформ системе «натаскивания» к ЕГЭ (Единому гос. экзамену), вытесняющей в работе учителей другие педагогические содержания.

Если схематично проследить тенденции, выражавшиеся в нормативных документах реформ, то от формулировок о «развитии системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности» в Федеральной программе развития образования 2000 г. в дальнейшем в аналогичных документах 2005, 2011, 2015, 2018 гг. акценты переместились на «модернизацию», «потребности граждан, общества и рынка», «новые институциональные механизмы регулирования в сфере образования», «развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», «формирование конкурентоспособного человеческого капитала»; «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования» [Боровская, Беспалов, Кирик, 2020: 78–80].

Согласно анализу, проделанному Болотовым, Концепция 2020 в России появилась «как общественная инициатива» вследствие опыта ВНИК «Школа», сложившегося в 1980-е гг., — и так была заложена сначала идейная, а затем нормативная основа новой школы. «ВНИК ставил задачу описать идеальное будущее образования, исходя из отрицания ряда

негативных явлений в существующей тогда ритуализованной и предельно идеологизированной массовой школе, в которой имитация деятельности была зачастую важнее получаемых результатов». В итоге оказалось, что наши реформы начинали не чиновники или функционеры от науки, а ученые и педагоги-практики, представители психологических школ Выготского, Леонтьева, Давыдова, Занкова, опытом организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого, вдохновленные культурно-историческим и деятельностным подходом, а также гуманистической психологией (Роджерса, Маслоу, Бернса и др.). Однако этот период завершился, и когда педагоги «от идеологии стали переходить к технологиям, то выяснилось, что многие инновационные практики «держатся» на харизматической личности директора или учителя-мастера и технологизации не поддаются» [Болотов, 2009: 9–13, 10–11].

Такова трактовка Болотова, объясняющая кризис замыслов авторов российских образовательных реформ. Но, как «видится на расстоянии», проблемы следует объяснять тем, что вызревшие в российской педагогике гуманистические принципы, такие как «системно-деятельностный подход», исходящий из значимости самостоятельной деятельности учеников [Асмолов, 2009], «универсальные учебные действия» (включающие личностные качества воли, способности коммуникации, самоорганизации и т.д. [Асмолов, Бурменская, Володарская, и др., 2008]), оказались смешаны со стремлением к технологизации, с техницистскими подходами, завоевавшими доминирующие позиции в мире. Начало этого смешения можно заметить уже в соединении идей разного парадигмального содержания относительно образовательного стандарта у самого Днепрова. Так, со стандартом, помимо деятельностного подхода, оказались связаны идеи «ориентированности на результаты», «современной компетентностной парадигмы» и «необходимого набора измерителей», необходимого для «объективной оценки» учащихся, педагогов и образовательных учреждений. Днепров верил, что эта «объективная оценка» станет защитой от административного произвола [Днепров, 2012: 255, 214].

Однако сегодня сделалась очевидной опасность той системы техницистских подходов, которые распространились в мире и в России, и в которую оказались погружены гуманистические идеи российской педагогики, лежавшие в истоках отечественных образовательных реформ. Во многом в связи именно с этим в настоящий момент начался

процесс критического переосмысления тех принципов, которые требуется проводить как важнейшие в государственных образовательных стандартах, и тех ответов, которых требуют вызовы, вставшие перед образованием к 2020 г. Начавшийся процесс вылился в проект «Инициатива ФГОС 4.0»¹, в котором принимают участие ведущие ученые, эксперты, учреждения, работающие над исследованием образовательной политики, а также общественные движения, многие профессионалы и заинтересованные члены общества. В трактовке А.Г. Асмолова, в условиях неопределенности и разнообразия спасти систему образования может только принцип преадаптивности, и во ФГОС 4.0 должны быть заложены, как в человеческий геном, избыточные возможности: главное их направление — это «коммуникативные действия», а ценностный, нравственный императив стандарта — «педагогика достоинства», которая как культура достоинства неизбежно начинается с личности педагога. В понимании А.И. Адамского, новая «преадаптивная» норма (локальная для каждой из школ и становящаяся нормой в момент ее использования) возможна, благодаря цифровой институционализации, отличной от госрегулирования, позволяющей регулировать и соответствующее содержание образования, и аттестационные материалы педагогическому сообществу (например, Гильдии словесников); направлением же стандарта должно быть соединение «цифровой дидактики» и теории развития, трактуемой в рамке теории Л. Выготского, А. Леонтьева и др. По И. Фрумину, конкретные изменения в стандартах должны охватить обновление содержания образования по школьным предметам и акцент на универсальных навыках и личностных характеристиках, в особенности на активной самостоятельности — как на результатах, требующихся обществу от образования. А. Соловейчик обозначил в качестве приоритета для стандартов «пространство самоопределения» и личностной целостности ребенка, необходимое для воспитания самостоятельности, и «педагогику достоинства». И. Реморенко выразил основное направление для ФГОС концептом «большие идеи», соединяющим, по его мнению, компетентностный и знаниевый подходы. А.А. Марголис отметил, что в ряду вызовов, помимо проблемы «образование и цифра» (переход на дистанционное и смешанное

¹ Дальше о нем — на основании публикации: [Школа возможностей как ответ на время перемен, 2020].

образование), должны быть учтены еще два вызова: кризис интереса и образовательное неравенство, в связи с чем в стандарте требуется осмысление образовательных целей и концепция организации деятельности учащихся и соответствующая ей педагогическая модель. При этом обновление содержания бесполезно при недооценке роли учителя. Поэтому параллельно с разработкой нового ФГОС требуется разработка нового профессионального стандарта педагога и модернизация педагогического образования.

§ 4. Особенности российской ментальности

Смыслы, созревающие в русле национального образования, как и смыслы, вчитываемые в заимствуемые модели, подходы, принципы, в большой степени зависят от ментальности общества, политиков, управленцев образования и, в особенности, педагогов. Эта зависимость имеет место в контексте российских национально-ориентированных тенденций, вызывающих интерес как культурный и социально-политический феномен [Dunlop, 2014], в частности, с точки зрения международных взаимодействий [Tsygankov, 2016; Chafetz, 1996–1997]. Темы национальной идентичности, культурного и цивилизационного своеобразия звучат в российском публичном пространстве. Основываясь на этих темах как отправных точках, в стратегические задачи российского образования вошли понятия «патриотизм», «национальные ценности», «национальное самосознание», была начата кампания национально-патриотического воспитания, и эти же стратегические задачи становятся новыми вызовами для педагогов.

Итак, требуется признать: для современного отечественного образования национальная культурная принадлежность оказывается чрезвычайно значимым фактором, который необходимо принимать во внимание. А кроме того, национальные особенности составляют и те значимые условия, в которых происходит реформирование педагогического образования сегодня.

Исходя из такой необходимости и распознавая эти условия, можно обозначить следующие рамки анализа, уместного в данном исследовании. Поскольку государственное образование отделено от церкви, то сфера российской религиозной духовной культуры как таковая

не может быть актуальна для собственно образовательной проблематики, но будет логично включить в анализ такой культурно-социально-психологический срез, воплощающий национальную принадлежность в индивидуально-личностных и общественных масштабах, как «российская ментальность».

Согласно авторской гипотезе, основные моменты¹ которой представлены ниже, содержание российской ментальности в конкретности надо понимать как ментально-меметическое наследие (то есть передававшееся как непосредственно ментальностными путями между поколениями, так и опосредованно — через мемы русской культуры). Это наследие сложилось из исторических пластов, с их исторической преемственностью (происходившей при опоре на доминантные элементы предшествующего слоя как «втягивание» новых, исторически обусловленных элементов) и вместе с тем разрывами².

1) Первичный базовый пласт «природных» черт времен славянского язычества: **природная растворенность и спокойствие**. 2) «Византийский» пласт, сложившийся после крещения Руси: **самоуглубленное созерцание и поклонение абсолюту**, духовному и социальному (церковность, монархизм, сословная иерархия, акцентирование «страха Божия», рабство как модель социальных отношений). 3) Черты развившейся «собственной православной традиции»: **кротость, неприязнательность** (приоритет христианской любви к человеку; избегание «внешних проявлений внутренней жизни»). 4) «Татаро-монгольское наследие»: **косность** «простых схем», **навык могущества (в орде)**, и **ощущение континента**. 5) «Петровское наследие»: **имперский размах**, безудержная **удаль** и **смекалка** (активность, предприимчивость, способность перенимать знания и технологии, рациональность). 6) Наследие XIX в.: рационально отрефлексированная **соборность** и мессианство (**русская идея**). 7) Наследие советского времени: **идеологическое**

¹ Здесь представлен краткий очерк результатов анализа российской ментальности. Подробно — [Кожевникова, 2016 (6)].

² В проделанном анализе эти пласты, как и следующие на их основаниях архетипы, представлены на материалах исследований российской ментальности XIX-го века: П.Я. Чаадаева, Н.Я. Данилевского, К.Н. Леонтьева, В.С. Соловьева, XX в.: Н.А. Бердяева, Г. Федорова, И. Ильина, Н. Лосского, основоположников евразийства: Н.С. Трубецкого, П.Н. Савицкого, Г.В. Вернадского и др., а также Л.П. Карсавина, Л.Н. Гумилева, к современным авторам XX–XXI-го вв.: А.А. Зиновьева, А.С. Панарина, Цымбурского В.Л., А.Г. Дугина, И.Б. Орловой, В.Я. Пашенко, С.Б. Лаврова и др.

существование и коллективизм. 8) Черты постсоветского времени: **конформизм и культ силы.**

В этой преемственности и модификациях российской ментальности начальным системообразующим принципом видится центральный архетип *пространства*. Он многоаспектно разворачивается в рассмотренных смысловых элементах. И также он должен быть расшифрован¹ как комплекс архетипичных ментальностных элементов. Это *покой* (недвижность: в покое силы не тратятся, а накапливаются; пространство — как ресурс, которое и захватывается лишь для того, чтобы было «куда отступить»; предпочтение «потенциала» перед реализацией); *однородность* (восприятие мира Других как неотделенного от своего и потому однородного; позиция «Мы», без достаточного выделения «Я» как субъекта мышления и деятельности и Другого как такового); *беспредметность* (пространство как безуютность; выбор «природы», вместо окультуривания пространства; несклонность к *отделке мелочей*; предпочтение «души», с пренебрежением «вещами»); *абсолютное* (отталкивание от относительного — «обеспложивание настоящего», мирского; политический абсолютизм; максимализм позиций; особая роль утопии; мессианство); *постоянство* (приоритет «традиции», «традиционного»; прославленное терпение; тяга к стабильности; к думам о вечном; к теории); *внутреннее* («пространство», взятое изнутри, — «душа»; роль «интуиции», иррационализм; совестливость; три российских культа: «литературы», «духовности», «интеллигентности»).

«Пространству» как принципу противостоит принцип «Границы»: пространство — это отсутствие границы. И в этом смысле открывается значение русского разгульного начала («чтоб душа развернулась!»); вольницы русского бунта, а также вольности, противостоящей формальностям, — пресловутой «естественности» русского человека.

Но также в этом смысле должна быть понята и основная российская ментальностная проблема: невзятие барьера «Границы» — это непризнание *другого* / Другого², отказ иметь с ним дело, и, как важное

¹ Объяснения этой расшифровки — в статье [Кожевникова, 2019].

² *Другое* — то, что противостоит нам, что незнакомо, непривычно, ново, чуждо. Другой — другой субъект как таковой, то есть самостоятельный, первичный в своей субъектности. Инаковость Другого утверждается его субъектной позицией (в отличие от инаковости *другого* — вещей, ситуаций, идей) и так бывает предъявлена нам в мире отношений — человеческом социальном и культурном мире.

следствие для образовательной проблематики, — не-дисциплинированность; «слабость формы»; пассивность; то есть в целом отступление в сферах воли, мышления и отношений.

Однако если теперь вернуться от общей матрицы российской ментальности к нашей современной ситуации, то какие ментальностные проявления мы наблюдаем сегодня? Например, в 2008 г. было выяснено, что у среднего россиянина, сравнительно с гражданами других европейских стран, были «крайне слабо выражены надличные ценности, связанные с заботой о благополучии других людей (...) и, наоборот, крайне высока значимость противостоящих им “эгоистических ценностей”», то есть «средний россиянин сильнее, чем жители большинства других включенных в исследование европейских стран, стремится к богатству и власти, а также к личному успеху и социальному признанию» [Юревич, 2013].

У российских школьников, по исследованиям 2013 г., как оказалось, в их представлениях и пониманиях об обществе теоретические знания заметно преобладают над способностью определяться в практических проблемах; из них 88 % доверяют правительству, школе — 84 %, (в других странах — около 60 %), а людям в целом доверяют лишь 51 % (в других странах показатели много выше), данные по [Болотина, 2013: 108]. Так, оказывается невозможным всерьез говорить о национальных (культурно врожденных) альтруистических и коллективистских ценностях россиян. Но при отсутствии «врожденных» ценностей есть видимые и без социологических исследований «невооруженным глазом» проявления ментальностной структуры, матрицы: например, это элемент *однородности* (конформизм, то есть индивидуальная пассивность за спиной «Мы», отсутствие активной позиции «Я» как субъекта). Также можно заметить архетипичный элемент *постоянства* (проявляющуюся у школьников проблему приоритета теории) и архетип *абсолютного* (традиционный в российском понимании приоритет государства и института над человеком).

Какие выводы для образования следует делать, исходя из такой картины российской ментальности? Сегодня в российском обществе и, особенно в образовании, в условиях политико-экономических, социальных и управленческих влияний неолиберализма, некоторые считают, что распространение ценностей «человека экономическо-

го»¹ (фундаментального концепта неолиберализма) — это рецепт для экономического подъема и для избавления от недостатков, присущих российской ментальности, рецепт, приложимый и к образованию. Другие же, напротив, критикуя происходящее, видят в изменении ценностей свидетельство разрушения российской ментальности. Нельзя согласиться ни с первыми, ни со вторыми. Ценности, как можно заметить, не определяют систему архетипа: они исторически обусловлены, и все же они разные у разных социальных кругов и разных индивидов.

И с экономической точки зрения российская ментальность, сохраняя отсутствие личной инициативы и практического мышления, даже при потеснении альтруистических ценностей эгоистическими, не очень заметно приближается к модели, благоприятной для развития рынка. И это объяснимо. Более значимым препятствием для рыночной модели оказываются традиционно присущие матрице российской ментальности пассивность, теоретизация и однородность.

Вместе с тем не зря Н. Бердяев заявлял: «Но никогда русское царство не было буржуазным» [Бердяев, 2008]. «Буржуазность» применительно к ментальности означает ограниченность (интересов — «собственностью, земными благами» [Лосский, 1991]; ценностей — успехом), и это противоречит российскому архетипу. При том только заимствуя ментальностную «буржуазность», россияне не преодолевают и свою проблему «Границы» (в деловом мышлении это преодоление проявилось бы в практическом, по сути, подходе к проблемам и инициативной активности относительно *другого* и соревновательной активности относительно Других).

Система ментальности влияет и на заимствования: в итоге принципы «эффективности», «компетенций», «экспертизы» накладываются на российские архетипы, усугубляя ситуацию теоретизацией, наделянием управления и экспертизы объективированной «истинностью» и т.д. А то, что в неолибералистских идеях первоначально на Западе сопрягалось с демократическими смыслами и что там критикуется со стороны последних, в России полностью теряет эти подразумеваемые смыслы и идеалы, что способствует развитию полити-

¹ Представлений о человеке как рациональном существе, движимом стремлением к максимальной выгоде. Подробное обсуждение этого конструкта последует дальше.

ческого цинизма, губительного для воспитательных, нравственных задач образования.

Вместе с тем для традиционной российской ментальности простое заимствование инородных ей подходов ведет к блокированию собственных возможностей, содержащихся в архетипе *пространства* и особо важных для педагогической ментальности (удержание идеалов; психологический феномен «миссии»; внимание к «внутреннему» и т.д.) И напротив, усилению этих возможностей способствуют гуманистические идеи российских образовательных реформ, обращенные к личностному развитию в образовании.

Имея это в виду, сделаем выводы: в образовательной политике, воплощаемой моделями образования, вводимыми через подготовку педагогов, должна быть учтена проблема «Границы», то есть необходимо развивать мужество встречи с *другим* / Другим. Это значит развивать способность самостоятельности, инициативности и индивидуальной ответственности и, в особенности, критического мышления (ведущего к открытости относительно новизны; профессионально-личностной неконформности; личностной стойкости относительно препятствий и манипуляций в аспектах волевой, мыслительной и деятельностной сфер). Кроме того, это значит, — развивать способность взаимодействия с Другими, способность понимать, договариваться, разрешать конфликты, образовывать подлинное сообщество.

Вместе с тем сам «принцип пространства», если его понимать и отстаивать в снятом (в гегелевском значении) виде (т.е. со «взятием барьера» «Границы» — признанием *другого* / Другого), может реализовываться как истинная свобода, исходящая из принципиальной не-о-пределимости (не-о-граниченности) человека. И, как свидетельствуют цивилизационные проблемы, такого понимания человека, сопряженного со вниманием к *внутреннему* (созерцательным подходам, подступом к самосознанию), сегодня как раз недостает в мире. Поэтому возможности традиционной российской ментальности требуется не игнорировать, но учитывать и актуализировать в образовании. Ценное наследие и ориентиры для этого предоставляет российская гуманистическая педагогическая традиция, с ее вниманием к внутреннему миру человека, обоснованная в педагогической антропологии К.Д. Ушинского, мыслителя, придававшего особое значение в образовании «душе», связи «ума, сердца, воли», «стремлению к свободе», «душевному чувствованиям» и «сердечным чувствованиям».

§ 5. Современная ситуация в образовании; судьба прогрессивной педагогики; практицизм против прагматизма

При анализе модернизации педагогического образования ученые поднимают вопрос о полипарадигмальности и необходимости новой парадигмы образования, под которой чаще всего подразумевают гуманистическую парадигму, «целостный человекоцентрированный подход к профессиональному образованию педагогов» [Скуднова, 2006]. Следует осмыслить упомянутый феномен «полипарадигмальности», который в современной действительности образования отражает сложные процессы противостояния парадигм, отразившиеся в образовательных реформах и образовательных стандартах.

Прогрессивные тенденции в педагогике

Прогрессивные тенденции, присутствующие и развивающиеся в педагогическом образовании в мире, уже были представлены в первой главе. Также надо отметить, что в последние десятилетия достигнуто углубленное осмысление профессии педагога как «помогающей профессии», во всех ее особенностях, прежде всего в работах К. Хиггинса [Higgins, 2011]. Имели большое значение возникшие новые направления в педагогических исследованиях, педагогических теоретических работах, акцентировавшие внимание к «стороне учителя», которые требуется учесть в педагогическом образовании. Таковы следующие направления:

— «рефлексивного обучения» (Schön, 1983, 1987; Zeichner, & Liston, 1987; Calderhead, 1989; Edge & Richards, 1993; Tremmel, 1993; McLaughlin, 1999; Pollard, 2002; Fichtman Dana ed., Yendol-Hoppey ed. 2008, т.д.);

— «внутренней жизни учителей» (Palmer, 1998, 2004, т.д.);

— «подлинности учителей» (Grimmett and Neufeld, 1994; Cranton, 2001; Brown, 2002–2003; Kreber, Klampfleitner, McCune, Bayne and Knottenble, 2007; Brook, 2009, др.);

— (связанных друг с другом тем) идентичности / самопознания учителей / субъективности / мышления / менталитета / личных знаний (Clandinin, 1987; Carlgren, 1991; Dadds, 1993; Hamachek, 1999; Стюарт, Турлоу, 2000; Britzman, 2003; Cochran-Smith, 2005; Oakes & Lipton, 2003; Olsen, 2008; Clarke, 2009; Stillwaggon, 2011; Райхенбах, 2012 и др.);

— «благоденствия учителей» (Higgins 2011; Pillay, Goddard, Wilss 2005; Alterman, Engels 2007, 2008; Petegem, Creemers, Rossel 2005; Parker, Martin, Colmar 2013 и др.).

Кроме этого, в педагогической практике существует много примеров влияний так называемой «прогрессивной педагогики», или «альтернативного образования», на педагогическое образование, не только на уровне исторических и компаративных обзорных курсов педагогики, но и на уровне вхождения элементов в содержание и методологию педагогического образования. Такое влияние оказывали и продолжают оказывать как давние альтернативные движения в педагогике (вальдорфское, Монтессори, т.д.), так и возникшие позже, к которым относятся: педагогика «открытого класса» или «школы открытого пространства» (open classroom, open-space school), «свободные школы» (по примеру Саммерхилла и пр.), телесно ориентированная педагогика (body pedagogy — R. Alexander, Paul Rolland, др.), педагогика Реджио Эмилия, критическая педагогика (Фреире и др.), педагогика диалога (IPD «internally persuasive discourse» — по идеям Бахтина), игровая педагогика, педагогика «демократических школ» (Sands School и др.), «креативная педагогика» сэра Кэна Робертсона [Робинсон, 2012; Робинсон, 2015], педагогика «хорошего проекта» [The good project] Ховарда Гарднера [Gardner, 2013; Gardner, 2002; Gardner, 2011] и др.

Так в мире в целом и в России в частности наблюдается рост педагогического творчества, и поскольку усиливается педагогический взаимообмен, во многом через информационное пространство, как результат, происходит активное освоение новых педагогических моделей, что необходимо учитывать в педагогическом образовании.

Судьба прогрессивной педагогики сегодня

Однако хотя многие образовательные системы в мире, включая не только американское и англоязычное образование, но и европейское и российское образование в его нынешнем периоде обновления, формировались в XX в. в русле идей прогрессивной педагогики и таким образом философии образования Дж. Дьюи, судьба влияния этих идей на современное образование в мире в целом неоднозначна. С одной стороны, идеи Дьюи перевернули традиционные интерпретации образования как «передачи» знания от активного учителя к восприимчивому ученику в направлении понимания образования как «учебы-в-дей-

ствии» (в России — это «деятельностный подход») и образовательной модели, центрированной на ученике. В фокус внимания педагогов, благодаря Дьюи, вошли: метод проектов; исследовательская учебная деятельность; принцип проблематизации обучения.

Во многих странах большое значение приобрела дьюианская идея образования как *growth* («роста-развития») — реорганизации, которая «увеличивает смысл опыта», расширяет восприятие связей и потоков тех действий, в которые вовлечен индивид, преобразует «качество опыта», «увеличивая способность к направлению последующего опыта»¹. Эта же идея ведет к пониманию, что образование возможно лишь при позиции обучаемого как «участника», а не «наблюдателя», в развивающейся ситуации, для которой значима «открытая архитектура» образовательных процессов, предложенная Дьюи, и выработанный им концепт «образовательной среды» — принципы, широко воплощаемые в жизнь сегодня (T. Wrigley, J. Grannäs, A. Frelin)².

По самой этой трактовке Дьюи, образование должно быть существенно демократическим [Hansen, 2006.], и эта идея оказала широкое влияние в мире, что отмечалось в ходе международной конференции «Дьюи: через сто лет» (Кембридж, 2016), участники которой обнаружили особенную пользу многих позиций и идей Дьюи в условиях нашего времени, в частности, в условиях неопределенности (G. Tiffany, Institute of Education, Leeds, UK), которым соответствует дьюианское отсутствие заданности, требуемое для педагогической практики, и в условиях технологических достижений, которым соответствует дьюианские совместные стратегии обучения (S. Higgins, Durham University, UK). При этом «совместное размышление» может считаться самой сутью демократической педагогики в XXI в. (V. Baumfield, University of Exeter, UK).

Дьюианские идеалы демократического образования подразумевают жизнь современной школы как «инклюзивного ордена человечества» на основаниях «демократического братства», утверждения «жизнеспособности и законности демократии», особой «организационной архитектуры», «межличностной энергии», обязательных культурных условий, которые бы демонстрировали как образ жизни, сами цели и средства

¹ Подробнее о значении концепта «роста-развития» Дьюи — [Кожевникова, 2017 (6)].

² Здесь и дальше приводятся ссылки на прозвучавшие на доклады участников международной конференции «Дьюи: через сто лет» (Кембридж, 2016), изложение на основании опубликованного материала [Кожевникова, 2017 (6)].

демократического образования: образования-в-демократии и образования-для-демократии. На этих основаниях способны складываться особые модели сотрудничества и в педагогической деятельности, и в педагогическом исследовании, поступенно восходящие от отношения к учащимся как к источнику данных до отношения к ним, как к активным обследуемым, затем как к со-исследователям; как к творцам знания; как к со-авторам и, наконец, к отношениям взаимной учебы между поколениями, воплощающим живую демократию (M. Fielding Institute of Education, University of London, UK).

Эти принципы образования, разработанные Дьюи в русле его философии прагматизма, представляли и представляют определенные высокие ориентиры для развития образования вплоть до наших дней, включая ситуацию российского педагогического образования.

Однако, по формулировке Р.Принга в выступлении на конференции, Дьюи и через сто лет представляет раздражающую «токсичную» фигуру: за критику «традиционного обучения» многие признают его «спасителем образования», другие в то же время заявляют, что он оказался для образования «хуже Гитлера», так как привел к замещению «настоящего образования» «простой социализацией». Но судьбу прогрессивного образования следует особо исследовать сегодня, поскольку неолибералистские подходы к образованию выглядят очень на него похожими, однако ему противоположны (Gert Biesta, Brunel University London; University for Humanistic Studies in the Netherlands). Так, признана мимикрия, используемая в политике образования в последние десятилетия и сказывающаяся на трансформации смыслов провозглашенных идей прогрессивной педагогики [Davies, 2002].

Практицизм vs прагматизм

В этой связи надо признать как важнейшую проблему, требующую прояснения, само противоположение: *практицизм* против *прагматизма*. Прояснение требуется, поскольку многие педагоги ошибочно считают нарастание практицистских позиций в образовании за реализацию программы прагматизма (философского проекта Дьюи в образовании) или видят в узкоутилитарных, практицистских подходах проявление «практикоориентированности».

Практицизм мимикрирует, как бы по праву занимая то место (а точнее, обширное сотворенное пространство, раздвинувшее прежние гра-

ницы образования), которое значилось за дьюианской педагогикой в образовании в мире, начиная с 1-й трети XX века. Замечу, что подобным же образом практицизм мимикрирует в России, претендуя на области, разработанные «практико-ориентированным подходом» гуманистической парадигмы. В российском образовании в итоге мы видим воцарение практицизма и в том, и в другом пространстве.

Начальный вопрос, в котором для этого требуется разобраться: «Что скрывает в себе “эффективность”?», поскольку «эффективность» — само основоположение практицистских подходов.

«Эффективность» — концепт экономического дискурса, и его проникновение в область образования — свидетельство следствий наступления экономического империализма на области, прежде существовавшие за рамками экономического дискурса.

С другой стороны, нельзя недооценивать и силу распространенности, укорененности и влияний позитивистских идей и бихевиористских концепций в областях образовательных исследований, педагогической теории и практики. То и другое каждое со своей стороны и оба в их частом соединении диктуют образованию отказ от внимания и доверия к тому, что не может быть засвидетельствовано, устранение, вытеснение из образования «ненаблюдаемого», нефиксируемого. Очевидным результатом такого отказа становится ставка на фиксируемые результаты. Сверх этого, следствие состоит и в тяжелом ударе по вниманию к внутреннему миру человека, крайне значимому для гуманитарной природы образования, и даже по утверждению самого существования этого мира.

С точки зрения Дьюи, образование, составляющее «рост-развитие» человека, все и осуществляется в этом внутреннем мире, хотя и в постоянном взаимодействии с контекстом, условиями. И в этом смысле цели образования, по Дьюи, не могут быть «внешними» (внешними к образованию, которое, в свою очередь, в любых его результатах всегда остается неотчуждаемым от самого человека). Ситуацию стандартизированного тестирования и образовательной сортировки, присутствующую в образовании США, сегодня ученые характеризуют как «опасность внешних целей» — по сути, это и есть на новом уровне возврат к позициям, раньше опровергавшимся Дьюи (Jeff Jackson, University of Chicago, US).

Как результат, в эпоху позднего капитализма и неолибералистской идеологии, которую «большинство считает удручающей», проблемы со-

временного образования можно, в частности, охарактеризовать как *жестокый оптимизм*¹ самих образовательных систем, что противоречит идее общественного образования и сказывается на состоянии и возможностях учителей и демократии в массовой школе. Педагоги вынуждены противостоять образовательной системе, проникнутой «жестоким оптимизмом»: жестоким в том смысле, что сам предмет этого оптимизма активно препятствует тем собственным образовательным целям, которые изначально ведут учителей в профессию.

По Б. Стенглер, состояние педагога можно выразить так: «Каждый день я работаю все больше и больше, чтобы достичь целей, которые кажутся мне все менее и менее удовлетворительными. При этом я правильно внедряю научно обоснованные практики в контекстах, которые, мне кажется, требуют чего-то отличного от того, что предписано. Я делаю это для того, чтобы завоевать желанный рейтинг “эффективного учителя”. Это пиррова победа позволяет мне сохранить свою работу учителя, но она оставляет меня в недоумении, что же я за учитель».

Педагоги существуют перед лицом системы баллов и рейтингов — «принципа эффективности», пытаюсь сопротивляться [Benn, 2011]. Но что такое *эффективность*? Это результаты, соотнесенные с процессом, с точки зрения целей, так что с этим связан вопрос: «*Что* (в процессе) *работает* (на результат)?» В свете эффективности в процессе, понятием не как таковой, в его особенностях, но с позиций цели-результата, видятся в первую очередь элементы, составляющие прямые причины результата, — это «эффективные средства», и игнорируются те, которые «не работали» на цель-результат, т.е. оказались неэффективны.

Здесь вернемся к проблеме «внешних целей», поднятой Дьюи. По Дьюи, результаты образования не могут быть и предвосхищены, иначе они тоже оказываются внешними для процесса (и самого человека как процесса развития). Чтобы образование разворачивалось как развитие-рост, цели обязаны определяться в процессе: заранее может быть сделан лишь набросок целеполагания, но все внимание обязано быть вложено в процесс.

¹ Согласно введшему этот концепт Лаурену Берланту (Lauren Berlant), жестокий оптимизм (*cruel optimism*) подразумевает такое стремление, деятельность и борьбу ради достижения желаемой цели, при которых то, чего вы желаете, на самом деле является препятствием для вашего процветания (По докладу Barbara Stengel, Vanderbilt University, US — [Кожевникова, 2017 (a)]).

Второе, что надо заметить: эффективность как понятие обретает действительность, лишь когда может быть измерена, ведь она подразумевает пропорцию. Из этого вытекает обязательность измеримости и для процесса, и для результата. В процессе измеряются «затраты», и наиболее понятные параметры — это время. Но как-то нужно измерять и результат, и эта потребность задавать измеряемый результат многое искажает в подходе к образованию. Феномены нашего человеческого бытия: опыт размышления, напряжение воли, социально обогащающие межсубъектные взаимодействия в групповой работе, радость открытия, переживание самореализации, расширение кругозора, творческие составляющие образовательной деятельности, личностный рост, и т.д. и т.п. — не то, что может быть измерено.

И наконец, само отношение к результатам образования (даже тем, которые и могут быть измерены) в прицеле «эффективности» меняет их смыслы. Но «нужды измерения», не относящиеся к сути происходящего в деле образования, формируют, как мы видим, многое в концептуальных основаниях педагогической теории сегодня; также задают количественную методологию исследований; и, в конце концов, влияют на то, что педагоги начинают видеть своей целью добиться требуемых измеряемых показателей в кратчайшее время. (А разве не к этому сводится лжепедагогическая практика «натаскивания»?!)

§ 6. Главная проблема — «менеджеристская парадигма»

Итак, обсужденные процессы и проблемы позволяют заметить скрыто развивающийся в политике, теории и практике образования *конфликт парадигм*: гуманитарной и менеджеристской¹.

Когда в образовании широко критиковалась «знаниевая парадигма», то декларированный отказ от нее (в мире в целом с 1970-х, в России — в 1990-е) для многих подразумевал переход к идеалам прогрессивной педагогики и «гуманитарной парадигме». Это подразумевает личностно-ориентированные образовательные позиции и модели: прежде всего, дьюианскую модель «ученик-центрированного» образования, а также опору на гуманистическую психологию. Однако действительность сло-

¹ Дальше — по материалам опубликованного исследования: [Кожевникова, 2017 (6)].

жилась иначе, и сегодня при анализе законодательных, теоретических и практических оснований текущих образовательных реформ в них обнаруживаются элементы разной природы — двух парадигм: «менеджеристской» и «собственно гуманитарной». В свете картины парадигм результат слома «знаниевой парадигмы» можно понимать следующим образом: там и тогда, где эта парадигма с фундаментом обеспечивающих ее ценностей рушилась, на ее доминирующее место внедрялась «менеджеристская парадигма». А «собственно гуманитарная» парадигма (которую следует отличать от декларируемой «гуманитарной», оказывающейся зачастую де-факто менеджеристской и мимикрирующей, наподобие рассмотренной пары: практицизма и прагматизма) пыталась и пытается отстаивать позиции в неравной борьбе. Этот процесс определяет изменения в образовании во всем мире.

И тот же процесс разворачивается в области педагогических исследований, где гуманитарная качественная методология отстывает под натиском исследовательских центров, подобных созданному Министерством образования США в 2002 г. Институту педагогических наук, с характерным названием *The What Works Clearinghouse*¹ («Расчетная палата, [«проясняющая»], *что работает*»).

Что такое «менеджеристская парадигма» в образовании? Под «менеджеристской» («управленческой») подразумевается диктат управленцев и управления, ведущий к игнорированию собственно содержательных целей и проблем образования. Как это видится на практике², два действующих полюса менеджеристской парадигмы — Сцилла экономических принципов и Харибда бюрократической организации³, и оба спускают образованию требования «эффективности»: по экономическим критериям и формально-бюрократическим «показателям» планов и отчетов. Тот и другой определены логикой глобально распространившейся идеологии неолиберализма.

¹ Clearinghouse — обычно учреждение банкиров, «проясняющее» финансовые дела, для обмена чеков и векселей.

² Собственные основания и история менеджериума будут проанализированы дальше, в связи с проблемами управления в образовании, в гл. 9.

³ Хотя менеджеристские и неолибералистские идеи и подразумевали борьбу с бюрократией, но рост отчетности, документооборота и контроля превосходит их прежний уровень, поэтому не может восприниматься иначе, как расцвет бюрократии нового типа.

Каковы особенности идеологии неолиберализма применительно к обсуждаемой нами проблеме? Это, по существу, симбиоз «новой институциональной экономики» и «нового государственного управления». Неолиберализм — это идеология эпохи позднего капитализма, однако он приживается в различных странах. Так, он обрел свою специфику в КНР — это «неолиберализм с китайским лицом» [Харви, 2007: 286], в России — неолиберализм с «российским лицом» [Хмелинин, 2013].

Что особенно важно для образования, ментальность неолиберализма содержит специфические этические критерии. С точки зрения специалистов, в экономическую эпоху «менеджеристского капитализма» этическими критериями стала административная и конкурентная эффективность, а в последние годы «венчурного капитализма» — еще и возврат к простейшему критерию личной выгоды, по Адаму Смиту (но только без его теории нравственных чувств). Критерий, признаваемый за основной, — это имущественные права, исходящие из договора между акционерами [Nielsen, 2005]. Так складывается ментальность, вырастающая из понимания человека как *человека конкурирующего* (*Homo competitius*) и как *человека экономического* (*homo economicus*) — рационального *извлекателя максимальной прибыли*, денежной или социальной.

Представление «*homo economicus*» («человек экономический») требует дополнительного анализа. Возражение против этого конструкта состоит не только в соображениях ценностей и этики, относительно которых даже в одном обществе существуют очень разные позиции. Главный недостаток этого теоретического конструкта в том, что он культивирует ложные представления. Рассмотрю их. Первое: из-за своего первоначального экономического прочтения конструкт предполагает полную расшифровку «человека» в материалистических терминах, что ведет к серьезной примитивизации в понимании человека.

Второе: на более тонком уровне, распространяясь уже на нематериальные сферы и принимая за основание индивидуальный интерес, что воплощают теории гедонизма и велфаризма (принципа благосостояния — взгляды австрийской экономической школы: Л. Мизес, Ф.А. Хайек и др.), концепция «экономического человека» все же имеет ограниченность в силу своего «индивидуалистического» масштаба. «Счастье» в этом прочтении остается фактом индивидуальной жизни, что скорее поддерживает индивидуалистические воззрения. Однако как «социальное животное» (Аристотель) люди не существуют изолированно

от общества, и, следовательно, их следует понимать как социальных существа или существ, существующих в отношениях, а не как изолированных индивидуумов. Этот момент имеет чрезвычайно важное значение для образования.

Третье: и на последнем уровне обсуждения этого конструкта, даже если добавить контекст сообщества и думать о человеке как о действующем для максимальной личной выгоды в рамках отношений, в обществе, и тогда понимание человека как природного абсолютного эгоиста все равно будет ложным, поскольку в этом случае нет места сопереживанию, умению по-настоящему понимать Другого, любви, заботе, самопожертвованию. Но мы знаем, что это не соответствует действительности, из истории человечества, из собственного опыта и, наконец, из открытий и теорий этологов и даже генетиков.

Другие недостатки конструкта «*homo economicus*» скрыты в утверждении самого тождества «удовольствия», «удовлетворения желаний», «выгоды» и «счастья», и они также должны быть рассмотрены с точки зрения отношений с Другими. В рамках этой концепции «*homo economicus*» обычно игнорируется проблемность поля желания, и человек редуцируется до одушевленного рационального существа (сопоставимого с неодушевленным интеллектом), запрограммированного на получение прибыли и личных выгод. Результатом широкого внедрения этого конструкта в умы человечества становится расширение возможностей манипуляции: экономической, политической, культурной (когда культура в своей форме «масскультуры» обращается в индустрию желаний).

Эта неолибералистская ментальность в разных странах проводится в жизнь сверху, особенно политическими и финансовыми или бизнес-элитами, и снизу формируется в масскультуре, на основе эгоистического практицизма массового человека. В сфере образования ее распространению способствуют еще и условия глобализации. А уже образование, если принимает такую ментальность, то ориентируется на «экономику знаний», на стандартизацию как унифицирование, применимое к учащимся, и дальше транслирует подход к знанию и человеку как экономическому ресурсу. Главные ценности идеологии и ментальности, диктуемые влияниями неолиберализма образованию, — превосходство, высокое качество (*excellence*) и эффективность. Все эти подходы активно внедряются и в содержание, и в трактовки, и в цен-

ности образования, становятся явными нормами и определяют «скрытый учебный план» (*hidden curriculum*).

Если разбираться в подоплеке этой ментальности, то как таковая обнаружится *вера в факты*, объективные, ценностно нейтральные (свободные от ценностного содержания) элементы человеческого бытия [Макинтайр, 2000] — собственно фундамент позитивистских теоретических позиций. На этой вере возведена и концепция управленческой эффективности, довлеющая сегодня в обществе и в образовании. Деятели же социальных наук, включая педагогические, когда они утверждают разного рода экспертизами таковую «фактичность» (объективную, не обусловленную ничем), со своей стороны поддерживают фикцию ценностной нейтральности.

Каковы следствия концепции фактичности и — соответственно — «управленческой парадигмы» в образовании? Именно ради «опоры на факты» возникает *всеобщая ориентация на измеряемые показатели*. В итоге только они и делаются важными, а само содержание оказывается не существенно. И деятели тоже оказывается не важны: так, учителей школ и преподавателей университетов, преданных своему делу, преподающих вдохновенно и благотворно для обучающихся, увольняют по формальным показателям, исходя при этом из «отсутствия незаметных» людей — перед лицом «фактов».

Также регуляция «показателями» ограничивает и искажает характер деятелей образования, лишая их свободы и престижа быть творцами, — так из них выковываются исполнители, которые, в свою очередь, способны воспитывать исполнителей.

Важно отметить, что в «менеджеристской парадигме» используется манипулирующее управление мотивациями педагогов в логике ментальности «человека экономического». При этом подрываются самые основы собственной прямой субъектной мотивации учителей к педагогическому действию: такие основы, как забота о нуждающихся в ней; любовь к детям; ответственность взрослого; желание поделиться своим интересом; стремление передать опыт: профессиональный, общезажизненный, нравственный и т.д.; потребность в интеллектуальном диалоге поколений; тяга к совместному творчеству и т.д.

В целом же следует выявить, что сама трактовка рациональности в этой парадигме уже является истоком проблемы. Именно эта трактовка, о которой в образовании зачастую думают как о прагматист-

ской (дьюианской), в действительности не что иное, как вульгарно практицистская. Дьюи исходил из понимания мышления как интеракционного исследования, толкающего человека в каждом шаге на «рост-развитие». Практицизм менеджеристской парадигмы утверждает главенство рациональности в узкопрактическом применении к вопросу: «Что работает?», в особенности во внедряемом взгляде с управленческих позиций: «Что сработало на поставленные (управлением) цели?».

В педагогической науке «менеджеристская» парадигма укрепляется теми подходами и концепциями, которые разработаны с ориентацией на «просчитываемость» и «подконтрольность», «измеримость» образовательной реальности и труда учителей. На это работает и вычленение «компетенций» и «компетентностей», сеть которых сегодня ученые-педагоги стараются покрыть и уловить всю педагогическую реальность.

§ 7. Судьба цивилизации как определяющий вызов для образования и как миссия педагогов

Завершая анализ проблем современной ситуации в образовании, подведем итог в духе времени: какова «цена вопроса»? Так сделается возможным оценить разумность парадигмального выбора, делаемого образованием под влиянием практицизма, в свете его же собственно подхода — «цены», «эффективности».

Этот выбор для образования очевидно обусловлен тем, что, как было отмечено в начале главы, мы переживаем сегодня этап цивилизационного самоопределения, которое происходит как выбор между двумя основными постиндустриальными сценариями: первый — технократо-информационный, оказавшийся сегодня увязанным с технократическим мышлением экономического империализма¹, второй — гуманистический-ноосферный. Актуальность этого выбора еще более обострилась и конкретизировалось в последние годы. Первый аспект этой актуальности проявляется в свидетельствах успехов Artificial General Intelligence — Искусственного интеллекта (ИИ). В 1997 г. IBM's Deep Blue обыграл грос-

¹ Как называют распространение в XX–XXI вв. экономического дискурса в мире, охватившего своим доминированием ряд других областей жизни человека и общества, прежде не связанных с экономикой [Backhouse, Medema, 2009].

смейстера Гарри Гаспарова в шахматы, а 12 марта 2016 г. нейросеть AlphaGo в турнире из пяти партий разгромно обыграла чемпиона мира по го — игре, считавшейся непосильной для ИИ, намного более сложной, чем шахматы (в го больше позиций, чем атомов во Вселенной), требующей, как традиционно считалось, не только просчета ходов, но интуиции. При этом ИИ, превзойдя интеллектуальный уровень человека, продолжает развиваться, увеличивая за двое суток разрыв в тысячу раз, благодаря способности нейросетей к самоорганизации и самообучению [Artificial intelligence].

Как бы ни трактовать опасности развития событий, очевидно следующее: мы в человеческом мире в прогрессивно увеличивающихся масштабах сосуществуем и сотрудничаем с искусственным интеллектом, интеллектуальными машинами, передавая им все больше и больше работ, задач, проблем, которыми раньше занимались люди. В связи с этим, насколько мы разумны, настолько требуется осмыслить вопрос: как пройдет или, точнее, как должна быть проведена *нами* черта разграничения в этой сфере функций и правомочий. Эта проблематика замыкается не на инструментальный интеллект, или технически понимаемую рациональность человека, но на разум, базирующийся на жизненном опыте, желаниях, ценностях, переживании ответственности.

Второй аспект актуальности выбора относится к противоположной области — не к порожденному, сотворенному человеком искусственному миру, с его проблемами, но к тому природному миру, который породил человека: уникальной экосистеме — планете Земля, с ее проблемами, сотворенными человеком. Эти проблемы постольку актуальны для нас, поскольку мы сами — часть природного мира: не будет его, не будет и нас.

Потому теряются смыслы образования, если не признавать и не осознавать сложившейся ситуации, с актуальностью стоящего выбора, не видеть судьбу цивилизации как сам определяющий образование вызов.

Иначе можно сказать, что смыслы образования определяются смыслами человека, человечества, а прояснение последних, как и осмысление судьбы цивилизации, по сути, связано с пониманием общей и особенной природы человека: соотносимо с природным миром (всеми другими видами живого, планетой) и соотносимо с миром интеллекта. Образование, этот институт воспроизведения человечеством себя как

такового, напрямую зависит от этого понимания. Поднятые вопросы составляют сегодня ответственность образования: не только политиков, философов и теоретиков образования, но всей сферы образования, включая учителей, преподавателей, воспитателей, тьюторов, администраторов образования разных уровней и всех других работников.

Эта ответственность должна проявиться в нашем отношении к экономизации и технизации человеческого образования, к вымыванию из него демократических ценностей, представлений об общественном благе и о гражданской позиции; в отношении к менеджеристской парадигме, с ее выхолащиванием содержания и целей образования, соответствующих собственно-человеческим смыслам, с ее проанализированным выше пониманием человеческой природы, исходящим из ставки на упрощенно понимаемую рациональность. Внедряемые ею схемы, действующие в образовании, не предназначены для человека как такового, то есть развития подлинно субъектных мотиваций; сопереживания; творчества; выработки смыслов. Однако искусственный интеллект, будучи помещенным в эту парадигму, может прекрасно справляться с «прохождением образования», намного более успешно, чем человек. Подобный эффект — симптом того, что люди ориентируются на искусственный интеллект, на машины, по их меркам трактуют рациональность и природу человека, соответственно выстраивая образование. Главная опасность, возникающая в результате этого, — опасность «проигрыша искусственному интеллекту», то есть потери человеком собственной территории развития, а не собственно-человеческая территория интеллекта неминуемо и очень скоро окажется занята; а также опасность забвения главных проблем, забот и ответственности человека за человечество и все живое. Вот какова цена нашего парадигмального выбора.

Заключение

Какие должны быть сделаны выводы для образования и педагогов? Мы, деятели образования, можем и должны осознавать свою миссию в обществе как критическую: это дело и философии образования, и педагогики, и практики образования. Наше дело — противостоять недальновидным практицистским подходам, техницистской модели. И наша обязанность — в противовес ей культивировать «человеческое» в образовании. Это сфера мышления, определяющего личность, и во

многом сфере воспитания человека: ценностей, чувствования, личностной мотивации. А эти процессы могут начинаться и происходить лишь с опорой на личность педагогов и в пространстве высвобождения профессионально-личностной мотивации педагогов.

Неолиберализм как рамка образования не есть что-то природное, данное. Он политически, экономически, социально обусловлен и конструируется, поэтому, без сомнения, не останется неизменно условием существования образования. Он изменится или исчезнет под давлением других политико-экономических процессов и идей, а также в борьбе интерпретаций социального мира. Ответственность деятелей образования, в особенности в ключевом звене педагогического образования, — критически участвовать в этой борьбе идей, отстаивая гуманистическую парадигму.

Литература

Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

Бердяев Н. Русская идея. СПб.: Азбука-классика, 2008. 320 с.

Болотина Т.В. Воспитание демократической гражданственности (гражданское образование) в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации // Гражданское образование и просвещение населения: российский и зарубежный опыт: Международная монография по итогам акций ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых» 2012–2013 г. Под ред. В.С. Ткаченко. СПб.: Изд-во «Политехника-сервис», 2013. 310 с.

Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 21–37.

Болотов В.А. Меняющийся контекст образования и вызовы, стоящие перед системой // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика. Сб. науч. ст. Международ-

ной научно-практической конференции (СПб., 22–23 октября 2009 г.). СПб., 2009. С. 9–13

Боровская М.А., Беспалов Д.Н., Кирик В.А. и др. Политико-экономические основания трансформации педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 72–107.

Глобальный прогноз ООН «Будущее цивилизаций. Глобальный прогноз демографической, энерго-экологической, инновационно-технологической, экономической, геополитической и социокультурной динамики цивилизаций на период до 2050 года». Концепция и программы разработки прогноза / Под ред. А.Г. Гранберг, Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец. М.: МИСК, 2007. 600 с.

Горизонты новой социальности в образовании / Колл. моногр. Отв. ред. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. 447 с.

Делакот Г. Дистанционное обучение, новые технологии // Ключи от XXI века: сб. статей. М.: НексПринт, 2004. С. 165–169.

Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / Составители Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. Ч. 2. М.: Мариос, 2012. 584 с.

Иноземцев В.Л. Неизбежность монополюсной цивилизации // Мегатренды мирового развития. М.: Экономика, 2001. С. 31–32.

Кожевникова М.Н. (а) Автономия учителей // Образовательная политика. 2016. № 4 (74). С. 47–59.

Кожевникова М.Н. (б) Проблемы российской ментальности и перспективная модель российского образования XXI в. // Роль менталитета в функционировании государства: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 марта 2016 г. Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь; Ин-т истории НАН Беларуси. Минск: Колорград, 2016. С. 208–213.

Кожевникова М.Н. «Россия, не имеющая границ» (Концепты российской ментальности: к проблемам развития образования) // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 1(29). 2019. С. 88–110.

Кожевникова М.Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. 2019. № 4. С. 170–177. [Электронный ресурс]. URL: <https://iuorao.ru/wp-content/uploads/2020/01/mag-04-2019.pdf> (Дата обращения: 23.01.21)

Кожевникова М.Н. Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 38–44.

Кожевникова М.Н. (а) Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 25–31.

Кожевникова М.Н. (б) Сто лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. С. 115–125.

Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. М.: Политиздат, 1991. 368 с.

Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.

Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 155–172.

Робинсон К. Образование против таланта. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 387 с.

Робинсон К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 368 с.

Скуднова Т.Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования. Дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный университет, 2006. 346 с.

Степин В.С. Проблема будущего цивилизации. [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/forecasting/problema-budushhego-civilizacii/>, свободный (Дата обращения 23.01.21)

Учительский манифест для 21-го века. Сайт Ассоциации «Образование человека». [Электронный ресурс]. URL: www.o-ch.ru (Дата обращения 23.01.21)

Харви Д. Краткая история неолиберализма. М.: Поколение, 2007. 288 с.

Хмелинин А.А. Особенности и дискурс российского неолиберализма: становление «гибридной» модели // Социум и власть. 2013. № 4 (42). С. 59–64.

Школа возможностей как ответ на время перемен // Образовательная политика. 2020. № 2. С. 8–17.

Юревич А.В. Структурные элементы национального менталитета // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013.

Т. 6. № 29. 12 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/837> (Дата обращения 23.01.21)

Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. М.: ЗАО «Изд-во «Экономика»», 2003. 441 с.

Alternative routes to teaching: Mapping the new landscape of teacher education / Eds. P. Grossman, S. Loeb. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008. 256 p.

Artificial intelligence: Google's AlphaGo beats Go master Lee Se-dol. BBC NEWS. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/technology-35785875> (Дата обращения 23.01.21).

Backhouse R.E., Medema S.G. Defining Economics: The Long Road to Acceptance of the Robbins Definition // *Economica*. 2009. Vol. 76. № 302). P. 805–820.

Benn M. School Wars: The Battle for Britain's Education. London; New York: Verso Books, 2011. 233 p.

Chafetz G. The Struggle for a National Identity in Post-Soviet Russia // *Political Science Quarter*. 1996–1997. Vol. 111. No. 4. P. 661–688.

Cochran-Smith M., Fries M.K. Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education // *Educational Researcher*. 2001. № 30(8). P. 3–15.

Davies S. The Paradox of Progressive Education: A Frame Analysis // *Sociology of Education*. 2002. Vol. 75. № 4. P. 269–286.

Dreyfus S.E., Dreyfus H.L. A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. Operation Research Center, University of California, Berkeley, 1980. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/235125013_A_Five-Stage_Model_of_the_Mental_Activities_Involved_in_Directed_Skill_Acquisition (Дата обращения: 23.01.21)

Dunlop J.B. The Faces of Contemporary Russian Nationalism. Princeton university press, 2014. 378 p.

Existential climate-related security risk: A scenario approach. May 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/148cb0_a1406e0143ac4c469196d3003bc1e687.pdf (Дата обращения: 21.01.2021)

Feiman-Nemser S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives // *Handbook of research on teacher education* / Ed. W.R. Houston. New York: Macmillan, 1990. P. 212–233.

Fort M. Educational Reforms Across Europe: A Toolbox for Empirical Research. 2006. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/228361731_Educational_reforms_across_Europe_a_toolbox_for_empirical_research (Дата обращения 21.01.2021).

Gardner H.E. Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century. New York: Basic Books, 2011. 272 p.

Gardner H.E., Davis K. The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World. Yale: Yale University Press, 2013. 256 p.

Gardner H.E., Csikszentmihalyi M., Damon W. Good Work: When Excellence and Ethics Meet. New York: Basic Books, 2002. 304 p.

Global warming of 1.5 °C. Special Report // Intergovernmental Panel on Climate Change [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ipcc.ch/sr15/> (Дата обращения: 21.01.2021)

Hansen D.T. Introduction: Reading Democracy and Education // John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education / Ed. by David T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006. P. 1–23.

Higgins Ch. The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice. Honoken: Wiley-Blackwell, 2011. 304 p.

McClelland D.C. Human motivation. New York: University of Cambridge, 1987. 690 p.

McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // The American psychologist January. 1973. P. 1–14

Miller R. Free Schools, Free People: Education and Democracy After the Nineteen Sixties. Albany: SUNY Press, 2002. 240 p.

Muñoz R.A. European Education Policy: A Historical and Critical Approach to Understanding the Impact of Neoliberalism in Europe // Journal for Critical Education Policy Studies. 2015. P. 287–314.

Nielsen R.P. Organization Theory and ethics: varieties and dynamics of constrained optimization // Handbook of Organization Theory. Meta-theoretical Perspectives / Ed. by H. Tsoukas, Ch. Knudsen. Oxford University Press, 2005. P. 1–672.

Spady W.G. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994. 212 p.

Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations / Eds. P. Earley, D. Imig, N. Michelli. New York: Routledge, 2011. 258 p.

The good project [Электронный ресурс]. URL: <http://thegoodproject.org/> (Дата обращения: 23.01.21)

Transforming Teacher Education: Reflections from the Field // Eds. D. Carrol, J. Featherstone, H. Featherstone, S. Feiman-Nemser, D. Roosevelt. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007. 280 p.

Tsygankov A. Russia's foreign policy: change and continuity in national identity. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016. 218 p.

Winter D.G., McClelland D.C. Thematic analysis: An empirically derived measure of the effects of liberal arts education // Journal of Educational Psychology. 1978. Vol. 70. P. 8–16.

Zeichner K.M., Liston D.P. Theme: Restructuring teacher education // Journal of Teacher Education. 1990. № 41(2). P. 3–20.

Zeichner K. The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students // Teachers College Record. 2003. № 105(3). P. 490–515.

Zeichner K. The turn once again toward practice-based teacher education // Journal of Teacher Education. 2012. № 63. Vol. 5. P. 376–382.

Zeichner K., Flessner R. Educating teachers for critical education // International handbook of critical education / Eds. M. Apple, W. Au, L. Armando Gandin. New York: Routledge; Erlbaum/Routledge, 2009. P. 296–311.

Глава 3

Трудности педагогов, требования и ожидания, обращенные к ним

§ 1. Современные трудности и дефициты педагогов

О характере проблем сегодняшнего учительства мы можем судить, базируясь на выводах разных исследований, но также их обсуждение ниже основывается на опыте включенного наблюдения над проводимыми автором в 2013–2016 гг. конференциями-коллоквиумами и семинарами по рефлексии и практической философии учителя и проблемам образования. В частности, в рамках Научно-практической Конференции-Движения «Творческий автономный учитель»: путь к профессиональному стандарту педагога» (23–24 июня 2016) состоялось обсуждение трудностей и проблем педагога, и в результате конференции участники выработали «Решения и рекомендации», переданные позже в федеральные и муниципальные органы управления образованием [Научно-практическая Конференция-Движение «Творческий автономный учитель»].

Отметим, что трудности, замеченные у педагогов (преимущественно школьных учителей разных специализаций, всего больше тысячи участников за весь период) в опыте включенного наблюдения над учительскими семинарами и конференциями-коллоквиумами, были затем сформулированы как следующие дефициты:

- дефицит открытости — как желаний, интереса воспринять другое, новое (другой угол зрения и т.д.), так и способности быть непредвзятым (выйти из привычной сложившейся модели);
- недостаточный интерес к обновлению (модернизации) в силу приверженности устоявшимся моделям, традициям;
- недостаток умений (коммуникационных, организационных), требующихся для сотрудничества, корпоративной работы;
- недостаток гибкости — как способности перестраиваться, проявлять разнообразие в ходе начатых процессов;

- дефицит способности к рефлексии и к артикуляции своей деятельности и проблем деятельности;
- недостаточно развитое умение читать нормативные педагогические тексты и тексты педагогической теории с «расшифровкой» их для своих индивидуальных запросов и для извлечения из них практических смыслов;
- дефицит самостоятельности — недостаточное умение и желание принимать индивидуальные решения, вырабатывать индивидуальные позиции и мнения;
- недостаток активного участия, дефицит инициативы, предприимчивости;
- недостаточная способность к индивидуализированному рассмотрению ситуаций;
- недостаточность интереса (т.е. понимания необходимости) и способности учиться общеразвивающим вещам (тому, что дает рост собственному мышлению и другим способностям) в отличие от интереса учиться «технологиям» (инструментам, которые можно применять без собственного развития).

Вместе с этим со стороны педагогов было получено свидетельство относительно их собственного понимания своей готовности отвечать профессиональным требованиям. Так, педагоги пришли к выводам о том, что наиболее трудными из предъявляемых профессиональным стандартом требований для них видятся:

- проектная деятельность;
- интерактивные методы;
- создание детско-взрослых общностей и знание закономерностей развития детских и подростковых сообществ;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- создание и поддержание атмосферы в образовательной организации;
- адресная помощь обучающимся;
- разработка программ индивидуального развития ребенка;
- педагогическая деятельность в изменяющейся поликультурной среде и др.

Замеченные проблемы обнаруживают свое подтверждение как неслучайные при соотношении с требованиями и прогнозами, обозначенными авторами профессионального стандарта педагога.

§ 2. Требования Профессионального стандарта к новой модели подготовки педагога

Рассмотрим подробнее требования действующего профессионального стандарта (профессиональный стандарт педагога утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н). На момент, когда его внедрение только начиналось, по свидетельству самого руководителя группы разработчиков концепции профстандарта Е. А. Ямбурга, можно было прогнозировать три сценария развития событий, из которых третий («сдержанно оптимистический») будет означать: «новый стандарт профессиональной деятельности педагога вернет нас к сути педагогической деятельности» [Ямбург, 2014].

В свете сказанного, как можно заметить, выявленные трудности и дефициты педагогов, отмеченные выше, восходят к некоторым фундаментальным проблемам, которые Фрумин описал как необходимые педагогам «сверхспособности и сильная гуманитарная позиция».

Ямбург в своих разъяснениях профессионального стандарта педагога уточнил, какие требования вызывают основные трудности педагогов:

- наиболее неосвоенной для них областью является развивающая деятельность, в то время как требования по обучению и воспитанию представляют собой «перечень весьма традиционных видов педагогической деятельности» [Ямбург, 2014: 70];
- для овладения развивающей деятельностью как необходимое требование выступает на первый план «командная работа» [Ямбург, 2014: 71–73];
- и освоение ряда фундаментальных понятий из психологии (что, с нашей с точки зрения, вызывает сомнение как задача и будет дальше прокомментировано отдельно).

Названные Ямбургом понятия включают такие, как:

- гражданская и социальная идентичность;
- уважение прав и свобод личности;
- система ценностей личности;
- образцы и нормы просоциального поведения,
 - в том числе в виртуальной и поликультурной среде;
- показатели стадий и параметры кризисов возрастного и личностного развития;
- развитие коммуникативной компетентности обучающихся;

- формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся; формирование и становление учебной мотивации и системы универсальных учебных действий;
- особенности освоения и смены видов ведущей деятельности;
- формирование детско-взрослых сообществ;
- становление картины мира.

По Ямбургу, эти требования можно реализовать путем получения специального образования и освоения образовательных программ (в классических и педагогических университетах) по направлениям «Психолого-педагогическое образование» [Ямбург, 2014: 86].

Соглашаясь с Ямбургом относительно выделенных им моментов, нужно уточнить задачу: *систему ценностей личности; формирование детско-взрослых сообществ; становление картины мира* и т.д. невозможно освоить как «понятия психологии» на теоретических курсах.

Однако то, что необходимо делать для осуществления выдвинутых требований к педагогам, — это выработать модель педагогического образования, посредством которой перечисленные элементы, благодаря особым программам и методикам, смогут войти в профессиональное сознание педагогов и составить «сильную гуманитарную позицию» и соответствующие ей профессиональные умения.

Отслеживая наиболее проблемные из важнейших требований профессионального педагогического стандарта и соотнося их с традиционно используемыми и пропагандируемыми и развиваемыми возможностями академически ориентированных моделей педагогического образования [Пискунова, Илюшин, Сергиенко и др., 2014]), видится необходимость в осторожном взгляде на перспективу этих моделей. Этот критический взгляд является исходной позицией для выдвижения принципа «творческий», в его предлагаемом далее содержании, в модели ТАРУ, разрабатываемой как релевантная рамка для подготовки педагогов к реализации требований профессионального стандарта.

Обозначу те пункты стандарта, которые видятся неудовлетворительно осуществляемыми в педагогическом образовании, и подходы, которые предлагаются к их осуществлению в модели ТАРУ. При этом, хотя на достижение поставленных целей должна работать, по существу, вся модель, отслежу эти подходы в их соотношении с ключевыми принципами модели: а) «творческая профессия»; б) «индивидуальная ав-

тономия/самоопределение педагога и педагогическое обучающееся общество»; в) рефлексия.

В составе Профессионального стандарта педагога [Приказ Минтруда России от 18.10.2013] в общепедагогической функции обучения (3.1.1) это следующие действия, умения, знания:

- разработка и участие в разработке программ (б, в); систематический анализ эффективности учебных занятий (в); владение формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий (а, б); разработка (б, в) и применение (а, б, в) современных психолого-педагогических технологий; организация различных видов внеурочной деятельности (а, б); принципы деятельностного подхода (а, б), виды и приемы современных педагогических технологий (а).

В воспитательной деятельности (3.1.2) это:

- создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации (б); формирование толерантности... (б); умения общаться с детьми, признавать их достоинство... (б, в); создавать в учебных группах разновозрастные детско-взрослые общности ... (б); анализировать реальное состояние дел в учебной группе (в); поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу (б); находить ценностный аспект учебного знания (в); сотрудничать с другими педагогическими работниками (б).

В развивающей деятельности (3.1.3) это:

- выявление в ходе наблюдения... проблем обучающихся (в); оценка параметров и проектирование... образовательной среды (в); разработка программ профилактики различных форм насилия (в); формирование и реализация программ развития (б, в) универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения...; умения разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты...(б, в); формировать детско-взрослые сообщества (б).

В педагогической деятельности по проектированию и реализации основных образовательных программ (3.2), помимо аналогичных уже прокомментированным, это:

- активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы (б); определение совместно с обучающим-

ся... зоны ближайшего развития (б, в); формирование культуры диалога (б); организация публичных выступлений (б); умения организовать самостоятельную деятельность обучающихся (б, в); владеть методами убеждения, аргументации (б, в); устанавливать контакты с обучающимися... и их родителями, другими (б); владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (а, в).

Эти пункты профстандарта видятся плохо осуществляемыми и с точки зрения самих педагогов, если судить по замеченным ими трудностям, и согласно изложенным включенным наблюдениям автора, и также в соответствии с отмеченными самими авторами стандарта проблемами.

Такова общая картина основных трудностей и проблем педагогов, исходя из требований стандарта.

§ 3. «Сверхспособности» учителя: ожидания, нужды

Вернусь к тезису Фрумина: «Профстандарт требует сверхспособностей и сильной гуманитарной позиции. Таких сверхлюдей нет и не будет. Но проблема в том, что эти раздутые ожидания естественны. Они отражают реальные потребности системы» [Фрумин, 2013].

Для выстраивания требуемой концептуальной модели педагогического образования нужно начать с уточнения границ того, что подразумевают упомянутые Фруминым *сверхспособности*, и смысла того, что означает *сильная гуманитарная позиция*.

Концепт «способности учителя» отражает многообразие теоретически концептуализируемых и также предписываемых функций педагога: так, ученые называют в их перечне информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую функции [Болотов, Левицкий, Реморенко, Сериков, 2020: 29]. Кроме того, у педагогов в школе увеличился объем функциональных обязанностей, к которым в настоящее время относят, помимо воспитывающей, обучающей, культурно-просветительной и методической, еще и диагностическую, социально-воспитательную, коррекционно-развивающую и коммуникативную функциональные обязанности. А также преобразовалась и сама реализация функций и стала подразумевать вместо (или, по

крайней мере, вместе с) нормативно-исполнительской формой реализации еще и проектировочную, инновационную и исследовательскую деятельность¹. И конечно, сверх всего сказанного, нужно вспомнить особенные требования, предъявляемые сегодня к учителю вошедшим в повседневное употребление обучением в онлайн-формате и также особенными свойствами новых поколений учащихся.

Прежде всего, понятие «сверхспособности» отражают абсолютизируемые позитивные характеристики педагогов в контексте их деятельности. Такая абсолютизация происходит уже в силу нормативных представлений, естественно связываемых с образованием. Образование исходит из того, что «должно быть», ведет в своем процессе к некоему должному, и на учителе сходится измерение должного: он(а) — тот, кто имеет функцию обеспечить должное, и сам(а) тоже как бы является источником этого должного (безошибочных полных знаний, совершенных умений, нравственных, личностных качеств) и кто относится к «стороне должного», в отличие от учеников и их родителей, потому и получающих право не соответствовать норме, «должному», ожиданиям. Однако ведь понятно, что и учитель — не «сверхчеловек», и он(а) не может иметь и не имеет «сверхспособности».

Сам этот затронутый вопрос заставляет задуматься о том, что позиция, исходя из которой учитель рассматривается через призму нормативности, неправильна и нежизнеспособна. К педагогам, как и к людям других профессий, должны существовать строгие требования, скорее ограничивающие недопустимое (невыполнение работы, унижение учащихся и умышленное нанесение им физического или психологического урона; необоснованное оценивание и т.п.). Но относительно процесса работы должна существовать «зона профессионального доверия» к учителю, позволяющая учителю делать лучшее, на что он(а) способ(е)н(а), исходя из требуемого для учеников и из разворачивающейся образовательной ситуации, как это требуемое понимает сам учитель. Конечно, понимание учителя будет расти при условии более широких взаимодействий с учениками, коллегами, родителями учеников, что требуется системно вводить в образ

¹ И, как отмечают ученые, при этом научно обоснованное нормирование учительского труда, от которого зависит размер заработной платы, практически отсутствует, а, кроме того, по ряду направлений педагогической деятельности в педвузе и системе повышения квалификации нет подготовки [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 156].

жизни школы и в содержание подготовки учителя. И также понятно, что нужно совершенствовать процедуры и критерии отбора в профессию; разрабатывать пути культивирования профессиональной личности, мышления и самосознания (будущих) педагогов в педагогическом образовании и обеспечивать и стимулировать профессиональное развитие педагогов в ходе их деятельности. Замечу, что в центре изложенного подхода к проблеме стоит учитель, как он(а) есть, а не абсолютизируемые свойства (компетенции) и ожидания их.

Но все же примем во внимание представления и ожидания, которые возникают относительно характеристик педагога со стороны общества, науки педагогики и самих педагогов, в особенности в свете гуманистической парадигмы.

Для начала посмотрим на результаты ряда исследований, проводившихся с начала 1990-х по середину 2010-х гг. в образовательных учреждениях Республики Татарстан [Ярмакеев, 2005]; в педагогическом лицее Смоленска [Тимин, 1997: 17–20]; в Институте педагогического образования и образования взрослых РАО [Успешный педагог, 2013]; и интернет-ресурсе «Мел» [12 признаков хорошего учителя]. В формулировке респондентов исследований оказались включены и свойства, и действия, и умения (компетенции), при этом респонденты артикулировали понимание того факта, что профессиональные и личностные свойства обретают проявления в действиях, а способность к действиям может быть обозначена как свойство.

В Татарстане по собранным ответам был сделан вывод о том, что для реализации гуманистической профессионально-педагогической деятельности учителя недостаточен уровень присутствия *личностного смысла* в полученных в педагогическом образовании знаниях и умениях (3,3 балла по скрытой ранговой оценочной шкале с диапазоном от 0 до 5 баллов в ответах студентов выпускного курса педвуза и 3,6 балла в ответах молодых учителей [Ярмакеев, 2005: 27].

В исследовании в Смоленске, охватившем учителей, методистов и учащихся педагогического лицея, в ответах о 3–5 наиболее значимых, по их мнению, профессиональных свойствах личности учителя все три группы выделили: 1) «знание предмета» — 76 %; 2) «любовь к детям» — 35 %; 3) «владение методикой преподавания» — 31 %; 4) «доброжелательность» — 28 %; 5) «умение общаться» — 24 %; 6) «любовь к своей профессии» — 16 %; 7) «интеллигентность, культуру» — 14 %;

8) «умение учитывать психологические особенности школьников» — 13 %; 9) «уважение к детям» — 13 %; 10) «ум, интеллект» — 12 %. Из этого списка только три можно считать чисто профессиональными, а остальные являются общечеловеческими, и они были признаны основой профессионально значимых свойств.

Петербургские ученые пришли к заключению, что «меняется эпоха, а нашим детям и родителям по-прежнему необходим учитель в первую очередь добрый, понимающий, отзывчивый, и только во вторую тот, который хорошо учит, т.е. отношения очень значимы для нашей ментальности». Вместе с тем относительно самих педагогов было замечено, что для них важны любовь к работе; самореализация в профессии; уверенность; радость; довольство, то есть субъективные характеристики профессионального состояния успешности [Успешный педагог, 2013].

Кроме того, в рамках ожиданий общества, по данным общероссийского опроса, 86 % респондентов полагают, что учителя должны не только обучать детей своему предмету, но еще и формировать взгляды на жизнь [Поддьяков, 2018].

Итак, подводя итоги исследованным требованиям и ожиданиям относительно учителя, обратим внимание на то, что картина характеристик педагога, охватившая последовательность от специально-профессиональных до общечеловеческих, личностных характеристик и способностей, выявляет особую необходимость учитывать «общечеловеческие», личностные свойства педагога (они названы также «психологическими»), без которых профессиональная работа педагогов и преподавателей малоуспешна, если вообще возможна (поэтому они уточнены как «психологические-профессиональные»).

Вместе с тем и собственно профессиональные характеристики, прозвучавшие в перечисленных в исследованиях ответах, нуждаются в осмыслении: это и «знание предмета», относительно которого требуется проблематизация «знания»; и «умение преподавать знание», относительно которого сегодня признается необходимость сочетать знание с эмоциональной сферой; и «умение увлечь», затрагивающее субъектностный уровень; и «строгость», за которой просвечивает проблема педагогического управления; и конечно, «отношение к своему труду», с которым связан не только общий для всех специальностей феномен «увлеченности», «любовь к своей профессии», но и особое «осознание высокой социальной значимости своего труда» — к чему относится понятие «миссия».

И другие названные «психологические-профессиональные» и «общечеловеческие» характеристики требуют анализа: например, «творчество», которое характеризует всю деятельность педагога.

И можно заметить, что все отмеченные характеристики охватывают важнейшие для педагога сферы: *отношений* (то есть усмотрение Другого, ведущее к уважению; проблему «Я и Ты» и «Мы»); *чувствования* («эмоций»; «сопереживания»; «доброты» и «любви»); *понимания*, включающего индивидуальное понимание («умение спрашивать и слушать») и социальное понимание («справедливость», «объективность» в коллективных отношениях), а также ведущее к пониманию мышление («широкое»; «гибкое», способное на «чувство юмора»; «включенное в современность»), достигающее «мудрости».

Особое место в ряду названных характеристик занимает «самосовершенствование» — собственный *путь* развития педагога. Это путь, осуществляемый с освоением культуры: внешней и внутренней, порождающий свойства «интеллигентности» (с ее особой значимостью для структуры российской ментальности), приводящий к «способности реализовать себя как личность», и таким образом «способности быть примером нравственности и гражданина» для учеников. *Результат* этого пути как таковой обозначен понятием «зрелость» (имеющем особую значимость с точки зрения субъектностной философской антропологии) как идеальным состоянием взрослого в его роли для ребенка, учителя в его роли для ученика, и этому результату соответствует как необходимое *условие* созревания педагогической личности позиция «независимости, самодостаточности».

Таковы требуемые и ожидаемые характеристики педагога, для развития которых в педагогическом образовании необходимо вырабатывать решения. Одновременно скорее именно в их поле лежат задачи, труднореализуемые сегодня и требующие упомянутых Фруминым «сверхспособностей» учителя.

§ 4. Проблема реальных способностей и путь к ее разрешению

Сильная гуманитарная позиция и упомянутые *сверхспособности*, перечисленные Фруминим в одном ряду, в действительности имеют внутреннюю связь. Кратко говоря: согласно пониманию, базирующемуся на

философии субъектности, разворачивание способностей обеспечивается высвобождением и культивированием субъектности. А последнее как раз и будет составлять *сильную гуманитарную позицию*.

Рассмотрим это подробнее. Признавая принцип напряжения между полюсами сущего (того, что есть) и должного (того, что требуется, предписывается, ожидается) как основание развития, немаловажно разобраться, *что* составляет *возможное* для развития? Ведь если реальные — ныне существующие способности учителей далеки от тех, которые должны были бы отвечать описанным вызовам, потребностям и ожиданиям, откуда могут и должны взяться иные способности? Прийти вместе с «другими педагогами» — новым поколением? Подобное видение тоже присутствует, — так, некоторые педагоги-ученые и некоторые политики образования полагают, что только смена поколения педагогов решит проблему. Или эти способности — то, что должно быть получено вследствие новых технологий? Такое представление широко распространено, отвечая техницистским позициям: задача педагогической науки для педагогического образования тогда трактуется как разработка технологий, которые можно транслировать в научении.

Наше понимание состоит в том, что все технологии, которые могут быть полезны, требуется использовать уже в контексте гуманитарной позиции, то есть сначала педагогам требуется освоить саму гуманитарную позицию. И — при понимании, принятии этой позиции — все способности нужно развивать как исходящие из субъектности педагога.

В российской истории педагогической мысли эта связь была понята следующим образом. Л.Н. Толстой писал о важнейших способностях учителя: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам — он совершенный учитель» [Толстой, 1953: 342]. Эта характеристика включает только два элемента в перечне требуемых свойств учителя, и оба элемента сформулированы в мотивационном модусе как то, что учитель любит чего он(а) сам(а) хочет, а это и есть направленность субъекта, самая суть субъектности.

В другом месте Толстой несколько иначе подошел к формулированию той же идеи о характеристиках педагога и заявил: «Призвание учителя есть призвание высокое и благородное. Но не тот учитель, кто по-

лучает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему призванию» [Толстой, 1953: 399]. Здесь он сконцентрировал наше внимание на внутренних причинах учительских свойств, которые составляют как бы идущую изнутри самого человека направляющую силу (призвание), производят соответствующее переживание как реакцию человека на эту силу, выражающуюся в сферах знания себя (уверенность в том, что...) и обращения с собой (жертвы, которые...).

Ушинский, обсуждая подготовку учителей, акцентировал значение личности воспитателя, из которой как «из живого источника» «изливается воспитательная сила». Он был убежден, что «Никакие уставы и программы, никакой искусств организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Недаром браминская педагогика предписывает учителю сначала поставить перед собой ученика и смотреть на него до тех пор, пока он покорится совершенно воле учителя. ... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер. Причины такого нравственного магнетизирования скрываются глубоко в природе человека» [Ушинский, 1948].

П.П. Блонский подчеркивал, что речь идет не просто о личности, но о «живом человеке», в своей главе-призыве «Учитель, стань человеком!» уточняя: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живой жизнью» [Паначин, 1975: 215].

Таким образом, великие педагоги и мыслители образования связывали профессиональные качества учителя с его/ее профессиональной личностью и самими основаниями этой личности.

Заключение

Итак, предлагаемая модель должна отвечать вызовам разных уровней, продиктованным проблемой цивилизационного выбора, ситуацией в образовании в мире, в стране, национальными особенностями и возможностями, а также существующим задачам и требованиям ФГОС и профессионального стандарта педагога (вместе с тем пере-

растая их). Она обязана восполнять дефициты, которые сложились в педагогическом образовании и которые препятствуют реализации этих требований и задач, и отвечать требованиям и ожиданиям, относящимся к «хорошему педагогу».

Литература

12 признаков хорошего учителя // Онлайн-медиа ресурс про образование «Мел» [Электронный ресурс]. URL: https://mel.fm/pedagogika/3978604-good_teacher (Дата обращения: 23.01.21)

Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 21–37.

Научно-практическая Конференция-Движение «Творческий автономный учитель»: путь к профессиональному стандарту педагога», 23–24 июня 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://o-ch.ru/teacher/conference/conference2016/material/resume/> (Дата обращения: 23.01.21).

Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 155–172.

Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. М.: Педагогика, 1975. 224 с.

Пискунова Е.В., Илюшин Л.С., Сергиенко А.Ю. и др. Мониторинг структуры и содержания педагогического образования, реализуемого в России, в контексте требований работодателей: метод. рекомендации // Под ред. И.И. Соколовой. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. 48 с.

Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 261–275.

Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»

(Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N30550) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». Последнее обновление 10.03.2015.

Тимин А.П. Профессионально значимые свойства учителя // Образование педагогов в современной социокультурной ситуации. Материалы научно-практической конференции «Образование в жизни взрослого человека». СПб.: ИОВ РАН, 1997. С. 17–20.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1953. 441 с.

Успешный педагог: монография / О.Б. Даутова, С.Ф. Касаткин, Н.П. Колесник, А.С. Мищенко, Л.Г. Панфилова, Н.П. Полетаева, Н.В. Цимерман, И.И. Соколова. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. Рукопись.

Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Собрание сочинений: В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861. М.; Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. С. 513–553.

Фруммин И. Учитель, которого не будет // Учительская газета. 2013. № 49. 3 дек. [Электронный ресурс]. URL: <http://ug.ru/archive/53728> (Дата обращения: 23.01.21).

Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.

Ярмакеев И.Э. Воспитание будущего учителя. М.: Владос, 2005. 384 с.

РАЗДЕЛ 2

МОДЕЛЬ «ТВОРЧЕСКИЙ АВТОНОМНЫЙ РЕФЛЕКСИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ»: КОНЦЕПЦИЯ

Глава 4

Модель педагогического образования ТАРУ: теоретические основания, системные особенности

§ 1. Теоретическое основание модели — философия субъектности

Субъектность учителя

Вернемся к «гуманитарной позиции», которая означает «позиция с точки зрения человека», «человекомерная позиция» и которая уже была увязана с субъектностью. Пропагандированная Блонским «живость» учителя, подразумевающая деятельность учителя по собственному желанию и наклонности, происходящую из внутренней причины, также выявляет феномен субъектности педагога. Итак, тезис для дальнейшей разработки таков: **гуманитарная позиция состоится, когда принимается в расчет и осмысливается феномен человеческой субъектности.** В данном случае речь идет о «гуманитарной позиции» и феномене субъектности педагога.

Так, в качестве теоретического основания затрагивается важнейший для всего нашего существования феномен *субъектности*, требующий прояснения. Сама упомянутая «живость», *опыт живого* воплощает субъектность как потребность состояться субъектом (для нас это постоянная потребность состояться-актуализироваться), потребность, воплощаемая в реализации и разворачивании всеми возможными средствами. Субъектность — базовый феномен, определяющий живых существ.

Если же говорить про педагога, то и в аспекте профессиональной жизни всё определяет субъектность как потребность педагога состояться и профессионально-лично разворачиваться в активности, которая обусловлена учениками, направлена на учеников и посвящена ученикам. Именно субъектность педагога-человека определяет и ее/его профессиональные мотивации и действия.

Поскольку субъектность педагога — это источник, из которого разветвляются все требуемые для педагогической деятельности начала, в особенности педагогическое творчество, а «центральным моментом практической деятельности учителя, моментом, в котором наиболее ярко обнаруживает себя внутреннее единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности, является процесс принятия педагогических решений» [Кулюткин, 1986: 25], то есть сама реализация субъектности, постольку необходимо первоочередное внимание к ней. Однако, если поставить задачу развивать и культивировать субъектность педагогов, в связи с этим возникают сложные вопросы. Когда поставленная задача как первоочередная задача педагогического образования перейдет в разряд «должного и регламентируемого», какие следствия этого можно прогнозировать? Или иначе: как вообще возможно «развивать субъектность» Другого, задавая ее как задачу?! И если с субъектностью как системообразующим началом связана вся гуманитарная парадигма, с ее подходами и методами, — то, значит, и по отношению к ним встает вопрос: как может быть возможно развивать ее в качестве должного (и – если должного, то — регламентируемого)?!

Философские основания: обнаружение феномена субъектности

«Феномен субъектности» помогает нам прояснить феномен человека. Но как сам этот феномен обнаруживается для нас? Мы сможем вычленить его только в сопоставлении. Все феномены — не что иное, как наш собственный опыт. И в нем, еще до уровня субъектности, есть возможность усматривать инвариантное условие всякого опыта (как *опыт быть* для всякого содержания) — это строение, сложность любого момента опыта, та или иная упорядоченность. Так, в феноменологическом усмотрении можно обнаружить в качестве «прафеномена» бытие порядком, системой. Системный характер всего, что есть в нашем опыте, то есть феноменов, составляет начальное прояснение всего сложного феномена человека и предоставляет ряд чрезвычайно значимых пониманий относительно него. Эти понимания оказались плодотворны и применительно к образованию.

Однако не весь опыт *бытия человеком* возможно объяснить посредством системы. В рассмотрении своего опыта мы замечаем неотъемлемую подвижность, изменчивость, которая составляет уже сущностную характеристику всего живого. Эта подвижность — пе-

реломный момент в объяснениях, возможных для опыта человека. И здесь происходит выход за рамки причинной обусловленности, царящей во всей природе, к иной — целевой обусловленности, характерной для живого мира. Наш опыт таков, что мы не можем объяснять его, только исходя из вопроса: «По какой причине?», но должны отвечать на вопрос: «С какой целью? Зачем?». Кроме того, в отличие от природной вещи, которая *определенна* и так может быть объяснена «данностями» (которые, если и не известны нам, то могут быть познаны), в мире живого состоится переход к принципиально *неопределенному*.

Вот эта очевидность опыта «быть живым», проявляющаяся в присущей нашему опыту подвижности, и подразумевает то, что не есть просто порядок, система, но должно быть описано как феномен живого — субъектности.

Сам термин «субъектность» активно вошел в употребление в российской психологической и педагогической традициях 2-й половины XX в. Ряд работ отсылают его введение к С.Л. Рубинштейну (Человек и мир) или А.Н. Леонтьеву («Деятельность. Сознание. Личность», 1975), но это не совсем так, точнее, тот и другой исследовали «человека как субъекта действия и познания», «взаимодействие человека с действительностью как “сопротивляющейся” действиям человека» [Рубинштейн, 1997: 3–4]. Продолжая эту позицию, Леонтьев выработал свой подход к сознанию, мышлению как деятельностному — субъектному¹. Эта позиция и привела в дальнейшем к порождению термина «субъектность», введенного наряду с «субъектом» и «субъективностью» в работах А.В. Брушлинского², его коллег и учеников (А.Б. Брушлинский, В.В. Давыдов; В.А. Петровский, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков; Д.И. Фельдштейн и др.).

Серьезные основания для психологической концепции «субъектности» для российской психологической выготскианской школы заложил сам Л.С. Выготский, в своих представлениях позднего периода о прин-

¹ Он писал: «Сознание нужно рассматривать не как созерцаемое субъектом поле, на котором проецируются его образы и понятия, а как особое внутреннее движение, порождаемое движением человеческой деятельности» [Леонтьев, 1975: 7].

² «Субъектность и является исходным *основанием* органического системного единства теории, эксперимента и практики [Брушлинский, 2002: 364] «сущность деятельности — всегда субъектной, предметной, в той или иной степени творческой, самостоятельной и т.д.» (там же).

ципиально динамической структуре личности, деятельности и директивной роли сознания [Выготский, 2005].

В итоге в отечественной психологии и следующей ей педагогике термин «субъектность» получил активное употребление, увязанный с контекстом человеческой деятельности, но остался философски не прояснен в своем значении, хотя такие попытки предпринимались [Гусева, 2006; Стахнева, 2011; Хисамбеев, 2015]. Он остается смешан с рядом понятий: «субъект», «субъективность», «личность»¹ и многими другими², менее значимыми. В таких смыслах это понятие приближается и к понятию «агенту» («агентность», способность быть деятелем), вошедшему в научный обиход на Западе (в психологию, философию деятельности, педагогику, когнитивистику и нейронауку, общественные науки в целом).

При философском уточнении понятие «субъектность» как «свойства быть субъектом» должно быть отнесено к соответствующему феномену. Субъект (от *лат.* *subjectus* — лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* — под и *jacio* — бросаю, кладу основание) — носитель активности. Понятие «субъект» появилось, чтобы отражать модус нашего опыта. Таковой опыт «быть живым», феномен, который был представлен выше и который как базовый присутствует и в новорожденном состоянии, и во сне, и в тех состояниях человека, которые не беспричинно называют «растительными», при том, что там отсутствует личность, собственно сознание и «Я». То есть этот опыт — еще не сам субъект в строгом смысле этого понятия, как оно приня-

¹ В педагогической литературе бытуют формулировки: «Человек не рождается субъектом, а становится им».

² А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков; В.В. Давыдов; Д.И. Фельдштейн и многие другие психологи (Т.А. Цукерман; А.К. Осницкий, И.С. Якиманская; Е.Н. Волкова; В.А. Татенко; Л.А. Стахнева; М.В. Селезнёва; Е.Н. Волкова; И.В. Дуденкова; С.С. Кашлев; С.Н. Глазачев; М.Н. Цыганкова; И.А. Серегина, А.Н. Ильин и др.) Так, по Е.Н. Волковой, это «отношение» к себе и другим людям как деятелям; по С.С. Кашлеву и С.Н. Глазачеву, это включение предметно-практической деятельности в процесс непосредственного преобразования и познания окружающей действительности; по И.В. Дуденковой, принцип автономии разума и принцип рефлексии; по А.Г. Асмолову, характеристика деятельности, выражающая ее внутренний смысл и тесно связанная с мотивацией; по В.И. Слободчикову, способность человека управлять, преобразовывать, планировать, реализовывать, контролировать и свою деятельность; по А.Н. Ильину, субъектность находится в общем онтологическом пространстве со свободой и ответственностью.

то в философской традиции, связывающей «субъекта» с сознанием, «Я» и личностью, но способности живого «быть субъектом» (причем субъектом, понимаемом в максимально широком, не сводимом к человеческому «Я», смысле). Понятно, что сравнительно с очерченным выше психологическим употреблением «субъектности» здесь происходит расширение границ понятия за пределы относимого исключительно к человеку и только к намеренным (интенциональным) действиям.

В феноменологическом усмотрении *субъектность* (неотъемлемое свойство живого «быть субъектом») — это такая самотождественность, которая во взаимодействии с другим видится как задавание собственного вектора изменения: направления, исходящего из себя как неисчерпаемого и принципиально неопределимого истока разворачивания.

Феномен субъектности отображается, прежде всего, в аспекте воления, имеет природу желания и целевой обусловленности.

Основная характеристика нашего опыта *живого* — подвижность, становление, разворачивание. Живое не равно себе уже состоявшемуся. И для нас это единство действительного и возможного, что означает появление выбора. На это же основание опирается представление о свободе, присущей живым существам. Аристотель, разрешая проблему отношений возможного и действительного, ввел понятие энтелехии (то, «что приводит из возможности к действительности — *entelecheia*»). Хайдеггер, говоря о человеческом бытии (то есть сознании — «присутствии»), размышлял о том же: «Присутствие постоянно остается позади своих возможностей» [Хайдеггер, 1997]. И современное организмическое понимание природы, по признанию Пригожина-Стенгерс, также близко аристотелевскому телеологизму [Пригожин, Стенгерс, 1987], что можно сказать и о теории аутопоэзиса Матураны — Варелы [Maturana, 1973].

Так, *субъектность* — не какой-то отдельный «фактор» или «функция» (что можно было бы внедрить в искусственный интеллект), но интегральное свойство живого во взаимозависимости всех его уровней и элементов.

Процесс существования субъектности, описанный как «разворачивание», исходит из *неопределенного*, которое надо понимать как нерасчлененное единство противоречия, задающего движущую силу разво-

рачивания. Желание, воление в нашем опыте — это само проявление той движущей силы. Разворачивание состоит в том, что *неопределенное* постоянно проходит свой процесс о-пределения, и наша субъектность (мы как живые) возможна до тех пор, пока неопределенное остается. Мы существуем как переход *неопределенного* в определенное. Когда переход делается окончательным, субъектность завершает существование, человек (и всякое живое существо) умирает.

А. Бергсон тоже видел значение неопределенности и утверждал: «В глубине жизни существует усилие, направленное на то, чтобы прививать к необходимости физических сил возможно большую сумму неопределенности» [Бергсон, 2001].

Итак, наша субъектность, разворачивающаяся из *неопределенного*, как процесс всегда включает выбор и характеризуется отрицанием наличного (мы сами — не то, что есть, и мы никогда не останавливаемся на том, что есть) и устремлением к не-существующему (таково значение «желания»). При этом мы всегда взаимодействуем с *другим* (тем, что отлично от нас, противостоит нам, ново, неосвоено нами) и *Другим* (всяким другим субъектом, которого мы признаем за такового — подлинного Другого: отличного от нас и независимо доминирующего в своей воле, являющегося самостоятельным другим миром). Во взаимодействии мы стремимся «о-своить» (сделать своей самостью) *другое* / Другого. Но в действительности сравнительно с фиксированной «самостью» в этом взаимодействии мы непрерывно сами делаемся *другим* / Другим, — в том и состоит развертывание нашей субъектности и наш собственный рост: телесный, психический, интеллектуальный, социальный, культурный, профессиональный, личностный рост. И все направление образования надо понимать как идущее в соответствии с этим процессом существования субъектности: как расширение, рост, за счет встречи и взаимодействия с *другим* / Другим.

Отмеченные характеристики феномена субъектности относятся ко всему живому в целом и оказываются особо значимы при рассмотрении опыта человека. Теория субъектности применительно к самым глубоким слоям нашего опыта (опыта «живого существа» и особенного опыта «человека») позволяет осмыслить дополнительные характеристики присущей нам субъектности. Это «открытая субъектность» — открытость нашей собственной субъектности себе в переживании и открытость субъектности других, которая заставляет нас признавать их

живыми существами и взаимодействовать с ними как с таковыми¹. Благодаря этому складывается вся сфера интерсубъективности в нашем существовании. А кроме того, это и особенная «вмещающая субъектность» человека — наша способность и потребность вмещать Других, с их субъектностями (то есть их устремлениями), в поле своей субъектности. Ход развития человека в течение жизни и соответствующая этому траектория образования человека (по самой природе образования как феномена) должен быть истолкован как рост, иначе — разворачивание субъектности. И в этом ходе развития реализация характеристик субъектности (или иначе — субъектностных параметров существования) всех уровней человеческого опыта, отмеченных выше, образует феномен «зрелости». Соответственно, это зрелость как состояние, или способность удерживать свой «порядок», себя как систему; как как состояние самоорганизации, самостоятельности, активности; как состояние освоенной интерсубъективности; и наконец, как состояние ответственности за себя, за других, за мир.

Выводы из философских оснований для образования

Понимание феномена субъектности и, в особенности, человеческой субъектности крайне важно для прояснения проблем, стоящих перед современным образованием в общем и педагогического образования в частности. Прежде всего, субъектность требуется трактовать и соответственно культивировать как фундаментальную характеристику, отличающую живой интеллект человека от искусственного интеллекта, в противовес тенденции строить образование на утверждении подобия живого и искусственного интеллектов. Это значит применительно к областям образования, использующим заимствованные из областей искусственного интеллекта принципы и методы, ставить вопрос: «Насколько и как здесь учтен феномен субъектности и, в особенности, человеческой субъектности?» И это значит выводить в ряд первоочередных образовательных целей *понимание* (вместо знания и тем более приобретения информации) и *критическое мышление; зрелую мотивацию* (вместо игнорирования сферы желаний); *зрелую личностную*

¹ Физиологически такую способность у животных репрезентируют «зеркальные нейроны», которые «отражают» поведение другого, как будто наблюдатель действует сам. Эти нейроны могут активироваться только после того, как цель наблюдаемого действия была атрибутирована другими структурами головного мозга [Gallese et al., 1996].

ответственность (за свою жизнь и за общее благо); эмоциональную и общепсихологическую зрелость в саморегуляции; способность к *самостоятельному действию*; *зрелую позицию* в межличностных и общественно-политических отношениях.

Еще один вывод касается различия между «силой» и «направленностью». Первая из них лежит в основе ницшеанской трактовки («воли к власти») и испытавших ее влияние последующих философских теорий, а также современных концепций в теории действия и управления. Вторая же может быть объяснена в связи с пониманием «счастья»: субъектность понята как «задание собственного направления», поэтому для «открытой субъектности» животного сама ее направленность обнаруживается в переживании, известном нам как «счастье». Всякое существо настаивает на своем направлении, поскольку «хочет счастья» и чувствует «счастье», утверждая свое направление.

В акценте на «силе» в образовании на первый план выходят «эффективность» и «соревновательность», которые представляют, по существу, сравнение силы соревнующихся в поле однородной мотивации. Но проблематика «силы» — преодоления другого, принимаемого за препятствие для своей воли, возвращает нас в большей степени к соотношению «системы» — «среды» (в образовании — к тренировкам по овладению средой социального или материального, или технического мира) и целям «сохранения себя», удержания своих позиций. То есть хотя это уже и настаивание на «своей воле», движущей нас, живых существ, вперед, все же в ситуациях «силы» мы возвращаемся к проблемам фиксированной «системы» (пусть это и мы сами «фиксируем» себя).

Однако, будучи подвижными, мы всегда способны изменить движение и так уйти от состязания в силе. Мы можем изменить направление — принять новое по собственной воле (ведь собственное направление важнее всего). В итоге в связи с «направленностью» в образовании на первый план выходит проблематика самопознания, «поиска себя» (опыта «быть собой»), желаний и также субъектностных взаимодействий с Другими.

Проблемы самопознания унаследованы образованием от мыслителей древности, проблемы «поиска себя» — от идейного наследия немецкой классической философии и философии образования *Bildung*; проблематика желаний — от экзистенциализма, начиная с С. Кьеркегора, и позже психоанализа; проблема Других, диалога, субъектностных

взаимодействий с Другими — от философов XX века. Особо надо отметить тему субъектности в педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Так, ученый, рассматривая целостность организма в цепи переходов от физиологических процессов к психофизиологическим и дальше к собственно психологическим, душевным, а затем к психоидеологическим, или «духовным явлениям» [Ушинский, 2014: 4], выделял феномен «стремления»: при определении чувств — как «стремление души» [Ушинский, 2014: 396], применительно к деятельности — как ее причину (для случая чистой деятельности) — душевное стремление к ней [Ушинский, 2014: 413], и как «основное стремление», «из которого проистекают все прочие, (...) стремление жить, и в этом основном стремлении (...) формы: телесную и душевную» [Ушинский, 2014: 451] при подходе к формулированию «педагогических приложений»,

И наконец, важнейшее понимание для образования теория субъектности дает в отношении *неопределенного*. Мотивация (движущая сила) человека, понимаемая в границах *определенного*, приводящая наше желание к данностям, к объектам и объективациям, и даже людей, переводящая для нас в «объекты желания». Такая мотивация — это хорошо освоенный предмет манипулирования и индоктринации, столь развитых не только на рынке потребления и удовольствий, но и в образовании. На это работают и традиционные педагогические подходы, и многие современные новейшие образовательные технологии. В итоге, глядя на культурные, социальные, политические процессы в мире, на проявления массового сознания, приходится признать, что при невероятном прогрессе в области знания область человеческой мотивации осталась сравнительно неизменной со времен древнего мира. Но ведь в границах *определенного* способны функционировать и машины, — так что человек очень скоро не сможет конкурировать в целерациональной деятельности со своими порождениями: машинами, информационной техникой, искусственными нейросетями, в особенности в инструментальных сферах. Но за живыми существами, за человеком остается сфера *неопределенного*, этот исток субъектности.

Для образования выводы относительно субъектности должны означать не только бережное отношение к самой субъектности и разработка способов работы с ней, но и выведение на первый план внимания мотивационной сферы. Требуется прояснение образовательных процессов в аспекте их влияния и смыслов для человеческой мотивации и затем вы-

работка путей развития мотивации. Под последним понимается не разработка путей манипуляции или насаждения необходимой мотивации, но именно пути ее развития самим человеком: «развитие» здесь означает рост качественных уровней мотивации (например, от узкоэгоистической к эльтруистической и общественно-направленной или от чувственно-ориентированной к духовно-ориентированной и т.п.).

Современный мир нуждается в принятии образованием этой позиции как ведущей, если иметь в виду ответственность образования за решение проблем современного мира. Мотивация как движущая нас сила — это, по существу, энергия, ею движутся и определяются человеческие дела, и заданные той или качественно иной мотивацией направления деятельности пересоздают наш мир в то или другое состояние. При возрастании значения личностной ответственности человека возрастает и значение развития человеческой мотивации.

По всем этим причинам требуемым для образования в начале XXI в. направлением должен быть **поворот к субъектности**.

Принципы модели ТАРУ как исходящие из теории субъектности

Итак, если подготовка педагогов должна осуществляться в логике «поворота к субъектности», эти понимания составляют основания разрабатываемой модели ТАРУ и формируют ее главные принципы.

Принцип «Творческий» воплощает векторный (устремленный, целеположенный) характер субъектности, относящийся к процессам непрерывного движения и преобразования, — и этот характер субъектности объясняет человеческую деятельность, творчество в общем и процесс педагогической деятельности, педагогическое творчество в частности. Соответственно, в подготовке педагога присутствие этого принципа обосновано.

Принцип «Автономный» задает позиционную характеристику педагога, — и это субъектностная позиция самоопределения, самоуправления: такая позиция самостоятельности (автономии) необходима всякому человеку для творчества и педагогу для педагогического творчества. Автономия педагога как позиция и способность должна быть развита педагогическим образованием с опорой на данный принцип. А поскольку человек, тем более педагог, не существует изолированно, вне отношений с Другими, вне рамок социума, постольку оказывается необходимо

уточнить принцип автономии применительно к этим отношениям и социуму: в таком контексте он реализуется как «педагогическое обучающееся сообщество».

Принцип «Рефлексивный» отражает способность к самосознанию, которая составляет путь, характерный для особенной человеческой субъектности, которым человек вообще и педагог в частности обретает позицию самоопределения (автономии), необходимую для творчества, и реализует себя в действии как субъекта. Рефлексия позволяет решать возникающие проблемы и противоречия и, в принципе, переоткрывать, перепродумывать и преобразовывать свою ситуацию и себя, свое мышление, мотивацию, направление благодаря обращению к себе как к Другому. Именно так человек оказывается способен утвердить свою волю, личность, и так педагог реализует себя как профессиональную личность.

§ 2. Субъектность ученика и автономия учителя

Идеология ФГОС [Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования] была выстроена как осуществление лучших педагогических идей, лежавших в истоке российских реформ образования последних десятилетий, прежде всего, идеи «ученик-центрированных педагогических отношений». В рамках этой идеологии в тексте ФГОС выработаны формулировки: «способность обучающихся к саморазвитию», «ценностно-смысловые установки выпускников», «индивидуально-личностные позиции» и т.п., отображающие черты гуманистической парадигмы образования. Все эти формулировки утверждают «ученика» как субъекта, индивидуальность, личность.

«Личность» принимается для образовательного процесса скорее как желаемая, поступенно достигаемая цель. «Индивидуальность», то есть своеобразие, единичность каждого ученика — это существующая данность, даже если в субъективном видении какого-то учителя эта данность и будет отсутствовать. Но что в таком случае значит «культивировать индивидуальность» ученика как таковую? Должна ли сводиться задача со стороны учителя к тому, чтобы подстраиваться под каждого ученика? Это сложно в больших обучаемых группах и в традиционных условиях массовой школы, но делается возможным в индивидуальных

формах образования, в особенности в форме сопровождения — коучинге и также включая возможности дистанционного обучения, легче позволяющего выстраивать индивидуальные маршруты. Или же задача индивидуализации решается уже при культивировании многообразия условий, содержания, методов образования, в контексте которого ученики могут проявлять и затем культивировать свою индивидуальность?

Но верно ли, что именно «индивидуализация» учащихся как таковая должна являться основной педагогической целью? Задуматься об этом заставляют несколько причин. Первая — существующий у человечества опыт. В истории образования известны и множественные примеры вырастания ярких индивидуальностей в скудных педагогических условиях или при полном отсутствии таковых (как Михайло Ломоносов), и тем более в богатых педагогических условиях, в которых учащимся, однако, не предоставлялись «индивидуальные образовательные маршруты» (индивидуально отличающееся содержание, методы, темпы, формы образования), как, например, в Царкосельском лицее, гимназии К. Мая, колонии им. М. Горького под руководством А.С. Макаренко, детском доме Я. Корчака. Вторая причина — разъединяющая сила индивидуализации. Это сказывается и в идейном аспекте — как крайность индивидуального начала, нарушающая единство с социальным началом человека и, в особенности, в организационных условиях «индивидуальных образовательных маршрутов», которые не способствуют, а, скорее, противоречат складыванию сообществ. Таким образом, нельзя считать однозначной и беспроблемной модель образования, полностью подчиненную идее «индивидуализации».

Вместе с тем более глубокое понимание той же проблематики гуманистической парадигмы и возможность реализации самой цели индивидуализации в образовании мы находим, опять-таки обращаясь к теории субъектности. Так, если рассмотреть природу потребности человека в индивидуализации и, в особенности, в образовании, то делается ясным, что для ученика движущей силой в обнаружении и развитии своей индивидуальности, равно как и источником развития личности, является развертывающаяся субъектность. Поэтому при внимании к субъектности учеников в разных образовательных моделях (начиная с платоновской Академии, вплоть до экспериментальной школы Дж. Дьюи в Чикаго, детского сада М. Монтессори и школы Р. Тагора в Шантиникетане) индивидуализированное образование

учеников и развитие их личностей успешно происходило при единой программе занятий и в общем коллективе, без дробления его на специализированные группы. Для возможности учащимся отыскивать свои пути и способы реализации важнее оказывалось, чтобы образование было, по существу, связано с реализацией субъектности или, скорее, тождественно ей.

Теперь, если субъектность ученика в образовании провозглашена как ценность и подразумевает процессы саморазвития, самоорганизации, саморегуляции как необходимые, то *что* это такое как задача для учителя? Может ли «субъектность» означать роль, которой учитель призван научить ученика? Или это предоставляемая ему/ ей особая позиция? На основании представленной теории субъектности этот вопрос видится уже частично проясненным. Практически говоря, для начала видятся необходимыми условия не властных, но субъект-субъектных взаимодействий и позиция предоставляемого Другому «пространства». Так, отношение «уважения» может пониматься как характеризующее то взаимодействие, при котором ученики со стороны учителя обретают возможность проявления своей субъектности. Однако что дальше? Как возможно актуализировать субъектность ученика *со стороны*? И когда речь идет про процессы самоорганизации, саморазвития, то какова должна быть роль учителя или воспитателя?

Действительно, обычный ответ современной педагогики сводится к «предоставлению условий» и к роли учителя как фасилитатора — «предоставляющего условия». Так, предполагается, что естественная субъектность проявится сама и в «предоставленных условиях» приведет к усилению способности учащихся к саморазвитию. Образовательный идеал для ученика в этом случае в формулировках философского дискурса описывается как «автономия».

Вместе с этим действия учителя-фасилитатора зачастую трактуются в терминах определенных педагогических технологий, обозначаемых как «гуманистические» по своим целям. И тем не менее заметим, что подходы и позиция учителя в этом случае зачастую понимаются в духе «инструментального разума» (Хоркхаймер, Адорно), о котором философы писали как о становящемся скорее техничным, чем критичным из-за страха отдалиться от фактов, то есть от принятого социального направления. Так разум (в противоположность «чистому разуму») стал «чисто инструментальным». Как следствие, этот разум не обсуждает

более цели, контролируемые к тому же системой, а умеет только конструировать и усовершенствовать инструменты, которые применяются для тех целей [Хоркхаймер, Адорно, 1997].

Применительно же к учителю скажем: это инструментальная позиция, выявлению которой в свернутом виде в рамках гуманистической парадигмы нужно бывает уделять особое внимание, подобно тому, как это обсуждалось в 1-й главе в связи с проблемой появления в трактовках объективации применительно к субъектам образования. Причем мы можем понять, что в ситуациях, формируемых образовательной идеологией, в которых на первое место ставятся требования, нормы, стандарты и т.п., не только ученик обращается в «объект педагогического воздействия и руководства», но еще раньше сам учитель тоже обращается в объект, уже в собственном восприятии. Единственными субъектами тогда остаются «требования, нормы, стандарты».

В итоге этой инструментальной позиции, в которой учитель не наделен автономией и перестает в своей деятельности стратегически, целеполагающе мыслить и реализовывать собственные замыслы, формируется и характер педагогической деятельности. Педагог, когда получает цели и их основания свыше (от ученых педагогики, из министерства, от администрации), относится теперь и к самому себе — учителю инструментальным образом. А не признавая собственной субъектности, он(а) не признает и Другого (ученика) как субъекта и так лишается возможности постигать его так. (В повседневности об этом говорят: «Мы судим о других по себе», здесь: о Других как не-субъектах — по себе не-субъекту).

Как объяснил это в своем анализе феномена *alter ego* М. Шелер, следуя за Э. Гуссерлем, человек только как Личность (в особом, шелеровском понимании) способен на перцепцию, постижение Другого как *alter ego* и только так обретает доступ к потокам мышления других Личностей. Поэтому Личность и ее поступки никогда не могут быть объективированы¹.

К этому обоснованию близко и другое: законы диалога. Отношение к ученику в гуманистической парадигме провозглашено в рамках субъект-субъектных отношений, таким образом, «диалога» — фено-

¹ Теория развита в работе: [Scheler, 1913], изложение взглядов М. Шелера приводится по: [Шюц, 2004].

мена, выявленного, со всей его глубиной и сложностью, философами XX в.: Н. Бердяевым, М. Хайдеггером, Ж.-П. Сартром, М. Бубером, Э. Левинасом. Диалог как взаимообращенность и взаимодействие «Я — Ты» не может быть возможен до тех пор, пока человек не появляется в качестве «Я», то есть в своей неуитаиваемой субъектности.

Так, не только учитель, если не исходит из собственной субъектности (себя как живого), не сможет достичь подлинного восприятия учеников в их субъектности (проще говоря, не сможет подступиться к ним как к живым людям, а не «объектам образования»), но и ученик не сможет проявить своего лица субъекта до тех пор, пока к нему не обратится учитель, свободный «быть собой», реализующий автономию.

§ 3. О роли учителя в III тысячелетии. Учитель — как модель человека

Помимо всех обсужденных проблем, требуется учесть еще и ту проблему, что «инструментальный» учитель оказывается определенной «моделью» для учеников. И если учитель не обладает автономией и демонстрирует «инструментальную модель» поведения для ученика, тогда это работает не на выращивание самостоятельных инициативных людей и не на усиление творческого потенциала общества, а на продуцирование новых «инструментальных индивидов». А это уже проблема менталитета общества, которая касается: 1) безынициативной культуры деятельности (что значимо для экономики); 2) низкого уровня демократизма, слабого гражданского общества; 3) недостаточно развитой культуры человеческих отношений. На индивидуальном уровне эта проблема приводит человека к самоотчуждению.

Так цель развития «самоорганизующейся», «самоопределяющейся» личности, заложенная в идеологию ФГОС, не достигается, и образованием в общество продуцируются все новые инструментализированные индивиды, дальше воспроизводящие также себе подобных *ad infinitum*. Получается, перелом этой дурной бесконечности в образовании возможен при условии автономии учителя!

В концепции педагогической «фасилитации» учитель «предоставляет условия» для саморазвития ученика, но заметим, что ведь первые и основные «условия» учитель «предоставляет» самим собой — соб-

ственной личностью. Личность учителя — та конкретная человеческая действительность, в которую вступает ученик, и уже как второстепенные в эту действительность погружены остальные детали: столы, стулья, предметное изложение, интерактивная доска, задания, оценки и прочее. Так же как для развития творчества соответствующими условиями первостепенной значимости при подготовке музыкантов, актеров, будет творчество их учителей, для подготовки самостоятельного, ответственного, инициативного, — то есть «автономного» ученика необходимым условием будет соответствующий учитель.

Когда в XXI в. мы обсуждаем вопрос, поставленный в начале книги: нужны ли будут в ближнем будущем и в дальнейшем живые учителя, тогда, отвечая утвердительно, мы принимаем следующий вопрос: «Зачем?» и вынуждены задуматься о том, что такое образование человека. Многие мыслители прошлого понимали образование как путь становления человеком: Эразм Роттердамский, который заявлял, что «людьми не рождаются, а воспитываются», Г.В.Ф. Гегель, объяснявший, что человек — «существо духовное и разумное. Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем, чем он должен быть ... поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — и означает образовать себя», Ф.М. Достоевский, видевший в образовании создание условий для «выделывания в человека», и др.

Сопоставляя учителя-человека с идеальной педагогической машиной (компьютером, искусными информационными технологиями), нужно уточнить роль учителя. Одна сторона этой роли (и версия трактовки) — «передавать знания» — была в активном употреблении на протяжении тысячелетий, но ко времени нашей эпохи в информационном обществе уже утратила былое значение вместе со знаниевой парадигмой образования. Знания, человеком добытые и от него отчужденные, начали существовать внекорпорально и в итоге были переданы во всеобщий «банк данных», откуда (посредством Интернета) теперь всякий их может извлечь. Таким образом, хранилищем (или «хранителем») знаний сделался искусственный интеллект.

Другая сторона роли: передавать ученикам свой опыт (что трактуется сегодня преимущественно как «умения», «навыки», компетенции, сложившиеся в итоге опыта) и поддерживать учащихся в их освоении опыта, в зоне ближайшего развития. Живой инструктор, тренер казался незаменимым в этом, но тоже лишь до последнего времени. Сейчас

есть много примеров того, как в роли инструкторов в изучении иностранного языка, вождения машины и т.д. выступают компьютерные программы, производящие диагностику знаний и умений обучающихся и затем предлагающие ходы продвижения в зоне ближайшего развития и также поддержку, необходимую для этого продвижения. Тем более успешно с этим будут справляться искусственные нейросети.

Однако не все, что есть человеческая жизнь и чему требуется учиться, чтобы стать человеком, может быть вынесено во внекорпоральное использование. Человек не тождественен и не будет тождественен машине, никакому искусственному интеллекту, ведь наша субъектность, воплощаемая в жизни тела и психики, проявляется в потребностях, желаниях, и через эти структуры направленности (мотивационную сферу) собираются воедино элементы различных сфер: бессознательного, познания, мотиваций, эмоций, отношений, деятельности. Человек — динамичное единство всех этих сфер. Потому наше познание и деятельность пронизаны желаниями и эмоциями, интересами, ценностями в отличие от искусственного интеллекта. А благодаря синтезу элементов всех различных сфер возникает не только то, что может быть в большой степени отделено и отчуждено, как знания или результаты творчества, но не существующие для искусственного интеллекта, однако неразрывные с нами самими (нашей личностью) *жизненные смыслы* (конкретный цветок или старая кукла; фрагмент воспоминания; воспринимаемая мелодия; некая мировоззренческая идея; переживаемое чувство сострадания; близкий человек; представление о Родине; политическая позиция; опыт философской рефлексии являются такими смыслами для нас).

В итоге именно несущий в себе все эти особенности человеческого бытия и представляющий собой процесс существования, возникновения, изменения *жизненных смыслов* живой учитель, и только он(а) может явить собой для учеников «модель человека». Следует уточнить, что в данном случае имеется в виду под «моделью». Применительно к образованию идея «модели» очень часто трактовалась как «образец». Но между этими двумя есть принципиальная разница. «Образец» в общем и, в особенности, в образовании предъясняется совершенным примером. Этот принцип соответствует идее «совершенства», или высшего «качества» (excellence) — концепту современной образовательной политики. «Образец» существует для того, чтобы его воспро-

изводить, и во многих случаях обучения необходим именно образец: при обучению письму по прописям, выработке правильного произношения по фонограммам, тренировке точной техники исполнения движения в спорте и т.д. В основном все это случаи научения. Кроме того, в силу нормативного аспекта самой природы образования, обусловленной человеческой субъектностной характеристикой самопреодоления и связанной с целеполаганием, устремленным к превосходящему нынешнее состояние ученика состоянию, и роль учителя на протяжении тысячелетий повсеместно в разных культурах также понималась как образцовая. Когда сказанное о роли живого учителя как «модели человека» трактуется в этом смысле, это означает для учителя традиционное (хотя и непосильное) требование: являть идеал человека.

Однако «модель» — это не идеал, но только пример. По существу, один из многих примеров. Так, модель самолета или птицы может быть сделана в рисунке — на бумаге; в объеме — из глины, дерева; любой величины; любой степени точности, она может иметь кривые очертания, неравные по размеру крылья, может летать или просто стоять на столе. Никто не думает, что это «идеальный» самолет или птица, или даже что модель равна самому самолету и птице. В этом смысле *самим человеком* оказывается ученик с собственным опытом: такова цель образования. Учитель же, хочет он этого или не хочет, замечает или не замечает, предстает ученикам в качестве модели со всей своей деятельностью, чувствованием, мышлением, мотивацией, отношением, ценностями: это модель *способа быть человеком*. И именно потому движение к зрелости (мышления; субъектностных отношений; общественной гражданской позиции; деятельности) и самореализация учителя, происходящие здесь и сейчас (то есть в самом текущем педагогическом процессе), приобретают собственно педагогическое значение.

Так происходит и в естественных повседневных взаимодействиях: с рождения мы от людей (родителей, членов семьи, значимых взрослых, значимых сверстников, значимых культовых фигур) «учимся быть людьми». Но в образовании учитель еще «предоставляет» себя педагогически — целенаправленно дает возможность ученикам рассмотреть ее/его процессы мышления, мотивации, деятельности, нравственных решений, чувствования, отношений, позиций, делится ими, позволяет и помогает вникнуть в них. «Вникание» оказывает обучающий и воспитывающий эффект. Получается, учитель делится тем опытом, кото-

рый не вынесен во внешнее существование «внекорпорально» (в предметы культуры, в записанную информацию), но он(а) служит сам(а) неким живым руслом, «подсоединяя» учеников к осваиваемому опыту. Понимание этого дает ряд ответов на поставленный в предисловии вопрос: «Что делает учитель?»

Такова особая роль живого учителя: с конкретно присущими ей (ему) субъектностными ориентациями, мышлением, интересами, поиском, творчеством, позициями, способами отношений, вкусами, особенностями формами выражения эмоциональности, нравственным и духовным опытом. В этой роли человека не заместит искусственный интеллект.

§ 4. Педагог и педагогическая наука. Соотношение теории и практики в модели педагогического образования

Система отношений педагогики и педагогов в России, заложенная с советских времен, может стать понятнее, если вспомнить, как представлял образование в свое время (в 1960-е гг.) Г.П. Щедровицкий в виде «педагогического производства». В нем «от учителя отделяется инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения», сверх этого оформляется в отдельную специальность «инженер-методист, разрабатывающий программы обучения и воспитания», и «появляется особая специальность педагога-проектировщика, разрабатывающего проект человека будущего общества. (...) Когда вся работа выполнена — учебные средства построены в соответствии с программой, приемы обучения обеспечивают освоение этих средств, а вся система «инкубатора» в целом дает возможность формировать именно таких людей, какие нужны обществу, — тогда ... инженерно-методическая работа как бы «свертывается» в работу по трансляции ее уже готовых продуктов» [Щедровицкий, Розин, Алексеев, Непомнящая, 1993: 43–46].

Оставляя в стороне сюжет образования как «производства людей, какие нужны обществу», обсужу позиции педагогов-практиков и теоретиков: методистов, ученых-педагогов, а также управленцев образования, чиновников разных уровней. Если судить по Щедровицкому, учителя должны пониматься как рабочие «педагогического производства». В советское время они работали на определенный человеческий

продукт, спроектированный идеологически. Впрочем, в постсоветское время, как можно понять, тот же подход был заимствован в парадигму экономических ценностей, и, согласно ему, теперь такое производство стало пониматься как нацеленное на определенный человеческий продукт, спроектированный социально-экономически. Но человека нельзя проектировать как что-то определенное, в отличие от машины, и затем создавать средствами педагогической инженерии по модели технического производства, и именно поэтому учителя не могут и не должны быть «рабочими педагогического производства».

Теперь посмотрим на позицию учителя сегодня. Кто задает условия учителю? Теоретические условия задает педагогика как научная область. Практические условия для существования учителя задает управление и бюрократия образования. Последние также «даруют» и переподтверждают легитимность работников образования как таковых¹. Роль этих двух инстанций для педагога и вменяемые ей(ему) отношения — это указания-регламентации в одну сторону и отчетность в обратную сторону.

Отношения всех трех участников взаимодействий, как легко заметить, — это властные отношения. Если бы это было не так, почему бы учитель отчитывался перед этими инстанциями, а не наоборот? В СССР, при верховенстве науки, власть пребывала в руках ученых науки педагогики, при том что сама гуманитарная наука, и в первую очередь педагогика, существовала в сращении с идеологией. Сегодня ситуация изменилась кардинально: власть пребывает в руках менеджеров. Но картина была бы иной, если бы власть перешла к деятелям. В том случае они, представляя интересы учащихся и их семей, требовали бы у науки и управленцев того, что, согласно их опыту, пониманию, чувству, является наиболее полезным для образовательной действительности, для самого образовательного и педагогического процесса.

Помимо педагогики как «науки об образовании» существует еще философия образования. Но ее позиции в мире, даже в странах, имеющих благоприятные условия ее развития, можно оценить, согласно комментарию П. Робертса, на примере Общества философии образования Австралии, как «момент кризиса для области: мало академических по-

¹ Хотя, обратим внимание: при этом, как замечал Бурдю, «не существует инстанции, легитимирующей инстанции легитимации; легитимность требований легитимности зависит от относительной силы групп, чьи интересы эти требования выражают» [Бурдые, 2005].

зиций имеются в доступности, в большинстве программ педагогического образования мало или вообще нет значительного философского содержания, и в итоге все ведомство образовательной теории пребывает под прессингом тех, кто предпочитает более узко инструментальные подходы к обучению и обучению» [Roberts, 2015].

Доминирующие же сегодня в педагогике как научной области, со своим дискурсом, языком, методологией, и в педагогике как институционализированной академической области, со своими социальными структурами и отношениями, составляют то поле, в котором глубокие идеи имеют малую проходимость, даже если они запущены в режиме наибольшего благоприятствования (с уровней РАО и Минобрнауки). Поэтому, когда ученые, институции, политики и управленцы образования организуют процессы реформирования, идеи реформ доходят до учителей с эффектом «глухого телефона», обретая вид директив по составлению «рабочих программ» и «технологических карт», а во многом дополнительной и формальной работы.

Глубокие идеи заложены идеологами российских реформ: осмыслить и выстроить все образование как доведение учащегося до самоорганизации, самостоятельной активности, на это направлен и системно-деятельностный подход. Но тот, кто задает условия, от кого первично зависит активность ученика, — это учитель. Поэтому системный подход, согласно которому нужно рассматривать образование в его целостности, требует, чтобы принцип самоорганизации, культивируемый в учениках, был отнесен и к учителю. Так, можно оценить образовательные реформы по такому критерию: закабаляют они или освобождают учителя¹. Рассмотрим же ситуацию учителя. Основная работа учителя, как он(а) по праву полагает, должна быть направлена на учеников. В работе, делаемой строго таким образом, учитель пишет те или иные планы, заметки, заключения «для себя»: и это вовсе не *то* и не *так, что* и как требуется писать «для администрации и инспекции». Но если в новые требования к планам и учебным программам, разрабатываемые первоначально учеными педагогики и передаваемые затем «на вооружение» управленцам, попадают не актуальные для действи-

¹ Финское образование вышло на первое место в мире после того, как жестко централизованная стандартизированная система образования в середине 90-х приняла политику ослабления регулирования и отчетности и расширения учительской автономии.

тельной работы педагога пункты или пункты, трансформирующие актуальную проблематику педагога в теоретизирование, эти требования принуждают учительство к формальным отпискам и так производят оскорбительно ложную для педагогов ситуацию.

Также в связи с «планами» и «учебными программами» встает вопрос: что они вообще такое? По обозначенной для них функции — это план работы, но по предъявляемым к ним требованиям — во многом еще одна форма отчетности перед «инстанциями», то есть опять-таки ложная ситуация.

Итак, для педагогики сегодня пришло время заново обратиться к проблеме своей идентичности и ответить самой себе, действующим и будущим педагогам на вопрос: «*Что делает педагогика и на чьей она стороне?*» Учительство должно быть «своей» и главной «сторонай» для педагогики, — тогда, исходя из этого, должны будут произойти изменения в ее роли и в рамках педагогического образования.

С. Т. Шацкий еще в 1923 г. в статье «Острые вопросы педагогического образования» критиковал педагогическое образование за огромное количество научных дисциплин, преобладание пассивных методов обучения, бесконечные зачеты и оторванность от школы. На своей «Первой опытной станции по народному образованию» он вводил другие принципы соотношения теории с практикой в педагогическом образовании. Шацкий считал, что студенты, прежде всего, должны изучать не науки, а реальные факты и явления экономического, социального, бытового и природного характера. Он проводил в жизнь идею превращения самого учителя в практического исследователя и предлагал создавать вместо отдельных учебных заведений комплексные центры педагогической работы, в которых студент был бы «не слушателем-«усвоителем», а живым соучастником общего дела. По идее Шацкого, учебная работа в таком центре должна занимать второе место, первое же место он отводил научно-исследовательской работе, предлагая при этом не единые, но «подвижные» программы, приспособленные к местным условиям [Паначин, 1979: 211].

Идеи Шацкого получили свое перевоплощение в современных версиях исследовательски-ориентированного педагогического образования. Также особая интеграция теории с практикой имеет место сегодня в «модели *дуального обучения*» — ученичестве «подмастерьев» во многих странах и встречает интерес в России, как уже было отмечено

но. В этом случае обучение тоже включает в себя академическое исследование, применяемое контролируемым образом для педагогической практики при условии, что существует строгий процесс выбора приоритетных тем исследования, исходя из интеллектуальных способностей начинающего педагога.

В модели ТАРУ выявленной проблеме соотношения науки педагогики с практикой уделяется особое внимание, что будет прояснено дальше.

§ 5. Цельность и разрывы в профессиональном сознании педагога. Модель подготовки учителя как система

Цельность и разрывы в профессиональном сознании педагога

К. Хиггинс, автор важнейшей в сегодняшней философии образования монографии об учительской профессии [Higgins, 2010] и значимых статей о педагогическом образовании, определил ряд вопросов, от решения которых зависят проблемы разрывов в личности и деятельности учителя и возможные пути их преодоления:

«Что привлекает людей к педагогической работе; как оправдываются эти ожидания и что может поддерживать учителей в их сложной практике?»

Является ли работа учителя помогающей профессией, требующей от учителя самопожертвования во имя роста, развития ученика, или, в действительности, для всего “образовательного предприятия” в целом скорее имеет существенное значение саморазвитие учителей?

Вообразима ли такая этика педагогической работы, которая выходит за рамки профессиональных границ и охватывает собственные стремления учителя вести богатую, значимую, прекрасную жизнь?

Является ли педагогическая работа, понятая как таковая этическая практика, совместимой с современным преподаванием в школе?»

Хиггинс отметил, что хотя учительство и никогда в полной мере не имело счастья наслаждаться привилегиями, статусностью своей профессии, но тенденции последних лет произвели еще большую угрозу для статуса, автономии и профессиональной прав учителей. Усиление же инструментализации в подходе к деятельности педагога угрожает целостности педагогической практики, играющей ключевую роль в соз-

дании и возрождении ценностей для всего общества [Higgins, 2012]. С этим связывается и проблема целостности сознания учителя.

Принцип целостности (holistic) приобрел важное значение для образования больше, чем полвека назад, в результате чего в свое время возникло холистическое движение [Miller, 2016, Miller, 2007], основания и идеи которого были исследованы философами образования и педагогами-учеными [Nacagawa, 2000; Martin, 2004; Forbes, 2003; Hare, 2006].

Конечно, потребность в целостном подходе в образовании объяснима уже на уровне содержания. Так, по замечанию М. Липмана, ребенку преподносится обширный набор не связанных между собой специальных знаний, и это расщепление учебного дня отражает в целом фрагментацию, характерную для современной жизни. Тенденция к специализации все нарастает, поэтому образованию приходится искать возможности установления непрерывности предметов, составляющих школьную программу. Обычно эту задачу решает педагог, однако сам педагог редко бывает подготовлен к пониманию непрерывности знания [Липман, 1996: 163].

Целостность содержания образования в целом — это отдельная проблема, решение которой видится необходимым связывать с интересом к человеку в субъектностном аспекте. Однако верно и то, что проблема целостности содержания не будет решена, несмотря на идеи педагогической науки и разработки дидактики межпредметных связей и метапредметного принципа содержания образования, если только целостность педагогического сознания и педагогической практики будет нарушена. В свете этой проблемы имеют глубокий смысл разрабатываемые учеными принципы интеграции применительно к педагогическому образованию (как, например, упомянутая раньше идея Мухаметзяновой интегрирующей «компетенции *интеллигентности*»).

Однако хотя единство разных аспектов сознания педагога — это важное условие и здоровой деятельности, и профессионального здоровья учителя и, несомненно, условие перехода учителя из анонимной фигуры предметно-ориентированной педагогики в статус субъекта лично-ориентированной (гуманистической) парадигмы, но в действительности образования мы наблюдаем многие разрывы, разрушающие педагогическое сознание и практику. Неслучайно исследователи отмечают, что при актуальной потребности профессионально-

го мышления будущих учителей в развитости социально, личностно значимых и профессиональных ценностей в действительности ценностные ориентации педагогов эклектичны, противоречивы, порой конфликтны и недостаточно иерархизированы [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 161].

На другом уровне та же проблема описывается учеными-психологами в терминах психологических барьеров, среди которых в общепсихологическом контексте выделяются смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические барьеры, а в деятельностном аспекте — мотивационные и операционные, проявляющиеся в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах. По выводам Подымова, «психологические барьеры возникают в результате несовпадения внутренних, психических форм познания и поведения с процессом реального взаимодействия с миром», и «эффективность и психологическая устойчивость профессиональной деятельности учителя существенно зависит от особенностей преодоления психологических барьеров», при этом «использование рефлексивно-инновационных методов развития конструктивных стратегий преодоления психологических барьеров выступает одним из путей совершенствования профессиональной деятельности учителя» [Подымов, 1999].

Говоря о разрывах, отметим, что для педагога сам образ Я-деятеля распадается на аспекты: социально-иерархической роли; профессиональной функции мастера обучения; участника образовательных отношений; личности в широком смысле. Другой разрыв — между идеальным «Я» (нормативными представлениями) и реальным «Я» учителя [Кожевникова, 2012] в особенности может быть ощутим педагогами разрыв между предъявляемыми к ним ожиданиями и требованиями, проблема которых обсуждалась выше, и реальностью их профессиональной личности. Можно предположить, что именно эти ожидания и требования, звучащие уже в рамках программ педагогического образования, производят подавленность у студентов педвузов)¹.

¹ Как показало исследование удовлетворенности условиями обучения студентов, проведенное международным информационным агентством «Россия сегодня», среди респондентов из 98 вузов России больше 65 % студентов-педагогов не удовлетворены своей позицией в образовательном процессе, и они же демонстрируют самый низкий рейтинг счастья — 19 % (при 66 % счастливых людей из студентов классических университетов). — По ст.: [Лиги, Трасберг, 2014].

Многое в проблематике упомянутых разрывов можно прояснить в связи с проблемой «миссии учителя»¹ — концепта, который в распространенных интерпретациях чаще подразумевает «вмененную миссию» (как «вмененную ответственность»), но мы можем рассмотреть разные версии.

Первый пример. Учитель решительно декларирует согласие со вмененной миссией и свое соответствие ей, но закрывает глаза на существующий разрыв своей реальности с обычно требуемым ею идеалом. Свою личную ответственность он(а) понимает как «долг».

Во втором варианте, поскольку «миссия учителя» — недостижимый идеал, в учительской среде возникает крайняя позиция отказа от «миссии», противостоящая перфекционизму. Это позиция «ограниченных функций»: «*Я не бог! Все, что я делаю, это от — и до.*» В этом случае свой «долг» учитель понимает «от — и до» вмененной ответственности («функционала» — согласно «эффективному контракту»). Результатом оказывается отказ от «лирики» (того, что обычно подразумевает само понятие «миссия»), и это озвучивается в формулировках, которые доводилось слышать: «Какая там любовь учителя к детям! Мы — профессионалы! И выполняем свой долг перед государством. Наше дело — выучить чтению, счету и т.п.». Но деятельность учителя как педагогическая искажается, если из мотивации педагога выпадают собственные жизненные смыслы как педагогические.

В третьем случае «личная миссия учителя» коррелирует с «личной миссией» (видением относительно своей жизни), то есть учитель принимает направление и смысл деятельности, руководствуясь природными наклонностями, сложившимися интересами, прошедшими через него (нее) линиями («нитьями») судьбы.

Теперь добавлю версии со следующими уточняющими обозначениями. *Как педагогический автомат*: характеризуется лозунгом «Ничего личного!» и усмирной, иссушенной субъектностью педагога. *Какдушный родитель*: учитель трактует миссию как личную, но одновременно принимает ее объективно-абсолютистски как вмененную «свыше», подобно священнику-миссионеру. *Как увлеченный артист*: педа-

¹ Здесь приводятся результаты проведенного анализа проблемы «миссии учителя» по публикации [Кожевникова, 2014], в которой разные версии миссии рассматривались, в частности, по материалам книги Иванова «Географ глобус пропил».

гог по своей личной воле делает то, что чувствует изнутри как «свою миссию», и знает ее как личную, субъектную.

При анализе делается очевидно, что только для последнего случая вполне характерны отсутствие разрывов, интегрированность. Об этом варианте только и можно говорить как о состоянии творчества и подлинной автономии (самоопределения) [Кожевникова, 2014].

Помимо этого, учитель переживает разрывы, обусловленные проблемами своей социальности. Современное общество в целом отличается предельной деинституциализированностью частной сферы и недостатком социальных импульсов (проще говоря, оторванностью частной жизни от общественной), — и это происходит при одновременной предельной институциализации сфер общественной жизни. Таковы, как полагают ученые, во многом причины, объясняющие появление самой концепции Интернета [Barhaim, 2006]. В итоге глобальный тренд состоит в том, что в качестве формы социальности, выстраивающей мосты между этими областями, в статусе некой «культуры общности» развивается «сетевой индивидуализм» (networked individualism) [Wellman, 2003]. В социальном плане для педагогов в таких условиях возникают также дополнительные трудности включения в социальные общности и определения своей социальной позиции.

Зачастую социальность учителей связана с принимаемой ими институциональной ролью «авторитетной фигуры»: «представителя взрослого мира», представителя власти в школьном социуме и, прежде всего, «представителя власти научного знания», — роли, консервативной по определению и лишенной свободы, как бывает лишен личной свободы всякий представитель. Очевидно, что между такими ролями и личностью педагога будут возникать разрывы. Относительно этих ролей объясним и страх ошибки, доведенный до инстинкта в учительском подсознании, и могучая внутренняя цензура учителей, заставляющая их прислушиваться скорее не к собственному «внутреннему голосу», но к «внутреннему голосу представляемой ими власти». Причем, как это комментируют этносоциологи, исследующие профессиональную культуру учителей, учителя составляют ту социальную группу оплачиваемых работников, которая взаимодействует со знанием, но при этом и не владеет им, и не влияет на создание знаниевого символического продукта [Caria, 2007: 123.].

Также заметим: принимая роль «представителей», учителя выступают и как живые носители так называемого *скрытого учебного плана* (*hidden curriculum*)¹.

Обобщим: условием всей деятельности учителя в таком случае оказывается конформность, которую можно объяснить тем, насколько влиятельны еще и «казарменные» условия мира школы, в которых существуют учителя и среда составляет так называемую «власть периферии», или пассивного большинства [Caria, 2007: 123].

Коллектив школы — это одновременно функциональная система и иерархическая структура, выстроенная на взаимных профессиональных ожиданиях и обязанностях. Зачастую этот контекст чувствуется учителями как слишком плотная, жесткая и гомогенизированная среда. В опросниках в рамках семинара в одной из успешных петербургских школ нами были получены отклики по проблеме рабочего педагогического коллектива: «эффект толпы»; «мнения, которые сложно переломить»; «размывание индивидуального подхода»; «недооценка со стороны коллектива личностных особенностей и достижений учителей»; «трудность влиться в коллектив из-за плотных сложившихся связей».

Кроме того, социум учителей — замкнутый мир профессиональной касты, мало контактирующей с внешним миром и строго регламентированной правилами («правила для учеников», «правила для учителей», «правила для посетителей»).

Эта среда общения и профессиональный педагогический коллектив чаще еще не есть «сообщество» в полном смысле этого слова. Так, создавая разные формы *ложной социальности* (т.е. принятия социальных ролей и конформной подстройки, отнюдь не подразумевающих общественные интересы, позиции и личностную общность во взаимодействии с другими), учителя не вполне реализуют подлинную социальность (потребность и способность быть в личностном общении друг с другом и являться частью сообщества). Это ведет к разрыву между подразумеваемой и действительно обретаемой педагогами социальностью.

¹ Скрытые функции образования, направленные на поддержание status quo в обществе. Средствами скрытого учебного плана образование заставляет учащихся принимать преобладающие *нормы социальной несправедливости*. Впервые концепт введен Джексоном [Jackson, 1968] и затем был представлен в разработанном виде Снайдером [Snyder, 1973].

И наконец, последний из наиболее важных разрывов: в случае нарастающей в современной школе формализации деятельности учителя не только ослабевает человеческое общение в профессиональной сфере, но под влиянием продвигаемых идеологических оснований этой формализации перестраиваются и сами понимания и отношения, результатом чего становится отчуждение педагогов от их собственных ценностных оснований [Горизонты новой социальности в образовании, 2015].

Модель подготовки учителя как система

Разрабатываемая модель педагогического образования обязана содействовать формированию целостности педагогической личности и профессиональной практики, а для этого учитывать возможные разрывы. Профилактика разрывов предусмотрена в рамках модели ТАРУ, и преодоление уже возникших разрывов также делается возможным при культивировании критического педагогического мышления и применении рефлексивных, созерцательных методов.

Общетеоретическая задача видится в том, чтобы выстроить существенно цельную модель подготовки педагога, для чего модель, воплощающая определенную концепцию учителя, должна представлять собой систему, сложенную элементами взаимообуславливающих принципов, взятых в их единстве.

Рассмотрю концепцию учителя в модели ТАРУ как систему. Субъектность учителя, как было обосновано выше, представляет собой начало этой системы, системообразующее основание. Иначе о том же можно сказать: субъектность учителя — это измерение, в котором вся модель существует. Это значит, что об этой модели как таковой нельзя говорить в каких-либо иных измерениях: знаний; социума; экономики; показателей и т.п. Хотя, без сомнений, обучающиеся (будущие) педагоги существуют в социальном, экономическом, информационном пространстве, обретая знания, навыки и т.п., что тестируется в той или иной шкале показателей. Но обсуждаемая модель в своей сути определена не этими измерениями, а субъектностью педагога.

Субъектность учителя обретает способность к росту в самосознании педагога, благодаря рефлексии (гуманитарного типа). Самосознание педагога — это центральная ось модели. Ядро самосознания учителя — это определение своих профессионально-личностных целей относительно мира (миссия) и себя (самоактуализация), в их единстве,

что специфично для деятельности педагога, для которого личностный онтогенез (проект самоактуализации) имеет своим соответствием и содержание педагогической деятельности — актуализацию, реализацию учеников [Кожевникова, 2012].

Такая особая значимость самосознания педагога отражена в **позиции автономии — самоопределения**. «Позиция» подразумевает все аспекты этого понятия: это и убеждения, принципы, то есть ментальность педагога; и согласующееся с ней взаимодействие и отношения с Другими и собой, и характер деятельности. В этом смысле автономия педагога означает: **его/ее критическое (свободное) мышление; достоинство свободной личности с самостоятельной позицией; субъектностный характер взаимодействий и свободно-уважительные отношения с Другими, принимаемыми в их субъектности, в духе сообщества, сотрудничества, со-образования**. И наконец, на уровне самой педагогической деятельности субъектность проявляется в творчестве педагога.

Каким образом принципы, складывающие целое системы, взаимно обуславливают друг друга в модели, будет прояснено при их изложении.

§ 6. Творческий автономный рефлексивный учитель: общее описание модели

Итак, как было понято, исходя из гуманистической направленности, субъектностных оснований и стоящих перед учительством вызовов и предъявленных требований, педагогическое образование должно формировать самоопределяющуюся личность педагога, с сильными творческими (а не просто исполнительскими, инструментальными) качествами и с гуманитарным (человеко-ориентированным) видением. Целый ряд разнообразных необходимых для современного педагога способностей (*межличностного общения; взаимодействий и сотрудничества в сообществе; обучаемости; критического мышления; системы ценностей личности; мировоззренческой системы; способности справляться с неопределенностью и др.*) должен вырабатываться с опорой на эти качества и это видение.

Ставя целью разработать образовательную модель, способную достигать этой цели; обобщая требования по необходимым качествам;

восполняя имеющиеся трудности и недостатки, выявленные у педагогов, автор пришла к базирующимся на философских основаниях теории субъектности следующим определяющим принципам:

- обучающееся сообщество;
- педагогическое творчество;
- автономия (*autonomia*), самоопределение;
- рефлексия.

Тип разрабатываемой модели — **концептуальный**, то есть она не ограничена пределами той или иной институциональной, структурно-организационной и прочей специфики. В связи с основными принципами модели, прежде всего автономией, уточняются самые основные ее условия: «внутренние» и «внешние», включая аспекты оценивания, управления. Все это означает, что модель ТАРУ видится вполне совместимой со многими из представленных в обзоре моделей, классифицированных не по концептуальному критерию.

Парадигмальная направленность модели — **сущностно-гуманистическая**, таким образом продолжающая российскую гуманистическую педагогическую традицию и опирающаяся на идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского как базовые. Обоснование этой парадигмальной направленности уже было дано, а конкретное раскрытие сущностно-гуманистической направленности модели последует. Характер модели — **деятельностный** (что объяснимо, исходя из ее укорененности в субъектности и что будет подробнее раскрыто далее). В качестве *базового условия* модели определен принцип педагогического обучающегося сообщества.

В результатах внедрения модели ТАРУ прогнозируется развитие у обучающихся (будущих) педагогов, прежде всего:

- гуманистической педагогической позиции;
- опыта деятельностной, субъектностной педагогической модели;
- профессионального самосознания учителя;
- самостоятельности, инициативности, творчества, свободы в педагогической деятельности, подразумевающей способность справляться с неопределенностью — готовность к новому и собственную потребность в обновлении;
- способности к диалогу и взаимодействиям в сообществе; герменевтической культуры, с ее возможностями восприятия Других, другого;

- способности к профессиональной и гуманитарной рефлексии, осознанности у педагогов;
- прояснения ценностных, нравственных ориентиров для собственной педагогической деятельности и в вопросах воспитания;
- возможностей эмпатии, чувствования в целом;
- профессиональной мотивации педагогов, исходящей из принципа самоактуализации, включающей и интерес учить, и собственный интерес учиться;
- критического педагогического мышления, особо значимого в информационных условиях современности и ближайшего будущего;
- коммуникативной культуры и организационных умений командной работы;
- культуры обучающегося профессионального сообщества в целом.

Если прояснять смысл обозначенных ключевых принципов, то он состоит в следующем.

А) Понимание «учителя» как творческой профессии и, соответственно, профессиональной подготовки педагога как следующей образцу подготовки в творческих профессиях в русле практического тренинга и развития творческой личности.

Б) Подготовка педагога в русле культивирования «автономии учителя» (самоуправления, самодеятельности, самостоятельности учителя), в особенности в сфере мышления, то есть обучение критическому педагогическому мышлению (в условиях современного информационного общества это еще и умение критически работать с информацией); принцип «обучающегося педагогического сообщества» прямо выражает идею «автономии учителя» в приложении к коллективному субъекту и, кроме того, составляет то базовое условие, в котором (будущие) педагоги учатся субъектно-стному типу взаимодействия, отношений, мышления.

В) принцип «рефлексивного учителя» — включение в подготовку педагога обучения рефлексии (в особенности само-рефлексии в контексте личностных смыслов самоактуализации педагога) и созерцательным практикам.

Несмотря на то что в разных ситуациях требуется акцентировать то один, то другой из этих базовых принципов, они, как объяснялось, должны пониматься в их системном единстве, поэтому модель должна быть в целом названа *«Творческий, автономный (самоопределяющийся) рефлексивный учитель»*.

Уточню, что хотя здесь говорится в первую очередь про подготовку учителя, но это надо понимать как подготовку педагогов в целом: воспитателей, преподавателей, администраторов и т.д.

Предлагаемая модель не подразумевает ее тождество с той или иной программой, — она состоит на материале разных программ при условии наличия перечисленных принципов в их полном комплексе и при соблюдении требуемых этой моделью подходов к содержанию и методам педагогического образования.

В кратком описании проясню каждый из составляющих элементов модели.

Творческий учитель

Позиция автора состоит в том, что педагогическую деятельность продуктивно понимать как искусство — вслед тому, как это делал К.Д. Ушинский, заявлявший: «Разве есть специальная наука воспитания? Ни политика, ни медицина, ни педагогика... не могут быть названы науками в ... строгом смысле слова, а только искусствами... наука только изучает существующее... а искусство стремится творить то, чего еще нет» [Ушинский, 2014: 229]. Если действительно рассматривать профессию учителя как искусство, то есть творческую профессию, тогда педагогическое образование по своей модели должно быть близко образованию в других творческих специальностях. Последнее подразумевает, что образовательная программа должна включать в себя развитие: а) «педагогической техники», б) «творческой личности педагога».

В этом случае педагогическое образование должно включить преимущественно тренинг и опыт творчества, как в образовании танцоров, музыкантов, художников, а помимо этого, все те курсы, которые составят мировоззренческий, ментальностный «фундамент», служащий развитию личности педагога, поскольку искусство и творчество несводимы к владению навыками, а требуют творческой личности. Этот принцип означает довольно серьезные вопросы, встающие относительно роли науки педагогики в педагогическом образовании. В кратком обобщении, можно сказать, это значит, что потенциал науки педагогики должен быть направлен преимущественно на подготовку эффективных практических педагогических курсов (так же, как потенциал лингвистики используется в разработке обучения иностранным языкам).

Автономный (самоопределяющийся) учитель

Концепт автономии в своем смысловом объеме охватывает значения выбора, деятельностного целеполагания, осознанности, ответственности, «свободы от» и «свободы для». О дефиците автономии учителя в рамках менеджеристской парадигмы уже было сказано. В этой ситуации и в подобных или худших условиях для педагога научиться быть самоопределяющимся, автономным значит «свободу от». Но быть «свободным от», не определившись со «свободой для», означает потерять смыслы свободы. «Свобода для» держится на порождении учителями в критическом мышлении собственных смыслов: понимания феномена образования, своей роли и целей педагога и т.д., а в этическом исследовании — своих нравственных ориентиров, особо значимых для деятельности воспитания. Соответственно, программы педагогического образования, воплощающие в жизнь принцип «автономный», должны исходить из этой проблематики, чтобы подготавливать самоопределяющегося/ автономного педагога. Как уже объяснялось выше, «автономия учителя» воплощает субъектностное основание модели и в рамках своей реализации неразрывно связана с принципом «обучающегося педагогического сообщества», составляет с ним единую область.

Рефлексивный учитель

Поскольку самосознание учителя особо значимо в данной модели, то требуются специальные способы работы с ним, каковыми представляется рефлексия, понимаемая здесь как рефлексия гуманитарного типа: в разных ее уровнях и формах, активизирующих внимание, размышление, созерцание.

Хотя профессиональное самосознание педагога — категория, больше освоенная психологией [Юдина, 2001], в действительности для его становления значима и аналитическая рефлексия своих представлений о профессионально действующем субъекте и проблематизация собственных нормативных представлений; и индивидуальная концептуализация содержания и методов своей педагогической деятельности; и прояснение, определение своего дискурса, то есть все те рефлексивные процессы, которые охватывают поле содержания практической философии педагога. Также в поле рефлексии входят и созерцательные процессы, значимые для обращения педагога к собственной субъектности, для работы со своими мотивациями и эмоциями.

Заключение

Описанные принципы модели, как они были представлены, одновременно охватывают и путь подготовки педагога — педагогическое образование и результат: такого педагога, реализующего такие принципы, такое педагогическое образование по модели ТАРУ должно подготавливать. Эта зеркальность, соответствие объясняются еще и модельным характером самого педагогического образования: оно уже представляет модель той самой деятельности, которой обучает (в отличие от обучения врачей, инженеров и пр.).

Поэтому деятелям педагогического образования требуется учитывать, что обучающийся (будущий) педагог учится от своих наставников не только (или даже — не столько) тому, что они излагают и пропагандируют, но, без сомнения, учится на педагогическом примере преподающих: их ориентациям в выборе материала; их педагогической позиции; формам их организации условий и процесса образования; видам, уровню, стилю их взаимодействия и т.д.

Литература

Бергсон А. Б. Творческая эволюция. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с. [Электронный ресурс] URL: http://www.voskresensk.prihod.ru/users/25/1101525/editor_files/file/tvorchesraya-evoluciya.pdf, свободный. (Дата обращения: 23.01.21)

Брушлинский А. В. О деятельности субъекта и его критериях // Субъект, познание, деятельность. М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. С. 351–376.

Бурдые П. Поле науки // Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. С. 482.

Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Издательство Смысл; Эксмо, 2005. С. 1019–1037.

Горизонты новой социальности в образовании / Колл. моногр. Отв. ред. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. 447 с.

Гусева И. А. Субъектность как категория современной науки // Гусева И. А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе. Дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01. Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2006. С. 13–35.

Кожевникова М.Н. «Знающий выбирает свой путь всем сердцем...» Личная миссия учителя / Ред.-сост. М.Н. Кожевникова // Учитель наедине с собой; сб. науч. статей. СПб.: Изд. «Лема», ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 41–58.

Кожевникова М.Н. Роль философии образования в становлении самосознания учителя // VI Российский философский конгресс. Философия в современном мире: диалог мировоззрений. Материалы. Т. 2. Нижний Новгород, 2012. С. 69–71.

Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

Лиги М., Трасберг К. Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 184–208.

Липман М. Мышление и школьная программа // Философия для детей / Юлина Н.С., Липман М., Шарп А.М. Философия для детей. М.: ИФРАН, 1996. С. 3–90.

Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 155–172.

Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979. 216 с.

Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя. Дис. ... д. психол. наук. М., 1999. 390 с.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 192 с.

Стахнева Л.А. Субъектность как предмет психологического исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 6. С. 464–468.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: Книга по требованию, 2014. 628 с.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования — [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (Дата обращения: 7.02.2020).

Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с. [Электронный ресурс] URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_BtVr/08.php (Дата обращения: 7.02.2020).

Хисамбеев Ш.Р. Проблема субъектности в философии и психологии // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1090-khisambee39.html> (Дата обращения: 7.02.2020).

Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика Просвещения. СПб.: Медиум, Ювента, 1997. [Электронный ресурс] URL: <http://ec-dejavu.ru/e/Enlightenment-2.html> (Дата обращения: 23.01.21)

Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. С. 202–215.

Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н. Педагогика и логика. М.: ИД Касталь, 1993. 416 с.

Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2001/n1/Judina.shtml> (Дата обращения: 23.01.21).

Barhaim G.A. New Forms of Sociality and Their Emerging Culture // International Sociological Association, 2006. [Электронный ресурс] URL: <http://0-search.proquest.com.alpha2.latrobe.edu.au/docview/61788711?accountid=12001> (Дата обращения: 23.01.21)

Caria T. The Professional Culture of the primary school teacher in Portugal: A line of research undergoing development // Sisifo: Educational sciences journal. 2007. № 3 (May-Aug). P. 121–134.

Forbes S. Holistic education: An analysis of its ideas in nature. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2003. 408 p.

Gallese V., et al. Action recognition in the premotor cortex // Brain. 1996. № 119 (2). P. 593–609.

Hare J. Toward an understanding of holistic education in the middle years of education // Journal of Research in International Education. 2006. № 5(3). P. 23–25. [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1475240906069453> (Дата обращения: 23.01.21).

Higgins Ch. The good life of teaching: an ethics of professional practice // *Journal of Philosophy of Education*. 2010. Vol. 44. Is.2/3. P. 1–478.

Jackson Ph.W. *Life In Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winstone, Inc., 1968. 174 p.

Martin R.A. Holistic education: Research that is beginning to delineate the field. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA, 2004. 26 p.

Maturana H., Varela F. *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living* // *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. 42. London: D. Reidel Publishing Company, 1973. 171 p.

Miller J. *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press, 2007. 208 p.

Miller R. *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon: Holistic Education Press, 2016. 240 p.

Nacagawa Y. *Education for Awakening: an Eastern Approach to Holistic education*. Brandon: Holistic Education Press, 2000. 288 p.

Roberts P. It was the best of times, it was the worst of times // *Philosophy of education in the contemporary world*. London Branch 16 May 2012 Institute of Education, 20 Bedford Way, London (Paper)

Scheler M. *Phaenomenologie der Sympathie gefuehle*. Niemeyer, Halle (Saale), 1913. 154 p.

Snyder B.R. *The Hidden Curriculum*. NY.: Massachusetts Institute of Technology, 1973. 214 p.

Wellman B. et al. The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism // *Journal of Computer Mediated Communication*. 2003. Vol. 8. № 3. [Электронный ресурс] URL: <https://academic.oup.com/jcmc/article/8/3/JCMC834/4584288> (Дата обращения: 23.01.21).

Глава 5

Модель педагогического образования ТАРУ: содержание и базовое условие

Как предлагаемая модель педагогического образования должна обуславливать предполагаемое содержание педагогического образования? С одной стороны, содержание всегда пересматривается и формируется в свете модели. Но, с другой стороны, как это видится в случае ТАРУ: поднятые темы и сами основания ТАРУ охватывают ту же проблематику, которая определила создание многих уже существующих программ педагогического образования. В этом смысле для воплощения концепции ТАРУ нет нужды в создании отдельного нового содержания. Скорее, в качестве содержания наполнением предлагаемой модели, по большей части, должны стать уже существующие программы (непрерывного) педагогического образования, которые могут обрести новое звучание, благодаря усилению в них определенных, соответствующих концепции ТАРУ акцентов и складыванию между ними соответствующих отношений. Из этих элементов, таким образом, должно складываться содержание как некие соответствующие концепции ТАРУ констелляции. Материал монографии, со всеми ее главами, представляет собой необходимый свод ориентаций, идей, осмыслений, примеров и рекомендаций, который, будучи опрокинутым на уже имеющиеся программы, способен произвести новый рельеф содержания педагогического образования.

Вместе с тем, согласно идеям ТАРУ, часть содержания педагогического образования, имеющая форму семинаров, практикумов, тренингов в обучающемся педагогическом сообществе, должна отличаться высокой долей вариативности, гибкости, спонтанности, подразумевающей «естественный порядок вещей» — свободные, стимулирующие условия для участия педагогов. Разворачивающееся в таком случае содержание должно быть обусловлено конкретной группой участников, сформировано назревшими актуальными проблемами и определено поднятыми участниками вопросами.

Кроме того, основные идеи и материал монографии позволят преподавателям педагогического образования, которые сами должны будут выступать в моделирующей роли «творческого автономного рефлексивного учителя», не только адаптировать существующие, но и разрабатывать новые программы, нацеленные на реализацию модели ТАРУ. В этом смысле подход к содержанию в целом соответствует сформулированному на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена: «В ходе разработки проблемы конструирования содержания профессионального обучения будущих учителей содержание подготовки понимается не как нечто однозначно заданное, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей» [Писарева, Тряпицына 2016: 14].

§ 1. Изменения в содержании образования. Радикальная гуманизация

Как сделалось заметно в последние десятилетия, в теории содержания образования в целом назрели глубинные изменения. Современное обсуждение проблемы содержания в мире началось с 1960-х гг., (П. Хёрст, Р. Питерс, др.)¹. Выделю в проблеме содержания две стороны: одна сторона — это проблема позиционирования содержания в аспектах организации, формы, методологии образования; другая — это внутренняя проблематика самого содержания.

Содержание понимается в педагогике настолько значимой проблемой, что, как это традиционно считалось, от отбора и структурирования содержания наполовину зависят результаты образования. При этом разные версии содержания, воплощенные в учебный план — curriculum, различались в истории образования опорой на разные основания, из которых можно выделить *онтологические* (толкавшие к принципу энциклопедизма — «учить всему»), *методологические*, исходившие из образовательного процесса, и *когнитивные*, исходящие из видов зна-

¹ Прежде всего, это работы П. Хёрста [Hirst, 1965; Hirst, 1970; Hirst, 1974]. Также с 1970-х годов до сегодняшнего дня проблему curriculum обсуждают Дж. Уайт и др. [White, 1973; Barrow, 1976; Hamilton, 1990; Assessing the National Curriculum, 1993; White, 2003].

ния. Также в связи с проблемой содержания выявляются аспекты отбора и структурирования и определения требуемого сочетания глубины и широты образования¹.

С древности в отборе и структурировании на первый план выходило сочетание *гуманитарного* и *естественно-научного* знания, впервые обозначенное при формировании образовательных идеалов Платона и Исократа, а в дальнейшем сложилось противопоставление, известное как *тривиум* и *квадривиум*². И в возникновении, и в развитии этого канона происходила внутренняя борьба, а к настоящему времени в результате последовательности развертывания этого противопоставления содержание школьного образования оказалось связано в основном с *квадривиумом*, а *тривиум* был почти полностью оттеснен в высшую школу. Прежде всего, это значит, что философия в большинстве стран европейской цивилизации не включена в школьные программы, и риторика как таковая тоже оказалась забыта, лишь некоторые ее элементы, но не системно включены в литературное образование школьников, геометрия же и алгебра вводятся для учащихся с раннего детства.

Однако задумаемся над тем, что сама привычная *предметно-ориентированная* концептуальная сетка, улавливающая в свои ячейки содержание передаваемого знания с распределением его по научным областям, не была имманентна образованию, но тоже исторически обусловлена [Кожевникова, 2012] и связывается с автором термина *curriculum* французским логиком кальвинистом Рамусом (Pierre de la Ramee) (1515–1572), продумавшим реформу образования своего времени. Рамус составил «концептуальные карты-таблицы», включившие дихотомии категорий от наиболее общих вплоть до особенных, упорядочивающие и систематизирующие содержание сотворенного мира (мир же с его содержанием Рамус понимал как материальную копию идей, существующих в уме Бога) [Triche, 2004]. Области знания (самые значимые — математика и грамматика) были разграничены, чтобы не иметь спорных областей пересечения, и «концептуальные карты» Ра-

¹ Дальше, за исключением иных ссылок, проблема содержания образования в ее историческом ракурсе излагается по тексту Ф.Н. Козырева [Козырев, 2011].

² Тривиум — грамматика, риторика и диалектика (программа «тривиальных школ» в Римской империи); *квадривиум* — арифметика, геометрия, астрономия, музыка (программа учебных заведений более высокой ступени — «грамматических школ»), — в целом так наз. программа семи свободных искусств.

муса демонстрировали в каждой области ясные пути продвижения от более абстрактного материала к более конкретному и наоборот: так был порожден curriculum [White, 2006: 47]. Но и сегодня звучит свежо-актуально замечание Ф. Бэкона, который, хотя и совпадал в основах рациональной методологии с Рамусом, дал такой критический итог его работе: «Аквинас, Скотт и их последователи, — писал Бэкон, — из своих нереальностей создали многообразный мир; Рамус из реального мира сделал пустыню» [Матвиевская, 1981: 102]. Именно подход Рамуса к образованию вошел в фундамент пуританской культуры, и с XVII в. **curriculum** как таковой воцарился уже не только в Европе, но с миграцией пуритан и в Новой Англии [Hamilton, 1990].

В XVII–XIX вв. на проблематике содержания образования сказалась борьба *материальной* и *формальной* концепций образования, исходивших соответственно из освоения материала разнообразных предметов или из формирования способностей учеников с принятием за основу математики и классических языков как наиболее эффективных дисциплин. Впрочем, тот же базовый состав curriculum: грамматика и языки, риторика и литература, теология (религиозное образование), арифметика, геометрия и физика, дополненный впоследствии областями естествознания, дошел до XX века. Но уже Песталоцци констатировал: «Сущность учения приносится в жертву путанице отдельных изолированных наук», то есть критиковал предмето-центрированное содержание, и его концепция «реальной школы» (насыщенной в своем содержании реалиями — в предметах географии, истории, физики) объединилась с борьбой за приоритет «формальных» целей образования, так влияя на отбор и структурирование содержания.

Эти подходы дали толчок дальше педагогическим экспериментальным движениям: движению за школу действия, движению за свободную школу, движению за трудовую школу Кершенштайнера и пр. Альтернативные подходы к определению содержания образования включили, например, связь содержания образования с прохождением учащимся разных стадий развития: так, по биогенетическому закону Геккеля-Мюллера, онтогенез повторяет филогенез, — согласно ним, содержание должно включать прохождение учащегося в своем развитии через разные исторические формы цивилизации. В русской школе педагогики был утвержден культуроцентрический подход к определению содержания образования, ярко представленный С.И. Гессеном,

утверждавшим, что образование есть не что иное, как культура индивида, и поэтому может определяться только через культуру.

Во 2-й пол. XX в. в советской педагогике были предложены различные оригинальные теории содержания образования: И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.В. Краевского, Ю.К. Бабанского, В.С. Леднева. В мировой философии и теории образования, благодаря работам Хёрста, Хёрста и Питерса, Барроу, Уайта и др., дискуссия, поднятая о curriculum, заставила отразиться сами философские основания того содержания образования, которое к XX в. сделалось традиционным.

В философском ключе можно объяснять глубинные изменения в содержании образования в целом необходимостью перехода от имевшейся прежде механистической картины мира к современной **организмической** [Степин] в русле теории аутопоэзиса, в свете которой, например, требуется в большей степени принимать ситуативность знания и некоторую релятивистскую перспективу в принципы построения содержания образования. При таком переходе человек учится понимать знание как ситуативное и конкретное — такое, которое с точки зрения языка, дискурса нельзя переносить из одной «языковой игры» (Л. Витгенштейн) в другую.

Тогда каковы должны быть следствия подобного перехода для содержания образования? В выборе материала должен возрасти акцент на детали и частности. Кроме того, педагоги должны исходить скорее из конкретных локальных возможностей (своих, учеников, школ), выбирая в содержание те курсы, которые представляют так или иначе всю область знания, но увязываются с частью реальности, доступной, прежде всего, самим учащимся непосредственно. И действительно, мы видим сегодня, что такие изменения происходят в образовании, причем массово (в массовой школе) и в глобальных масштабах, многообразными путями.

Примером таких изменений является и проектный подход — возможность для самих педагогов выбрать и организовать содержание через призму ряда проектов (или перенаправить часть содержания в рамки проектов) и метод «образовательных проектов» учащихся. Другой подход — междисциплинарный, интегративный, согласно которому педагоги, школа рассматривают содержание как единое, но имеющее разные предметные измерения, что реализуется в разных масштабах:

от установления межпредметных связей на отдельных уроках, включая полипредметные программы, и вплоть до образовательных программ или событий, метапредметных по своему содержанию. Кроме того, сегодня особое значение обретают области транспредметного содержания: например, развитие «критического мышления»; педагогическая стратегия «больших идей»¹.

Затем, чисто онтологические основания содержания к нашему времени были уже проблематизированы и потеснены. После того как Р. Питерс прояснил философские основания образования как «введения», *инициации учащегося в то, что ценно* (в ценности, передаваемые традицией), П. Хёрст предпринял разработку этих оснований с когнитивных позиций и выявил соответствие учебных предметов образования **формам мышления**. Каждая из форм мышления — то, что мы называем «научным мышлением», «художественным освоением мира» и «религиозной формой мышления», должно быть, по Питерсу и Хёрсту, представлено в содержании образования. Так, Хёрст исходил из опоры на «здоровый смысл», присущий взрослому и ребенку, и полагал возможным во всех случаях развитие в процессе обучения всех «форм знания», включая философское. Такое развитие может требовать преодоления рамок имеющихся предметов, но, согласно мнению Хёрста, при отходе от них, например, при структурировании содержания по сферам «проектов» и т.п., может возникать проблема недостатка времени для овладения всеми «формами знания».

Кроме идей Хёрста, возникла теория **множественного интеллекта** Х. Гарднера, согласно которой выделяются восемь относительно автономных интеллектуальных способностей (включая лингвистическую, логико-математическую, пространственную, музыкальную, телесно-кинестетическую, межличностную, внутриличностную и естествоиспытательскую способности). Теория повлияла на педагогические исследования и практику образования на всех уровнях от дошкольного обучения

¹ Педагогические практики, представляющие фундаментальные научные междисциплинарные идеи, связанные с глобально значимыми ценностными утверждениями. содержат концепты и обобщенные представления, актуальные для определенной предметной (научной) области, либо области человеческой культуры, предлагаемые педагогам и учащимся не как знание для усвоения, а как поле, в котором ставят вопросы, ведут поиск, уточняют факты, соотносят идею с действительностью, исследуют, как идея применяется в мире и совершают свои пробы [Erickson, Lanning, French, 2017].

до образования взрослых среди учителей и преподавателей Северной и Южной Америки, Австралии, некоторых частей Европы и Азии, при обучении академическим дисциплинам и в профессиональной подготовке [Gardner, Csikszentmihalyi, Damon, 2008]. По Гарднеру, для содержания образования приоритетна не широта материала академических дисциплин (которые он признает одними из ключевых достижений человечества), но «глубокое понимание», благодаря различным интеллектуальным способностям.

Успех теории Гарднера и других исследователей, развивавших концепции «социального» интеллекта, «эмоционального интеллекта» и т.п., тем примечательнее, что они противостоят доминирующим тенденциям образовательных реформ. Гарднер с коллегами, кроме того, разрабатывают и введение ценностных оснований в содержание образования; так, их проект «Хорошая работа» [Gardner, Csikszentmihalyi, Damon, 2008] нацелен на так понимаемые задачи нового тысячелетия: определить, как интеллект и мораль способствуют построению мира, в котором множество разных людей хотели бы жить (поскольку общество, управляемое только «умом», способно уничтожить себя и весь мир).

Таким образом, в содержание образования начали проникать подходы с точки зрения «собственно-человеческих потребностей», обусловленных эмоциональным, волевым, эмпатическим и т.д. личностными началами, а также социальными взаимодействиями и формами бытия.

В России в последние десятилетия прошлого века и до настоящего времени в качестве значимого основания для трактовки содержания образования выступает теория содержания Скаткина — Лернера [Дидактика средней школы, 1975]. Согласно ей, образование связано с передачей четырех **видов социального опыта поколений**, сводимого: 1) к опыту постижения мира, который передается в форме знаний; 2) опыту осуществления деятельности, который передается в форме умений и навыков; 3) опыту творческой деятельности; 4) эмоционально-чувственному опыту в составе социального опыта, который дает ценностно-мировоззренческую ориентацию. Лернер и Скаткин не только рассматривали структурирование программы содержания по этим четырем видам опыта, но и считали, что в подавляющем большинстве случаев эти элементы должны быть предусмотрены и в рамках каждой темы [Дидактика средней школы, 1975: 76]. Сегодня к этим видам пред-

лагается добавлять пятый вид социального опыта: коммуникативный, рассматривая его как самостоятельную область.

Примечательно, что и П. Хёрст в последние годы жизни также перешел от своей концепции «форм знаний» к необходимости говорить об инициации учащихся в разные формы «социальной практики», которые точнее отражают то, что делает школа. Таким образом, две эти теории близко сходятся в трактовке содержания образования [Козырев, 2011].

И уже не покажется случайностью, что в последние три десятилетия в мир образования, пусть даже и охваченный менеджеристской парадигмой, с ее «компетенциальной», «компетентностной» концептуальной сеткой, входят в рамках последней представления и практические разработки так называемых **soft skills** — **гибких навыков**, или «навыков XXI в.», которые как «навыки», то есть «компетенции», понимаются с точки зрения «важных для карьеры», но, по сути, являются вне-профессиональными: волевыми, эмоциональными, коммуникативными, особенностями мышления. Можно увидеть в России в разработках психологической школы А.Г. Асмолова параллельный этому подход, сформулированный в рамках «универсальных учебных действий» (УУД). К «гибким навыкам», по сути, относят собственно-человеческие свойства, всегда бывшие в центре внимания гуманитарного направления образования: «цельность» (integrity), «надежность» (dependability), открытость ума (open-mindedness), творческий подход (creativity), критическое мышление (critical thinking), сопереживание (empathy), отсутствие эгоизма, самоотверженность (selflessness) и др.

И помимо всех упомянутых и прочих трактовок содержания образования, нам следует учитывать еще и то открытие в его понимании, которое принес концепт «скрытого учебного плана» (hidden curriculum), позволяющий обнаруживать в любом содержании образования скрыто внедряемые в представления и поведение учащихся социальные верования и ориентации.

Итак, исходя из выводов разных авторов относительно содержания образования, а также из вызовов современности, встают существенные вопросы при определении современных подходов к curriculum, прежде всего, вопрос: «Как согласуется содержание с целями образования?» Первый пример: те же самые перечисленные выше свойства человечности могут в гуманистической парадигме войти в обобщенной фор-

муле в цели образования, и тогда их присутствие в содержании полностью обосновано и системно увязано. Однако когда цели определены с позиций менеджеристской парадигмы, в духе экономического империализма, представленные в виде «мягких навыков» человеческие свойства и проявления либо производят внутреннее системное противоречие, либо сами претерпевают трансформацию, по сути, извращение, выхолащивание. Кроме того, например, «самоотверженность» может обрести в образовании значение такого этического принципа, отстаивание которого будет в будущем сопряжено с личностным и гражданским мужеством человека, а может оказаться «ширмой» скрытого социального плана, подразумевающего гражданскую трусость под видом подчинения «коллективной» позиции, представляемой государственной властью.

Другой вопрос: «Может ли и должно ли образование по-прежнему исходить из онтологических оснований и принципа следования наукам в построении своего предметного содержания, тем более если оно неминуемо все безнадежнее отстает от науки?» К этому вопросу относится и та проблема, что имеющееся на настоящий момент научное содержание общего среднего образования видится избыточным и несогласованным, если понимать его предназначение как общемировоззренческое, то есть как выработку «научной картины мира».

Кроме того, вопрос: «А если изучение изолированных предметов не приводит людей к размышлению — попыткам их увязывания для определения собственной “единой картины мира”, тогда не ведет ли оно их скорее в “мир Больших научных легенд”, если пользоваться концептом Лиотара?!» Затем, остаются вопросы о целостности (холистичности) и системности содержания образования в личностном смысле, то есть в смысле соответствия содержания «собственно-человеческим потребностям» человека (личностным, социальным), в их полноте.

И хотя обозначенные вопросы имеют масштабы, требующие серьезных исследований, убеждение автора монографии состоит в том, что ключ к решению проблем содержания образования (включая взаимосвязь и даже интеграцию онтологических, методологических, когнитивных и ценностных оснований) составляет «человек» как субъект и предмет образования; таким образом, научно-предметное содержание образования должно обрести «стержень», который сейчас чаще всего отсутствует. Это решение означает **радикальную гуманизацию**

содержания образования — идею, также продолжающую российскую гуманистическую педагогическую традицию, фундамент которой был заложен К. Д. Ушинским в его педагогической антропологии.

С точки зрения *онтологических оснований*, «человек» как субъект и предмет — это объединяющий разные предметные области стержень, поскольку все области научных дисциплин возникли и существуют в отношении к человеку. Это отношение естественно, имманентно содержится в их проблематике, требуется только его открыть или приоткрыть, прояснить, отрефлексировать, в зависимости от глубины его залегания.

Если «человек» для учащегося не отчуждается в «объект изучения», тогда, в силу природы субъектности, человек-субъект представляет для себя свой основной интерес, и так порождается интерес к пониманию разных предметных сфер, если они связаны с самим человеком-субъектом. Обычно недостаток актуальности изучаемого материала состоит именно в отсутствии этой связи. Итак, в содержании должна быть восстановлена связь с «человеком-в-целом» (пониманием «человека» обобщенно) и с обучающимся «человеком-в-конкретности» (самим собой), с ее/его опытом (принцип опоры на опыт — «реалии», лежавший еще в основе движения за «реальную школу»). Так появится центральный стержень, то есть связь, пронизывающая весь изучаемый материал и наполняющая смыслом происходящий личный процесс образования. Благодаря этому может быть произведено «нанизывание» на стержень, «сборка» всех предметных областей в целостную картину, — и это будет картина «субъектно-связанного мира»: мира человека (причем конкретного человека, самого учащегося, — то есть его/ее «собственный мир») и одновременно — человечества, в его общности и с его всеобщими актуальными проблемами. Так достигается холистический идеал образования. Неминуемая неполнота такой картины должна признаваться, вместе с осознанием неполноты знания и учащегося, и учителя, и — как результат — с признанием необходимости развития и того, и другого в бесконечном уточнении, в диалоге, в совместном исследовании действительности.

Таким образом, с точки зрения *методологических оснований*, очевидно, что образовательный процесс обретает субъектно-субъективированный характер. Декларированный и проясненный субъектный ракурс позволит уточнить, каковы должны быть процессы текущего опыта обучающихся и обучающихся (дидактика и психология

образования). Как стало понятно, особое значение в этих процессах обретают социально-личностные аспекты их мышления и взаимодействий, те области, которые описываются компетентностным дискурсом в терминах «навыков 21 в.», или *soft skills* — «гибких навыков».

С точки зрения *когнитивных оснований*, для увязки предметных областей с «человеком-субъектом», важную роль сыграют историко-научные экскурсии и ракурс философии науки, то есть философский анализ самого научного познания для того, чтобы обнаружилось присутствие «человека-субъекта» в разных областях научных знаний. Затем, как когнитивные основания «формы мышления» или «формы знания», или виды «интеллектуальных способностей», или виды «социального опыта поколений» начинают учитываться, когда субъектность обучающихся является фокусом педагогического интереса. Сегодня, при наличии такого интереса в идеях российских образовательных реформ, появились возможности включать в содержание образования разные виды знания, мышления, интеллектуальных способностей (возможно, и в расширительной трактовке интеллекта Гарднером) и социального опыта поколений. Таковыми элементами содержания должны быть критическое мышление, творческое мышление, этическое исследование, «социально-эмоциональный интеллект» и т.д.

Наконец, ясно, что и *ценностные основания* естественно обретут свое место в построении содержания образования в случае введения «человека-субъекта» в качестве стержня содержания. (Об этом можно также сказать в терминах культуроцентрического подхода к определению содержания образования, предложенного С.И. Гессеном и значимого для российской гуманистической педагогической традиции).

Вместе с тем, определение содержания образования через «человека-субъекта» означает еще и учет, наряду с восприятием, мышлением, памятью, воображением, мотивациями, эмоциями, также и человеческой телесности. Заметим, что и это понимание тоже было запечатлено в идейных основаниях образовательных реформ.

Таковы общие направления актуальных сдвигов в содержании образования, значимых для модели педагогического образования. При подготовке педагогов учет этих направлений должен произвести заметные изменения и в позиции обучающихся (будущих) педагогов относительно содержания образования, и в способах их профессионального обращения с этим содержанием.

§ 2. Содержание педагогического образования в модели ТАРУ

Изложу общее видение содержания модели ТАРУ, базируясь на теории субъектности и других определенных выше теоретических основаниях, а также проясненных выше как необходимых тенденций в изменении содержания образования.

Дополнительно требуется отметить, что сами учителя должны быть способны строить содержание: а) **самостоятельно**; б) **индивидуализировано** (исходя из конкретного коллектива учащихся и конкретных учеников); в) не объективированно-онтологически (как независимый «охват определенной сферы бытия»), но **субъектно** (что одновременно означает: **системно-деятельностно**) — как определенный опыт, в результате которого развиваются определенные (специальные) формы познания, способности и деятельности и общие способности, качества («универсальные компетенции») «обучаемости», «сотрудничества», «системного мышления», «критического мышления» и другие так называемые *soft skills* — «гибкие навыки»; г) **творчески** (исходя из особенной ситуации); д) **ценностно**; е) насколько возможно **целостно** (с неразорванной мировоззренческой картиной), что достигается при радикально-гуманитарном подходе к содержанию образования.

Очевидно, что для обновленного образования в его новых целях и содержаниях требуется не «просто педагог-исполнитель», но иной тип личности и иной тип позиции учителя: это радикально-гуманистическая позиция педагога с развитой субъектностью и активизированным самосознанием. На достижение такой позиции и таких способностей учителя и ориентировано содержание предлагаемой модели педагогического образования.

Содержание педагогического образования в предлагаемой модели, исходящей из понимания педагогической деятельности как искусства и «учителя» как творческой профессии, должно включать следующие предметные зоны (в пропорциях примерно по трети учебного времени — как в вузах, так и в постдипломном педагогическом образовании):

I — зона практики, педагогических тренингов (подобных этюдкам музыкантов и художников), воплощающая принцип «учителя как творческой профессии»;

II — зона развития педагогической личности и мышления (подобно введению в соответствующую область культуры и творчество);

III — предметная зона специализации.

В распределении содержания по этим зонам решается тем или иным образом вопрос о соотношении теории и практики в педагогическом образовании. Принцип «учителя как творческая профессия» вообще не допускает идеи «чистой теории» (таковую, строго говоря, можно преподавать лишь в рамках специализации будущим педагогам-ученым). Ясно, что этот принцип потребует особо пересмотреть *цели, объем, жанр преподавания педагогики*. Потенциал науки педагогики в этом случае должен быть направлен на подготовку эффективных практических курсов (тренингов) — так же, как потенциал музыковедения используется в преподавании музыки или достижения лингвистики используются в преподавании иностранных языков и курсов, формирующих педагогическое мышление и развивающих личность (будущих) педагогов. Педагогика как теория, наука должна в этом случае преподаваться в кратком виде для широкой аудитории студентов именно с целью введения их в педагогический дискурс и в расширенном виде для студентов, проходящих специализацию на кафедрах педагогического исследования (будущих исследователях и теоретиках педагогической науки).

В соответствии с принципом «Творческий», прием в педагогический вуз требуется проводить на основе творческого конкурса (он может включать две стадии: не формального, содержательного резюме — рассказ абитуриента о тех наклонностях, способностей, опыте, которые связаны с выбранной профессией, и устного собеседования, и т.п.). конкурс, собеседование должны выявлять мотивированность, общегуманитарные склонности и способности, речевые и артистические способности, психолого-педагогическое чутье, систему ценностей (может включать темы беседы о любимых книгах, фильмах, исторических персонажах, идеалах, мировоззренческих, ценностных представлениях, жизненных ситуациях).

1. Предметная зона практического педагогического тренинга

То, что в бихевиористской и традиционной/ремесленной парадигмах (или в технологической и практической альтернативах понимается как важнейший принцип — опора на «то, что работает», в нашей модели мы предлагаем рассматривать как «технику», то есть начальное условие, необходимое для творчества. И также «профессиональная способность» учителя видится необходимым условием его (ее) автономии.

При этом возможно уточнить трактовку ряда курсов, таких как «Педагогическая риторика» и другие, цели которых осуществимы именно в тренингах (педагогически-риторических навыков и других). Занятия, на которых студенты в группах разыгрывают роли и обучаемых, и обучающихся, могут и должны вести также и педагоги-практики высокой квалификации, по собственному разумению, включая те или иные элементы в программу тренингов или же составляя ее в сотрудничестве с педагогами-учеными.

Очевидно, что именно эта зона обучения охватывает и «погружения» в образовательную и воспитательную деятельность (организацию олимпиад, фестивалей, игр, выездных или городских лагерей, работу социальных служб и благотворительных организаций, работающих с детьми) и, наконец, педагогическую профессиональную практику всех уровней.

Во всех видах практических занятий должен использоваться принцип «обучающегося педагогического сообщества».

II. Предметная зона педагогической личности

Поскольку творческая профессия несводима к владению навыками, а требует творческой личности, зона «педагогической личности» во всем своем предметном содержании должна закладывать **фундамент творческого образования**, то есть включать курсы, служащие развитию сознания, мышления, мировоззрения, культуры, личности педагога. Вместе с тем, следует понимать эту предметную зону и как охватывающую то содержание педагогического образования, которое необходимо для подготовки (будущего) учителя к радикальной гуманизации образования: принятию «человек» как субъект и предмет образования: таким образом научно-предметное содержание образования должно обрести «стержня»

Блок предметов «фундаментального уровня» по своей внутренней логике единой системы, ориентированной на становление личности педагога — творца, должен включать как особо значимые такие курсы, которые способствуют развитию субъектности будущих учителей, стимулируют, поддерживают, обогащают **самосознание учителя**.

- Это курсы, нацеленные на расширение горизонтов (будущих) педагогов, охватывающие проблематику, особо значимую для образования (в сферах обучения, воспитания, личностного, нравственного, духовного, эмоционального, эстетического развития):

- социальные науки;
- междисциплинарные;
- искусства;
- курсы, вводящие в феноменологию творчества — в сам опыт как таковой, в переживание педагогического творчества (что, в общем, в творческих профессиях делается в рамках истории искусств и личной передачи опыта наставников, деятелей искусства, в данном случае состоится в рамках истории педагогического творчества и наставничества опытных учителей);
- курсы, вводящие в соответствующую область культуры: прежде всего, в педагогическую культуру и культуру личностного развития (будущих) учителей (в сферы педагогического дискурса; критического педагогического мышления; педагогической этики, ценностного, нравственного мышления; педагогического чувствования).

В программах отечественных педвузов традиционно присутствовали курсы, тематически охватывающие обсуждаемые нами области. Эту зону представляют курсы педагогики, психологии, истории философии, этики, социальных наук, антропологии, концепций современной научной картины мира, религиоведения, культурологии, эстетики, истории и теории искусств и т.д. Другое дело, что зачастую эти курсы отличаются высоким уровнем абстрагирования, поскольку преследуют иные цели. Приведу пример такой разницы. Это может быть исторический курс педагогики, являющийся, по сути, введением в педагогическое творчество, посредством погружения в педагогический опыт на примере великих педагогов, и анализа, постижения последовательных уроков из многовекового развития этого опыта. Или же это курс «истории педагогики», с акцентом на внешне трактуемой «истории», «объективной» картине имен, событий, дат, текстов. И так же обстоит дело в случае других гуманитарных курсов, отличие которых в модели ТАРУ надо понимать как ориентированность на формирование живущей в сложном социальном, политическом, экономическом, культурном мире мыслящей, чувствующей, взаимодействующей, общающейся, творящей педагогической личности.

Отличие содержания предлагаемой модели состоит в направленности: в отличие от направленности на изучение областей педагогики, психологии, философии и т.д., с вниманием к знанию (теории), в мо-

дели ТАРУ есть направленность на личностный опыт в этих областях, ведущий (будущего) педагога к самоактуализацию. В частности, эта проблема может решаться путем жанрового переуточнения курсов как «практикумов» («Практикум психологии учительской деятельности»; «Практикум мышления педагогов»; «Практикум философии образования», «Практикум рефлексивных практик педагога», «Практикум педагога-исследователя» и т.п.), — так эти курсы смогут служить «введению в феноменологию педагогического творчества», развитию мышления, субъектности (будущих) и самосознания учителей учителя.

В рамках этой предметной зоны работа с профессиональными мотивациями (будущих) педагогов должна составить особую область в содержании и методологии педагогического образования, возможно, в рамках «практической философии образования», вводных курсов в профессию и т.д.

III. Предметная зона области специализации

Здесь содержанием является сам материал преподаваемых будущими педагогами курсов и методика преподавания предметов. Предметы специализации охватывают два уровня: 1) уровень широких перспектив научной (или культурной) области данного предмета, ведущих к выработке обучающимися концепции современной картины мира; 2) уровень перспективы данного предмета в его специфической миссии как учебного.

Принципам модели (системно, междисциплинарно, творчески работать с информацией) и вызовам информационного общества (в частности, задающим нужду периодического переучивания, переквалификации в течение жизни) отвечает современные принципы комбинированной специализации, сочетающей разные дисциплины («история и география», «английский язык и информатика» и т.п.). Такой подход, в частности, значим для будущей защиты учителей от профессионального выгорания: «второй» и «третий» предметы дадут возможность педагогам периодически менять профиль работы, а обновление ситуации способствует возрождению творческой способности.

В связи с таким подходом, добавлю в обсуждение еще одну стратегию: сочетание в содержании программы обучения студентов разных специальностей интеллектуальных предметов специализации с телесными практиками (помимо разных видов спорта и игр это танцы, бо-

дIBILдинг, боевые искусства, йога, оздоровительные комплексы и т.п.) Эта стратегия обосновывается следующими причинами: в прикладном плане — возможностью использования во внеурочной деятельности; а в глубоком смысле — как ответ на вызов виртуализации современной жизни: как усиление внимания к телесности в образовании, в целом.

Помимо учебных программ педагогических вузов и постдипломного педагогического образования, сам принцип «обучающегося педагогического сообщества» подразумевает также всевозможные формы самоорганизации учителей, ведущей к неформальному непрерывному педагогическому образованию. Таковы могут быть различные мероприятия в обучающемся педагогическом сообществе, начиная с учительских семинаров и конференций (по модели проводившихся автором в ИПООВ РАО, ИУО РАО в 2013–2018 гг. проектов «Рефлексии и практической философии учителя», движения педагогического обучающегося сообщества) и включая возможные педагогические клубы, лаборатории, фестивали и т.д.

Этим соображения остается дополнить некоторыми соображениями С.Т. Шацкого, близкими сформулированным относительно модели ТАРУ основаниям: таковы его идеи, которые остались нереализованными в широких масштабах до нашего времени, но по-прежнему актуальны. Это соответствующая принципу «творческий» и подходу модели ТАРУ к соотношениям педагогической теории и практики идея педагогических курсов, которые должны проводить на основе личного опыта действующие педагоги.

Можно развить эту идею: преподаватели из этой категории должны иметь право определять свои темы гибко — широко варьируя проблематику, которую они считают полезным поднимать и прорабатывать. К этим педагогическим курсам должны относиться и лекции (беседы), и мастер-классы, и тренинги, и семинары (вовлекающие обучающихся в активные дискуссии).

И конечно, чтобы быть способными подготавливать «учителей» как деятелей творческой профессии, преподаватели педагогических вузов сами должны таковыми являться. Это подразумевает не только определенную переподготовку преподавателей педагогических вузов, но и в первую очередь необходимую для творчества высокую степень свободы самих учреждений педагогического образования — свободы в содержательном и организационном плане, реализуемой, исходя из

локальных условий, традиций и, главное, индивидуальных возможностей и склонностей конкретного преподавательского состава.

Вход в профессию

Для выпускников педагогических вузов этап «входа в профессию» может становиться завершением педагогического образования и включать испытания при поступлении на работу в школу, испытательный срок и т.д. Например, 1-й этап — самопрезентация кандидата перед лицом педагогического коллектива; 2-й этап — работа стажером-учителем в роли помощника в течение определенного срока под началом опытного учителя; 3-й этап — самостоятельная работа стажером-учителем в течение определенного срока.

§ 3. Принцип обучающегося педагогического сообщества

Базовым для представляемой модели *условием* является принцип педагогического обучающегося сообщества. Более того, по глубокому убеждению автора, его вообще следует понимать как *осевой принцип современного педагогического образования*. Рассмотрим, каково значение этого принципа для образования современности, и затем разберемся, что собственно он подразумевает.

Значение принципа обучающегося педагогического сообщества

В осмыслении цивилизационных проблем было понято, что переход к пост-индустриальной цивилизации в образования должен стать переходом от индустриальной модели школы как «фабрики знаний» к модели образовательных учреждений информационного общества, общества знаний — как обучающихся учреждений [Делакот 2004], то есть и педагогические коллективы должны превращаться в обучающиеся сообщества. И, хотя ученые подразумевают сегодня под «сообществом», «экосистемой сообществ», «сетевым сообществом» преимущественно сферу виртуальных взаимодействий, сущность феномена сообщества и, в особенности, педагогического обучающегося сообщества должна быть понята в модусе реальных взаимодействий, чтобы была возможность приложить затем это понимание к виртуальной сфере.

Мысля в логике обучающиеся сообщества, мы придем к выводу, что педагогический коллектив должен иметь способность встраиваться и в более широкие сообщества, что соответствует тенденции принятия школой на себя новой роли общественного центра и «движения к школе как экосистеме сообществ», которое, в частности, «требует преодоления ограничений сложившегося института школы, спроектированного в свое время еще Яном Амосом Коменским и не претерпевшего каких бы то ни было существенных изменений до настоящего времени» [Громыко, Марголис, Рубцов, 2020: 59].

Принципу обучающегося сообщества соответствует идея особой организации и миссии педагогического центра, который выполняет более широкие общественные функции, принимает на себя просветительскую и социально-гармонизирующую миссию, что может происходить, когда школа состоит как «экосистема сообществ».

Подобное реализуется в разных частях мира сегодня. Например, в Израиле широко известны примеры, когда школа становится центром общественной жизни некоторых муниципальных районов: там не только допоздна работают клубы для детей и юношества, но происходят и различные встречи, обучение, общение взрослых, и пожилые люди тоже находят там формы общения и участия в воспитании детей; или в Великобритании школы становятся площадкой решения межпоколенческих проблем; связи разных социальных и религиозных страт общества [Woods, Husbands, Brown, 2013: 42–46].

Очевидно, для того, чтобы в дальнейшем педагоги реализовывали идею «школы — общественного центра», сначала они должны получить собственный опыт подобной организации социально-педагогического учреждения в своем центре педагогического образования. В этих условиях (будущие) педагоги учатся общественной активности в ее подлинном смысле: то есть не просто активности в кругу студенчества или коллег, но открытой активности, выходящей на проблемы, нужды, интересы «большого социума» — общества, в целом.

Затем, относительно значения принципа обучающегося сообщества вспомним, что в российских масштабах перед педагогами, согласно ФГОС, в рамках личностных результатов ставятся задачи формировать мотивацию, социальные компетентности, гражданскую идентичность учащихся, использовать стратегии социального проектирования и конструирования в целях построения демократического гражданского об-

щества на основе толерантности, диалога культур и уважения. Однако, опять-таки, если педагоги не тренируются в решении подобных задач в собственном опыте, каковы тогда перспективы решения этих задач как педагогических?! Решение же этих задач подразумевает социальное трансформирование: превращение педагогических коллективов в обучающиеся сообщества.

Кроме того, если вернуться к проанализированным раньше современным проблемам, то вызов, стоящий для учительства в условиях менеджеристской парадигмы, можно выразить вопросом: «Как учителю сохранить себя-педагога и смыслы своей работы как собственно педагогической?» И опять-таки, для отдельной личности учителя перед лицом системного давления единственным ответом на этот вопрос будет: «Опираясь на обучающееся педагогическое сообщество».

Исходя из проблемы парадигмального цивилизационного выбора, есть нужда в сообществе, реализующем потенциал к обучению в межличностных взаимодействиях, при которых культивируется «специфично человеческое», что необходимо для учителя в его роли быть «живой моделью человека». Таким образом, нужда в сообществе — это цивилизационная нужда.

И наконец, можно понять, что опора на сообщество стоит на первом месте еще потому, что для трансформации и развития человека социальное взаимодействие, как известно педагогике, чрезвычайно значимо. Для развития же взрослых людей, педагогов в направлении самоопределяющейся личности оно даже еще более значимо, чем для детей.

Обучающееся педагогическое сообщество — что это?

Идея профессионального, в особенности педагогического, обучающегося сообщества складывалась длительно, но обрела формулировку в конце 1990-х сначала в статьях С. Хорда, затем М. Кочран-Смит, Р. Дюфура и др. По их определениям, речь идет о вовлечении всего школьного сообщества (учителей, администрации школы, даже родителей и, может быть, учеников) в совместное развитие программы, методов, условий обучения [Hord, 1997], а также о необходимости педагогическому сообществу сосредоточиться, скорее, на изучении, а не на обучении, и на коллективной работе и ответственности [DuFour, 2004], причем создаются и новые условия, и формы повыше-

нии квалификации, обучения учителей [Cochran-Smith, Fries, 2001]. К настоящему времени эти идеи развиты и проработаны до стадии «инструкций, как создать в школе сообщество» [DuFour, DuFour, Eaker, Manu, 2013].

В России тема сообщества педагогов вошла в педагогические исследования (в работах Б.С. Гершунского и др.) благодаря влиянию зарубежных инноваций: «обучающегося сообщества» и «педагога-исследователя» (последняя в свое время и привела к идее такого сообщества), а кроме того, благодаря российским поискам демократических преобразований и самоуправления в образовании, в развитии школы (А.А. Кочетова, 2004; Ю.В. Козырев, 2002). Ярким примером таких поисков стали работы М.М. Поташника (1997, 2001, 2005, 2006, 2011). В итоге определение, данное М.М. Поташником профессиональному объединению педагогов [Поташник, 2001], близко определению, данному Хордом педагогическому обучающемуся сообществу, и включает замеченные им преимущества и профессионального общения, и участия учителей в управлении школой [Vescio, 2008].

В рамках профессиональных объединений педагогов (в частности, методобъединений) с совместной исследовательской деятельностью происходит и формирование, совершенствование навыков самоанализа и самообобщения педагогического опыта, что в итоге «освобождает человека от ложных ценностей, делает педагога более гибким и мобильным, приспособленным к внешним изменениям», приносит учителю достижение желаемого профессионального статуса и признания в коллективе, большей уверенности в себе [Медник, 2015].

Также у российских ученых стало складываться понимание педагогических сообществ как версии неформального повышения квалификации педагогов (Т.В. Соловьева, 2014), в особенности как социально значимого педагогического образования, дающего профессиональный рост в собственно педагогической карьере [Введенский, 2013], как развития профессиональной компетентности [Андрощук, 2016]. Трудности и возможности профессионального объединения педагогов, его влияние на развитие образовательного учреждения, на самих педагогов и на образование учащихся были исследованы А.А. Мотышевой [Мотышева, 2017].

По аналогии, обратим внимание на то, что тот же принцип сообщества лег в основание и направления *краудсорсинга*, введенного Хауэ,

вызвавшего большой интерес и в бизнесе, и в других областях, также включая образование. Определение, данное Хауэ: «Действие принятия задачи, традиционно выполняемой назначенным агентом (например, работником или подрядчиком), и передача ее в аутсорсинг путем открытого приглашения неопределенной, но большой группы людей к участию» [Howe, 2006: 1]. Так, индивидуализированное обучение в высшем образовании в случае Университета Техаса (San Antonio), основываясь на теории социального обучения, использует коллективный опыт, сложившийся в предыдущих успешных учебных планах, соединяя ищущих знания с «поставщиками знаний» в интерфейсе социальной коммуникации [Anderson, 2011]. Или же, например, так в совместной работе преподавателей и сотрудников Университета Австралии путем краудсорсинга разрабатывался стратегический план университета [Amrollahi, 2014].

В России в настоящее время довольно распространены не только понятия, но и живые примеры как «профессиональных обучающихся сообществ», так и краудсорсинга. Сообщества представлены и такими известными примерами, как проект Летописи.ру, возникший по инициативе нескольких людей, существующий более 11 лет и разросшийся до тысяч входящих в него групп и индивидов — участников; и сообществами, созданными в рамках отдельных городских и районных площадок — ИПКРО (например, Пскова, Тольятти, Владивостока и др.) и ИМЦ (например, Сообщество — Исследовательская лаборатория внедрения ФГОС в ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга).

Сетевые сообщества были исследованы прежде всего в диссертации Е.Д. Патаракина (2017). Но зачастую и исследования, посвященные педагогическим сообществам, в целом рассматривают их в итоге тоже как сетевые сообщества (Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов, 2012; др.). При таком подходе исследователи как важнейшие возможности сообщества определяют сетевое взаимодействие, сетевое партнерство (Е.А. Пивчук, Е.Г. Бойцова, Е.М. Чичев, Е.В. Головинская, 2014) и, говоря о взаимодействии педагогов как «полисубъектном подходе», видят его реализацию в создании сетевого профессионального сообщества педагогов (Т.Ф. Сергеева, О.Н. Зубакина, 2016).

Однако требуется уточнение: сетевые сообщества в своих взаимодействиях по большей части просто производят ту же, что и участни-

ки краудсорсинга, коллаборацию в области педагогических материалов. В этом смысле к ним вполне применимы те же характеристики, что даются краудсорсингу, который называют «сетевой организацией работы сообщества над какой-либо задачей ради достижения общих благ» и при этом же — «одной из эффективных инновационных моделей построения неформального образования» [Концевой].

Так, можно заметить, что понятие педагогического сообщества применяют и к случаю педагогического коллектива школы, сплоченного командной работой, и к сетевому сотрудничеству, состоящему во взаимообмене педагогическими материалами. Поэтому важно разобраться в самом понимании сообщества и затем, чтобы не смешивать разные феномены, уточнить, всякое ли педагогическое сообщество оказывается обучающимся, и вообще, какие смыслы мы вкладываем в понятие «обучающееся».

Феномен сообщества. Понятие и модель обучающегося педагогического сообщества

Если подойти к вопросу в свете современной философии образования, то в связи с этим следует заметить, что в ней соприкасаются концепты диалог и сообщество, причем очевидно значение и влияние первого на второе. После выдвижения Другого в центр проблематики современной философии (М. Бубер, Э. Левинас) идея бытия с Другим, породившая понятие диалогического опыта, принесла в образование смену парадигмы: и педагогической теории, и образовательной практики.

Рассмотрим, к чему ведет диалог? Для отдельного человека диалог означает выход от состояния изолированного «Я» к Другому, а если распространить это на масштабы социума, группы — выход от безличностного коллективизма (множественного «Оно») к коллективу с личностными отношениями. Однако сравнительно с общностью «Я — Ты», возникающей и существующей в диалоге, сообщество надо будет описать как открытое «Я — Ты: Мы», в котором участники не замкнуты друг на друга. «Не замкнуты друг на друга» означает: это должно быть охватывающее по своей природе «Мы», которое ориентировано на расширение общности, то есть на поле, более широкое, чем поля «Я» и «Ты» в совокупности. Ведь сущность сообщества — общее, и если это общее не единичное сведение двух единичных, но имеет саму природу обще-

го, оно должно представлять обще и для Других, то есть иметь непременно открытый характер.

Вторая особенность сообщества — деятельное «Мы»: только при этом условии коллектив становится коллективным субъектом, что понятийно подразумевается под сообществом. Но как такое сообщество становится возможным? Опять-таки, если взаимодействующие «Я» участников направлены не только друг на друга в очерченных границах каждого «Я», но на основе достигнутого слышания друг друга как такового начинают принимать во внимание и субъектную направленность каждого, преодолевающую эти границы, — то есть круги заинтересованности, расходящиеся от Другого в мир.

Теперь, а что же определяет свойство «обучающегося» для сообщества?

Нет сомнений, что все мы учимся на собственном опыте (спонтанное, информальное образование), а в коллективном опыте мы также учимся, и еще в большей степени. Но здесь было бы достаточно остановиться на понятии «сотрудничества». Однако чтобы педагогическое сообщество обрело определенное, формализуемое свойство «обучающегося», требуется что-то сверх того. По-видимому, это, во-первых, должно быть признание самой цели «учения в сообществе». Во-вторых, ради этой цели требуется «замедление» деятельных процессов: ведь любая учеба — это пробы, многократные поправки и отработки. В-третьих, для того чтобы это стало возможным, необходимо особое, именно образовательное пространство.

В педвузах этот принцип должен быть реализован сначала в масштабах обучающегося сообщества студентов, в котором будущие учителя могут осваивать применительно к учебному материалу способы работы в обучающемся сообществе. Можно считать такое применение реализацией характерного для гуманитарно-ориентированных моделей педагогического образования «активного методического подхода» в его развитой версии, предполагающего не просто более широкое взаимодействие обучающихся с преподавателем в ходе занятия, но и друг с другом. Как отмечают исследователи, подобное вовлечение студентов во взаимодействие ведет к активизации их внутреннего диалога и завершается экзистенциальным переживанием обучающимися учебного материала [Бондаренко, 2006]. Принцип обучающегося профессионального педагогического сообщества (а не просто об-

учающегося сообщества) начинает реализовываться в более полной мере в случае педагогических практик, когда студенты получают шанс делиться уже возникающим опытом и поднимать практические проблемы для совместного решения, тем более при условии включенного участия действующих педагогов (кураторов) в этих процессах. Чрезвычайно полезными также могут быть события обучающегося педагогического сообщества со смешанным участием будущих и действующих педагогов.

В непрерывном педагогическом образовании важнейшим форматом использования этого принципа могут стать учительские семинары и другие подобные события, проводимые в обучающемся педагогическом сообществе. Важное значение для педагогов имеет встреча и совместное размышление с коллегами из других школ, — при этом возникают особые условия благодаря работе в группе, не имеющей еще сложившейся структуры и иерархии. Освоив принцип обучающегося профессионального сообщества, учителя смогут постепенно вносить его и в собственные педагогические коллективы. Также условием свободного субъектного участия педагогов должна быть и возможность формировать самим тему (поднимая новую или конкретизируя предложенную для обсуждения проблему).

Мероприятия в обучающемся педагогическом сообществе педагоги могут включать в собственные проекты, извлекая из них тем самым дополнительную пользу. А также можно и нужно использовать учительские семинары не только ради самого процесса, стимулирующего рост самосознания педагогов, но и как возможность дать зазвучать голосу учителя. Так, возможна выработка по поднятой педагогами проблеме совместных формулировок, рекомендаций, заключений, которые должны быть донесены до инстанций образовательной политики, теории, практики.

Особая роль ученых-педагогов и философов образования в возникновении и развитии обучающихся педагогических сообществ должна состоять в научном обеспечении, курировании событий сообществ и личном участии в них. По существу, эта роль и профессионально-личностное участие ученых означает и новую стадию взаимодействия ученых и учителей, возможности которого еще требуется апробировать, развивать и изучать.

Важнейшие особенности форумов в обучающемся сообществе состоят в том, что они:

- 1) **активизируют** профессиональное **самосознание** и рефлексию педагогов;
- 2) **выявляют** профессиональные **трудности** в деятельности и, в особенности, в мышлении педагогов;
- 3) **стимулируют** процессы **диалога** и профессиональные **взаимодействия**, создавая условия для взаимного обучения и поиска профессиональных решений с опорой на потенциал «коллективного разума»;
- 4) оказываются **тренировочной площадкой** для самих педагогов в критическом педагогическом мышлении, герменевтических процедурах и педагогической гуманитарной рефлексии;
- 5) предоставляют пространство для звучания **голоса учителя** (пространство выявления интересов, идей педагогов, прояснения и развития их профессиональной мотивации) и производят культивируемый «канал обратной связи» со стороны педагогов относительно образовательной политики (в случаях, когда видение педагогов фиксируется в решениях форумов и доносится до управленцев и политиков образования);
- 6) способствуют **выработке педагогических идей** в новых современных моделях взаимодействия педагогов и ученых, исследующих образование, что в результате содействует развитию образования.

Литература

Андрошук Н.А. Развитие профессиональной компетентности учителей в профессиональном сообществе: дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. 234 с.

Бондаренко Н.Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения: автореф. дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет, 2006. 23 с.

Введенский В.Н. Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 3 (11). С. 21–27.

Громько Ю.В., Марголис А.А., Рубцов В.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход

к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57–67.

Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1975. 303 с.

Кожевникова М.Н. Curriculum и идентичность // Ценностные миры современного человечества. СПб.: СПбГУ, 2012. С. 359–370.

Козырев Ф.Н. Содержание образования (предметно-научная составляющая) // Образование человека. Философия образования: семинар / Автор-составитель Кожевникова М.Н. СПб.: Обр. центр «Участие», изд. Лема, 2011. С. 185–195.

Концевой М.П. Краудсорсинг в неформальном образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openclass.ru/node/309646> (Дата обращения: 23.01.21).

Матвиевская Г.П. Рамус. М.: Наука, 1981. 150 с.

Медник Е.А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 80–84.

Мотышева А.А. Профессиональное объединение педагогов как субъект развития образовательного учреждения: дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01 Омск: Омский государственный педагогический университет, 2017. 215 с.

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12–18.

Поташник М.М. Профессиональные объединения педагогов. М.: Педагогическое общество РФ, 2001. 189 с.

Степин В.С. Проблема будущего цивилизации. [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/forecasting/problema-budushhego-civilizacii/> (Дата обращения: 23.01.21)

Amrollahi A., Ghapanchi A.H., Talaei-Khoei A. Using Crowdsourcing Tools for Implementing Open Strategy: A Case Study in Education. Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah. 2014. P. 1–7.

Anderson M. Crowdsourcing Higher Education: A Design Proposal for Distributed Learning // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 2011. [Электронный ресурс]. URL: jolt.merlot.org, свободный. (Дата обращения: 23.01.21).

Assessing the National Curriculum / Eds. P. O'Hear, J. White. London: Paul Chapman, 1993. 51 p.

Barrow R. *Common Sense and the Curriculum*. London: Allen and Unwin, 1976. 169 p.

DuFour R. *Schools as learning communities // Educational Leadership*. 2004. № 61(8). P. 6–11.

DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://pages.solution-tree.com/rs/solutiontree/images/lbd_studyguide.pdf (Дата обращения???)

Erickson H.L., Lanning A.L., French R. *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Sage Publishing, 2017. 248 p.

Gardner H.E., Csikszentmihalyi M., Damon W. *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books, 2008. 304 p.

Hamilton D.F. *Curriculum history*. Geelong: Deakin University Press, 1990. 102 p.

Hirst P.H. *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. 194 p.

Hirst P.H. *Liberal Education and the Nature of Knowledge // Philosophical Analysis and Education / Ed. R.D. Archambault*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965. P. 113–138.

Hirst P.H., Peters R.S. *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970. 146 p.

Hord S.M. *Professional Learning Communities: What are they and why are they important? // Issues about Change*. 1997. № 6(1). P. 1–8.

Howe J. *The Rise of Crowdsourcing // Wired magazine*. 2006. Vol.14. № 6. P. 1–4.

Triche S., McKnight D. *The quest for method: the legacy of Peter Ramus // History of Education*. 2004. Vol. 33. № 1. P. 39–54.

Vescio V., Ross D., Adams A. *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning // Teaching and Teacher Education*. 2008. № 24. P. 80–91 [Электронный ресурс]. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7005/0f51d928cbedba2056a77a8f2c9b225c6821.pdf> (Дата обращения: 23.01.21).

White J. *Rethinking the School Curriculum Values, Aims and Purposes*. London: Routledge, 2003. 208 p.

White J. *The Puritan origins of the 1988 school curriculum in England // Schooling, society and curriculum / Ed. Alex Moore*. New York, Routledge, 2006. P. 43–59.

White J. Towards a Compulsory Curriculum. London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1973. 112 p.

Woods D., Husbands C., Brown C. Transforming Education for All: the Tower Hamlets Story. London: Tower Hamlets Council's Communications Unit, 2013. 60 p. [Электронный ресурс] URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1570688/1/Transforming_Education_final.pdf (Дата обращения: 23.01.21)

РАЗДЕЛ 3

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИ ТАРУ

Глава 6

Принцип «Творческий учитель»

Первый сущностный принцип модели коренится в самом понимании «педагога» как творческой профессии. Чтобы разобраться в нем, требуется осмыслить несколько моментов: отношения науки и искусства педагогики, а также смыслы «педагогической техники» и «творческой личности учителя».

§ 1. Отношения науки и искусства педагогики

Как было определено выше, концепция ТАРУ опирается на идею, что педагогическую деятельность продуктивно понимать как искусство — подобно тому, как это делал К.Д. Ушинский. Ушинский писал: «Разве есть специальная наука воспитания? Ни политика, ни медицина, ни педагогика... не могут быть названы науками ... а только искусствами... Не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке» [Ушинский, 1974: 229, 232].

Для педагогики это означает изменение позиции, роли теории (науки) педагогики в педагогическом образовании, перераспределение границ областей теории и практики в педагогике, а вместе с тем ключ к новой идентичности современной науки педагогики. Под этим углом зрения требуется пересмотреть ее проблематику, выявляя и переутюжная в ней области фундаментальных вопросов и практических стратегий, заостряя сами вопросы, и таким образом распределяя «потoki» результатов концептуализации в соответствующие зоны педагогического образования: *зону педагогической личности и две другие зоны — практического педагогического тренинга и области специализации.*

Подобное переосмысление должно иметь заметные следствия для педагогического искусства. В размышлениях об отношениях науки, на-

укосообразной практики и искусства как такового мы можем обратиться к А.С. Пушкину: в его «Моцарте и Сальери» Сальери, этот антипод подлинного творчества, формулирует механический алгоритм подхода к искусству

... Ремесло

Поставил я подножием искусству;
Я сделался ремесленник: перстам
Придал послушную, сухую беглость
И верность уху. Звуки умертвив,
Музыку я разъял, как труп. Поверил
Я алгеброй гармонию. Тогда
Уже дерзнул, в науке искушенный,
Предаться неге творческой мечты.

Это, действительно, назидательный антипример при попытке углубить понимание отношений науки педагогики и педагогической практики. В частности, переосмысление этих отношений выразится в новом взгляде на педагогический дискурс. Ведь введение учителей в язык педагогики является одновременно введением в само педагогическое мышление. Так, потребуются, чтобы мышление и переживание-опыт педагога вышли в центр внимания при разработке педагогического дискурса. И нужно будет учитывать, какое мышление учителя формирует тот или иной язык педагогики: мышление Моцарта или Сальери?

Так, мы утверждаем тезис о необходимости понимать природу педагогического опыта с учетом особого «практического знания» учителей. Так, словами Ю.Н. Кулюткина, «Искусство учителя проявляется и в том, как он строит архитектонику и композицию своего урока; и в том, какими способами он организует самостоятельную работу учащихся, включая их в решение учебно-познавательных задач; и в том, как он находит контакты и нужный тон общения с учащими-ся в тех или иных ситуациях школьной жизни. Словом, творчество — это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика. Этим определяется и проблема развития творческого мышления учителя» [Кулюткин, 1986: 23].

§ 2. «Педагогическая техника»: Что такое педагогические «гаммы» и «этюды»?

Педагогические «гаммы» и «этюды»

Известно высказывание А.С. Макаренко о том, что «С вершин «олимпийских» кабинетов не различают никаких деталей и частей работы» — там в кабинетах «стоит модель абстрактного ребенка, сделанная из самых легких материалов: идей, печатной бумаги, маниловской мечты... „Олимпийцы“ презирают технику. Благодаря их владычеству давно захирела в наших педвузах педагогически техническая мысль, в особенности в деле собственного воспитания. Во всей нашей советской жизни нет более жалкого технического состояния, чем в области воспитания» [Макаренко, 1957: 559].

И в 1939 г. в Харьковском пединституте, отвечая на вопрос о том, как следует «строить курс педагогики в вузе, чтобы будущих учителей хорошо вооружать необходимыми знаниями», Макаренко заговорил не о знаниях как таковых, а о введении практических занятий и упражнений по различным аспектам педагогической работы. К этим аспектам он отнес и воспитательные моменты, и психологические принципы работы с коллективом, и педагогическую технику, включающую постановку голоса учителя как важнейшего «инструмента педагога», что составляет уже актерское (ораторское) мастерство учителя. Говоря о нем, он объяснил: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [Макаренко, 1985: 269. Цит. по: Паначин 1975].

Говоря о «педагогической технике», хочется привлечь внимание к следующей проблеме. На сегодняшний день педагогическое образование в основном содержит обучение «технике» в виде курсов, посвященных методике преподавания и педагогическим технологиям. В их рамках студенты и слушатели курсов повышения квалификации знакомятся с методиками и технологиями, а степень знакомства демонстрируют на экзамене, где должны корректно «вернуть» преподавателю полученную информацию. В лучшем случае они решают задачи или делают и представляют проекты, так демонстрируя в качестве результата некоторый опыт использования конкретной педагогической техники. Однако в случае подготовки музыкантов это значило бы только

изучать теорию и историю виртуозного исполнительства (что делается в рамках теоретических курсов). Но подготовка музыкантов невозможна без тренировок гамм, этюдов, выучивания и мастерского освоения многих разных музыкальных произведений, повседневной многочасовой игры, пения, периодического участия в студенческих концертах.

Итак, если признать проблему, как она есть, мы придем к выводу: педагогическому образованию прежде всего требуются тренинги в качестве педагогических «гамм» и «этюдов». А соответствием «повседневной игры» и «участия в концертах» будут уже разные виды организованной педагогической практики и индивидуальной вовлеченности студентов в педагогическую волонтерскую помощь образовательным и социально- и образовательно-ориентированным учреждениям и проектам, государственным, коммерческим и некоммерческим. (Так, будет только правильным ввести в качестве требуемой индивидуальной практики небольшое количество часов подобного волонтерства в течение учебного года, с приложением «дневника индивидуальной практики» студента.)

Итак, при таком понимании в сферу внимания педагогического образования выходят разработка и проведение педагогических тренингов. Границы этой зоны можно понимать довольно широкими, поскольку они охватят области, начиная от «постановки голоса» и пластики, культуры движения и жестикуляции педагога до тренировки в педагогических задачах. Причем заметим, что техника, будучи освоенной, дает учителю свободу творить, превосходя ее: например, свободу, зная выразительную силу тех или иных жестов, выстраивать собственный стиль, с иной картиной жестикуляции, или отказываться от жестикуляции вообще, то есть творить в формах, полностью соответствующих индивидуальности учителя и требованиям ситуации «здесь и сейчас». И та же свобода с «превосхождением техники» должна быть достигнута в освоении «решения педагогических задач», выявленных Ю.Н. Кулюткиным как значимый этап творческого педагогического мышления [Кулюткин, 1986] и активно введенных в российское педагогическое образование. По этому поводу приведем замечание ученых, сделанное сегодня: «К сожалению, в современных условиях, что нашло отражение в ФГОС высшего педагогического образования, студентов в основном учат решать типовые функциональные педагогические задачи. В то же время еще несколько десятилетий назад Н.В. Кузьмина очень

точно определила, что педагогические задачи, которые вычленяет учитель в любой образовательной ситуации, могут быть функциональными и собственно педагогическими. Опыт показывает, что большинство педагогов даже в новых условиях смешанного очного и дистанционного обучения ограничивается задачами функциональными, ориентированными на планирование и проведение уроков и организацию других форм учебно-воспитательной работы. Задачи же педагогические, направленные на стимулирование развития личности ребенка в образовательном процессе, мотивацию его познавательной деятельности, остаются на периферии учительского мышления» [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020: 162–163]

Теперь уточним, что под «педагогическим тренингом» здесь подразумеваются не те курсы, что зачастую включают проекты студентов, но в большей степени практические занятия, подобные тренингам в жанре деловых ролевых игр, с поэлементной отработкой применительно к учебно-воспитательным ситуациям навыков: общепедагогических, организаторских, проектировочных, коммуникационных, лекторских, модераторских, фасилитаторских, конфликтолого-переговорщицких, игровых и т.д.

В прошлом веке российские ученые именовали тренинги «играми», «дидактическими играми», «педагогической игрой», «деловыми педагогическими играми», «ситуационно-ролевой игрой» и т.п. (Страздас Н.Н. 1980; Петерсон И.Р., 1984; Аникеева Н.П., 1990; Куприянов Б.В., 1996) и осмыслили лежащий в его основе принцип моделирования педагогических ситуаций [Кулюткин, Сухобская, 1981]. Так, например, в РГПУ им. А.И. Герцена уже в конце 1880-х [Деловые педагогические игры для учителей, 1988] и начале 1990-х [Методические рекомендации к проведению деловых игр в курсе педагогики] разрабатывали и проводили деловые педагогические игры для (будущих) учителей.

В 1990-е понятие «педагогической технологии» укоренилось в российской педагогике (Сериков В.В., 1993; Щуркова Н.Е., 1998; Осухова Н.Г., 1993; Телеева Е.В., 1996; Решетников П.Е., 2000 и др.), встав в центр разработки педагогических тренингов — там, где само событие педагогических тренингов имело место, и затмив собой в глазах многих внимание к творческой личности педагога.

Исследователи XXI в. также высоко оценивают возможности педагогического тренинга [Щербakov, 2000; Ибрагимова, 2007. и др.],

определяют его как принципиально интерактивную форму обучения, выделяют в качестве его системообразующего фактора упражнение; предлагают отрабатывать в тренинге стратегическое планирование методами SWOT-анализа (сильных и слабых сторон, внешних возможностей для развития и внешних угроз) [Исаева, 2014], анализируют возможности тренинга для индивидуализации образования, для воспитательных задач, отмечают необходимость вводить тренинги по речевому этикету педагога и педагогическим ситуациям для отработки толерантных форм общения (различения допустимого языка и слов-табу) [Педагогическая акмеология, 2012: 67–68].

Вместе с тем сегодня, при возросшем влиянии практической психологии на жизнь общества, и педагогический тренинг интерпретируют и развивают в основном на основе психологических тренингов (например, работ А.М. Марковой, Н.В. Самоукиной, др.). Действительно, можно согласиться с тем, что большая часть педагогической деятельности охватывается психологической проблематикой, но *задачи педагога — не те же, что задачи психолога*. Поэтому требуется поднять вопрос о возвращении в рамки педагогического тренинга собственно педагогического содержания, разрабатывавшегося в российской педагогике советского и постперестроечного периодов.

За рубежом также существует внимание к тренингу деятелей образования. Например, несколько лет назад группа исследователей из Университета Хельсинки рассмотрела влияние педагогических тренингов на самостоятельность, эффективность, подходы к обучению и мотивированность двухсот преподавателей университета. В итоге исследователи выявили возрастание профессиональной уверенности и концептуальные изменения в направлении студент-ориентированного подхода [Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi 2007].

Представлю некоторые соображения относительно педагогических тренингов, выделив сферы основных вопросов, точек разветвления, и предлагая свои версии ответов. 1) **Какая форма** действия тренинга? Это деловая игра. 2) **Что** отрабатывается в тренинге? Конкретные элементы всех сфер и уровней педагогической деятельности. 3) **Кто** должен вести тренинги? В трактовке модели ТАРУ, акцентирующей автономию учителя и потенциал обучающегося сообщества, тренинги преимущественно должны вести (или, по крайней мере, быть приглашенными со-ведущими) не педагоги-ученые, но *педагоги-практики*,

педагоги-наставники. 5) **Как** должен строиться тренинг? а) С делением участников на малые группы, в которых б) каждый участник должен быть вовлечен постоянно, в) с последовательной само-рефлексией проигранного, г) с взаимооценкой участников и д) с оперативной коррекцией при подсказках ведущего тренинга.

Природа «техники» и выводы для образования

Теперь, утверждая тезис: «Необходимо использовать педагогическую технику», мы затрагиваем проблему «техники», которая не должна остаться непроясненной, — и так обнаруживаем себя на поле философии. Требуется разобраться, что такое «техника» для гуманитарной сферы в целом и образования в особенности.

Мы называем словом «техника» предметы, сконструированные для функционирования, но также мы называем и сами способы действия. И проектор с экраном, на который учитель со своего компьютера выводит на уроке картинку, и способ работы с классом, например, такой, при котором коллектив распределен на малые группы, и в группах участники коллективно вырабатывают вопросы о демонстрируемой картинке, предлагая их для обсуждения другим группам, — то и другое называется «техникой». Для начала, заметим, что и первое (проектор) — это тоже способ деятельности, только уплотнившийся до его воплощения в вещи.

Хайдеггер, поставивший «вопрос о технике» [Хайдеггер, 1993], привлек наше внимание к тому, что техника — это «вид раскрытия потаенного» как «про-из-ведение» — выведение «действительности... из потаенности для состояния в наличии»: так вещь, «которая хочет сказать о себе», приходит к существованию благодаря человеку. В отличие от этого угла зрения на технику, хочу привлечь внимание к тому, как техника имеет скрывающий характер.

Будучи уплотнением способа деятельности, воплотившаяся в технике человеческая деятельность теряет для нас прозрачность. Пока, например, мы, следуя человеку, конструирующему проектор, способны усматривать, из каких действий складывается производимое функционирование, для нас это еще человеческая деятельность. Однако когда действия уже свернуты в сгусток инженерной технологии, вобравшей многовековые знания и опыт человечества, а технология затем воплощена, овеществлена, тогда мы встречаемся со способом деятельности

уже как самостоятельным, отделившемся от человека — противостоящим нам. Тогда мы встречаем мир техники, подобный в его данности природе. (Он встречает нас, данный, как природа.) И так перед нами предстает в качестве независимой функционирующей машины то, что первоначально было способом человеческих действий.

Теперь, что значит «уплотнение»? Это сворачивание опыта прошлого к компактному комплексу элементов, с временной локализацией прежде развернутых действий и пространственной локализацией (до состояния точки, не обремененной объемом). Это верно для любой техники, будь она овеществленной (технической «вещью») или не-овеществленной — технологией-алгоритмом.

Но ведь для чего требуется «уплотнение»? По идее, ни для чего иного, как для освобождения человека, высвобождения «собственно человеческих» сил. («Собственно человеческое» я противопоставляю здесь функционирующей вещи). А высвобождение необходимо как условие для нашего творчества.

Поэтому, производя технику, человечество в культуре совершает то же, что делает психика, когда переводит в «привычки» свои сложные процессы, возможные сначала лишь в виде отдельных последовательных, проводимых под контролем ума шагов. В привычках процессы происходят в «уплотненном» виде, не только не требуя контроля со стороны ума, но предстывая для ума буквально независимыми. И так, «техника» по своему характеру и функции близка к привычкам. И «уплотнение» («непрозрачность» способа деятельности) в ней подобно тому, как мы с трудом уже можем рассмотреть и понять способ, каким совершаем сложнокоординированное движение тела или сложноустроенное интеллектуальное действие.

Теперь, спрошу: в том ли, что вначале осознанное действие переходит в неосознанное, проблема «техники» для гуманитарной области в целом и образования в частности? Если так, тогда потребуется восстановление осознанности относительно действия, то есть рефлексия, — и в модели ТАРУ рефлексии уделяется специальное внимание. Нет, не привычные, неосознанные действия как таковые должны пониматься как проблема: ведь они составляют основание «айсберга» любой деятельности человека. Поделюсь своим видением: проблема — это наши позиции во взаимодействии со своим уплотненным до состояния технической вещи или технологического алгоритма способом деятельно-

сти. И она возникает тогда, когда человек уже не распознает в технике человеческого и именно оттого утрачивает «возможность свободного отношения к ней», которое полагал правильным Хайдеггер. «Свободным оно будет, если откроет наше присутствие (Dasein) для сущности техники. Встав вровень с этой сущностью, мы сумеем охватить техническое в его границах» [Хайдеггер, 1993].

Но если Хайдеггера волновало бытие как таковое (и свобода человека здесь трактуется через про-из-ведение техники, суть которой — «постав», нечто, «поставляющее раскрытие потаенного» в историческое бытие, поэтому проблема, по Хайдеггеру, в том, что человеку «начинает казаться, что предстает теперь повсюду уже только он сам»), то нас волнует иная проблема, осмысление которой важно для гуманитарной сферы. Это проблема наших отношений с техникой, произведенной, но предстающей как независимая реальность для человека.

В случае педагогов таковыми могут представляться педагогические техники, образовательные технологии. Техника, технология выступает как «свыше» переданная данность: алгоритм, на который учитель обязан равняться, подстраивая (а при нужде — обрезая!) все то субъективное, человеческое, что не может укладываться в алгоритм. Учителя воспринимают такое отношение, начиная со своего опыта педагогического образования в педвузе, потом на курсах повышения квалификации, поскольку именно так, как взятая «свыше» педагогическая техника зачастую преподается. И так же подходят к технике инспектирующие педагогов инстанции.

Если продолжать начатое сравнение техники с привычкой, ее независимая реальность значила бы, что привычка стала руководить человеком полностью, как, бывает, случается, если «ноги сами несут» нас куда-то или «рука сама», «автоматически» совершает заученное движение. Но ведь это — признак «выпадения» человека, с присущей ей/ему субъектностью, из происходящего, признак сбоя. Независимый автоматизм привычки — не норма для человека.

Подчиненное отношение к технике как безусловной в своем значении, как указывающей и довлеющей человеку — вот проблема. «Запечатанная» в технике деятельность как таковая была по своей природе наделена целью (нет деятельности без цели), и теперь получается, что эта внеположенная цель начинает противостоять собственному целеполаганию человека, как если бы она была чужой волей. И могут воз-

никать три версии: иногда сам педагог-деятель, со своими целями, доминирует, подчиняя технику; иногда держится наравне с ней, иногда подчиняется ей.

Но если педагоги осмыслили природу техники и свои отношения с ней, то могут ввести технику в статус подвластности, в таком случае они свободны — и пользуются техникой, не пользуются, пользуются частично, пользуются собственным оригинальным образом и т.д. Соответственно, для (будущих) педагогов стоит задача освоения педагогической техники и отношений с ней.

А они не могут «подчинить» технику; техника превышает полагающуюся ей инструментальную роль. И в этом случае технологии выходят на первый план, а собственно человеческие феномены — чувства, сомнения, желания, размышления, общение — обращаются в то «неуместное», чем техника требует пренебрегать.

§ 3. «Творческая личность учителя»

Искусство никогда не равно владению навыками, оно требует творческой личности. Применительно к творчеству педагогов речь идет про творческую педагогическую личность, для становления которой имеют значение многие факторы, и в их ряду важнейшие — высокая степень предоставляемой свободы и пространство свободы, а также разнообразие деятельности. (В связи с последним актуальным звучит требование «не ограничивать профессиональное образование студентов лишь учением», а стимулировать «участие обучающихся в важнейших видах познавательной и социальной деятельности: научной, волонтерской, художественной, практической, досуговой и др.» [Орлов, Орлова, Бозиев, 2020:166].)

Затем, утверждаемый тезис состоит в том, что первая составляющая в развитии «творческой личности» педагога — это освоение гуманитарных дисциплин. Заметим, что этот тезис, равно как и выше упомянутые факторы свободы и разнообразия, сближается с гуманистической образовательной моделью *liberal arts*, опыт которой можно и нужно использовать во всем его богатстве [Беккер, 2015].

В этих рамках необходимо поддерживать субъектностные процессы — активное разворачивание человеческой субъектности из *неопределенного*, что и закладывает основание творчества.

В целом гуманитарные (*лат.*: *humanitas* — культура, цивилизация; человеческая природа; доброта) области, осмысленные под углом субъектности, представляют особые возможности для освоения измерений «человеческого»: сложного, многомерного общечеловеческого мира — культуры, истории и опыта общественного бытия, и индивидуального мира чувствований, мышления, выражения, общения, действий. Это освоение имеет значимость для (будущих) учителей с точки зрения роли «модели человека» для учеников. Проще говоря, учителю необходимо осваивать гуманитарные области не только для того, чтобы по-человечески знать учеников (о чем Макаренко, писал: «Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности?» [Макаренко, 1984: 123]), и не чтобы просто передавать им изученное, но, в особенности, чтобы самому по-человечески состояться.

«По-человечески состояться» подразумевает проблематику «личности», которая состоится постепенно, когда человек, индивид пускается в «поиски себя», задаваясь многими вопросами о себе-человеке (своих чувствах, мыслях, характере, воле, предназначении и т.д.) и вместе с тем обнаруживая мир людей, его проблемы, встающие противоречия «индивида-общества», осмысляя свои отношения с Другими, свое общественное бытие.

Здесь можно напомнить сделанный ранее вывод, что и гуманитарные курсы антропологии, психологии, философии, культурологии, истории культуры, социологии и т.д. будут вполне выполнять свою гуманитарную функцию только при подходе «радикальной гуманизации» к содержанию образования. И, имея в виду субъектный аспект, отмечу, что гуманитарные курсы окажутся включены в процесс «человеческого становления» учителя, когда в них сохранится субъективирующий подход. Это означает преподавание, позволяющее обучающимся оставаться в позиции отождествления себя с «человеком», «человечеством», сохранять напряжение личностного поиска, благодаря открытию и прояснению во всех изучаемых областях и примерах собственно человеческого опыта субъектности, мышления, деятельности.

Также для охвата широкой гуманитарной сферы есть смысл рассматривать возможность коротких курсов в особом жанре пропедевтики, точнее феноменалистского «введения» («Введение в философскую антропологию»; «Введение в культурологию»; «Введение в историю мыс-

ли»; «Введение в социальную психологию»; «Введение в политологию»; «Введение в конфликтологию»; «Введение в организацию и управление», др.). Под «особым жанром» подразумевается такой краткий курс, который полноценно исполнял бы роль «погружения» в феномены; обзора; «рекламы-приглашения»; «краткого путеводителя» для дальнейшего (возможно, самостоятельного, в интернет-самообразовании) «путешествия» в свои области. Под «рекламой-приглашением» следует понимать возможность введения посредством личного опыта-впечатления (как от фотографии места в рекламе путешествия), что в данном случае означает личный опыт обучающихся от текста первоисточника и/или наглядного примера из представляемой области. Вместе с тем такой курс, как «краткий путеводитель», — это и размещение данной области знаний в ряду других, и введение в ее дискурс и в тематическую «карту» области. По существу, подобная дидактика должна соответствовать стилю времени в лучшем смысле этого соответствия (без впадения в популистское упрощенчество, верхоглядство), а также служить решению проблемы «упаковки» разрастающегося, чрезмерного объема научной профессионально необходимой информации.

Затем, вторая составляющая — само приобщение к педагогическому творчеству и творческому мышлению: введение в опыт, психологию, феноменологию, философию педагогического творчества, что реально осуществимо в составе различных отдельных курсов.

В этой связи вернемся к осмыслению общей проблематики «творческой профессии». Феномен творчества, как обнаруживается при знакомстве с его примерами, всегда состоит в том, что конкретная личность соотносит свой опыт «быть человеком», свою субъектность с «техникой» конкретной области (будь это музыка, изобразительное или педагогическое искусство), точнее, утверждает свой опыт и субъектность относительно техники — и через нее. Так, творчество — это свобода от техники с использованием ее.

О необходимости в работе учителя дерзания — свободы говорили многие педагоги, и А.С. Макаренко предупреждал: «Отказаться от риска — значит отказаться от творчества» [Макаренко, 1984: 123].

Проясняя особый характер педагогического творчества, В.И. Загвязинский придавал значение и образно-эмоциональному языку, всегда присущему творению нового; и необходимому сотворчеству педагога и ученика, требующему ориентированности на Другого, диалога и по-

нимания Другого; и в соответствии с чрезвычайно сложными задачами учителя, особенной проникновенности в «здесь и сейчас», — подобному плетению тонкого кружева процессу сотворения живого чувства, знания и смысла [Загвязинский, 1987]. В современных педагогических исследованиях выдвинута задача педагогического вуза учить студентов развивать творческий потенциал личности. Вместе с тем сегодня профессиональное творчество учителя увязывают с показателем результативности педагогической деятельности [Кормилицына, 2002]. В выводах о том, как должна строиться подготовка студентов к развитию творческих способностей учеников, в качестве первого условия было названо: **отсутствие жесткой регламентации** деятельности, а в ряду других необходимых элементов — создание атмосферы **доброжелательности, опыт творческих практических знаний; актуализация самой проблемы творчества и погружение в нее** студентов на протяжении обучения; наконец, создание **рефлексивной среды** [Брякова, 2010].

При осмыслении творчества надо поставить и вопрос о том, какова сама природа знания, составляющего подоплеку творчества учителей. Здесь дополнительные перспективы понимания открываются, если мы будем исходить из различения в профессиональном знании учителей двух видов знания: **знания, что** и **знания, как**.

Рассмотрим эти виды, разработка которых в дискурсе XX в. произошла благодаря Г. Райлу [Ryle on Mind and Language]. В отличие от философов-интеллектуалистов, которые полагали их или однородными и редуцируемыми к первому (**знание, что**), или неоднородными и порождаемыми в последовательности **знание, что** в качестве базового и **знание, как** — производного, Райл обнаружил принципиально иную природу **знания, как**. **Знание, как** (**как** ездить на велосипеде, **как** играть в шахматы и т.д.) не может быть выражено в **знании, что** (в утверждениях). И это означает, что оно непереводаемо в правила. (А иначе гроссмейстер научил бы новичка мастерству игры, изложив ему правила.) Причем, как обнаружил Райл, **знание, как** логически предшествует **знанию, что**: то есть обучающийся познает сами правила в процессе своей практики [Щербаков, 2000].

Сделаю здесь еще замечание о сопоставлении скоростей этих двух видов знания на примере сороконожки, которая вздумала бы определять движения своих ног, происходящие как выражение практиче-

ского знания, *как* ходить, словами, выражающими знание, *что* есть процесс хождения. Педагогическая деятельность, как и любая другая, точнее, еще более, чем многие другие, менее сложные устроенные виды деятельности, нуждается в очень быстрой скорости, которая возможна только для *знания, как*. Такова принципиальная разница между искусством, творчеством учителя и размышлением, концептуализацией ученого-педагога.

В связи с этим выделю еще один важный момент в практическом знании педагога — учительскую интуицию. «Интуиция» получила разнонаправленные трактовки в философии и психологии: как непосредственного и недискурсивного знания; как интеллектуального созерцания; как скрытого, бессознательного первопринципа творчества и т.д. В разных интерпретациях можно выделить как общее, что это особый тип познания, проходящий скрытым от познающего образом, с видящимся зазором между доступными восприятию и логике данными и обретаемым в интуиции знанием.

Для учителей вышесказанное означает следующие выводы. Существует: 1) *знание, что* о педагогической деятельности, подвластное описанию науки педагогики, которая на этом основании берет на себя нормирующие, регулятивные функции относительно педагогов-практиков, создавая теории и следующие из них практические инструкции, правила; и 2) *знание, как* педагогической деятельности — исходное практическое знание-искусство. Второе, включающее интуицию, не поддается артикуляции в полной мере и может быть передано через показ, подражание, введение в феномен и атмосферу творчества, как это делается в образовании танцоров, музыкантов, художников и других творческих специальностей: такому введению служит, помимо собственных опытов творчества (педагогических проектов обучающихся, разработанных только концептуально и воплощаемых на педагогической практике) и погружения в творчество наставников, товарищей, также впечатление от образцов творчества прошлого, курсы по развитию педагогического мастерства; педагогической коммуникации; педагогической поддержке; социально-эмоциональному взаимодействию и т.д.

Педагогическое «знание, что», согласно модели ТАРУ, не должно производить препятствий теоретизации и наукообразия на пути к педагогическому творчеству для (будущих) учителей. В собственной научной форме (а не прикладной форме инструкций для задачек и тре-

нингов) оно должно развиваться и передаваться тем обучающимся, специализирующимся на научном педагогическом исследовании. В последнем случае оно может достигать еще большего объема и глубины, нежели то, что преподается сегодня в педвузах, и обязано сопровождаться освоением исследовательской методологии, развитием исследовательского мышления и навыков, а также исследовательской педагогической практикой. Выпускники этой специальности окажутся крайне востребованы в образовательных учреждениях в роли завучей по научно-методической работе, способных курировать также исследовательскую и проектную деятельность учащихся.

Заключение

Понимание *учителя* как творческой профессии подразумевает сущностную практикоориентированность и потому уточнение отношений, границ, форм теории и практики педагогики в составе педагогического образования, причем на первый план выходит внимание к педагогическим тренингам. Вместе с тем в рамках принципа «Творческий учитель» требуется глубокое осмысление самого феномена творчества, которое обосновывает область гуманитарных дисциплин (взятых в субъектностном аспекте) как поле развития личности и мышления творческого педагога.

Литература

Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург: ОГПУ, 2010. 380 с.

Деловые педагогические игры для учителей: Методические рекомендации. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988. 12 с.

Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.

Ибрагимова Е.В. Тренинг как педагогическая поддержка личного самоопределения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2007. 185 с.

Исаева Т.А., Шихова О.Ф. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // Образование и наука. 2014. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/250> (Дата обращения: 23.01.21).

Кормилицына К.А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: Государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, 2002. 9 с.

Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.

Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций: проблема повышения качества и эффективности. М.: Педагогика, 1981. 120 с.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4: Педагогические произведения 1936–1939 гг. М.: Педагогика, 1984. 400 с.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1985. 336 с.

Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Т. 1. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. 783 с.

Методические рекомендации к проведению деловых игр в курсе педагогики / Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И., Седова Н.В.; сост.: Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Н.В. Седова; Л.: ЛГПИ, 1991. 62 с.

Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 155–172.

Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. М.: Педагогика, 1975. 224 с.

Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б.Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург: РГППУ, 2012. 251 с.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. С. 229–547.

Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 221–238. [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.mitht.ru/heidegger.htm>. (Дата обращения: 23.01.21).

Щербаков А.В. Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе: Дис. ... канд. пед.

наук: 13.0..0.01. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2000. 184 с.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education //Teaching and Teacher Education. 2007. № 23. P. 557–571.

Ryle on Mind and Language (Philosophers in Depth) / Ed. D. Dolby. London: Palgrave Macmillan, 2014. [Электронный ресурс]. URL: https://eboo-kee.org/PDF-Ryle-on-Mind-and-Language-Philosophers-in-Depth_3037868.html (Дата обращения: 23.01.21)

Глава 7

Принцип «Автономный / самоопределяющийся учитель»

Идея «автономии учителя» применительно к коллективному субъекту в данной модели была уже выражена в рамках принципа «обучающегося педагогического сообщества». Теперь рассмотрим «автономию учителя» как выделенный принцип модели ТАРУ.

§ 1. Что такое «автономия» для учителя?

Чтобы реализовывать принцип «автономии», требуется, прежде всего, его прояснить и осмыслить. «Автономию», взятую не в политическом, но в образовательном контексте, деятели образования, бывает, понимают как «изолированность» или даже «самоуправство» учителя. Конечно, это понимание ложное. никоим образом нельзя понимать автономию и как индивидуализм, неслучайно идея «сообщества» тесно связана с ней.

«Автономия» — это самоопределение, самодеятельность, самоуправление, самостоятельность учителя. По результатам обсуждения концепта автономии в философии образования к 80-м гг. XX в. сформировалась следующая формулировка (Э. Санковского, Дж. Фейнберга, Г. Дворкина): автономия — это «суверенная самостоятельность в деле управления самим собой» [Feinberg, 1989: 27; Dworkin, 1989: 57]. Дж. Маршалл уточнял: «Часто заявлялось, что быть свободным — значит быть лично автономным. Такие люди, как говорится, несут обязательства за свою собственную жизнь» [Marshall, 1996]. В данном случае речь идет об одном из базовых концептов философии образования, охватывающем смыслы осознанности, деятельностного целеполагания, выбора, ответственности, «свободы от», и «свободы для», то

есть «негативной свободы» и «позитивной свободы», (концептуально разработанных И. Берлиным [Берлин, 2001: 46–52].

В идеологии современных реформ образования принцип автономии занял прочное место в отношении учеников, понятых как «субъекты». Это выразилось в формулировках: «индивидуально-личностных позиций», «способности обучающихся к саморазвитию» и, главное, в том, что в фундамент образовательной концепции был положен «системно-деятельностный подход», который в самой возможности своего применения исходит из автономии учащихся.

Теперь рассмотрим отношение самих учителей к этому принципу. На городском семинаре, посвященном теме «Педагогическое сообщество» (Санкт-Петербург, 30 мая 2014, ФГБНУ ИПООВ РАО, рук. М.Н. Кожевникова)¹ учителя школ города обсуждали проблему автономии учителя. Приведу примеры того, над чем задумывались и что говорили учителя. «Голос учителя не слышат. Почему?» (И.М. Васильев); «До каких пор чиновники будут доминировать над учителями в образовании?»; «Каковы должны быть базовые условия автономии учителя?» Продумывая определения автономии учителя, большинство педагогов акцентировали прежде всего «право на выбор» (В.В. Власенко), иначе говоря — «возможность принимать самостоятельные решения». Так они обозначали проблему автономии относительно управленцев образования и расшифровывали: «Принятие решений и ответственности на себя по вопросам: планирования образовательного процесса; выбора методов и источников образования; выбора и согласования способов оценки результатов; выбора форм организации взаимодействия с учащимися; доступа к информации и к информированию / согласованию с коллегами». «Это способность, как к самодисциплине, так и к самоуправлению в деятельности». «Свобода выбора УМК» (О.И. Козлова): «Это значит, что учитель вправе решать, какие приемы и методы использовать в своей работе, лишь бы была достигнута конечная цель».

Кроме того, участники конференции описали автономию учителя как идеал в аспекте социальных отношений, положения и — как след-

¹ Далее приводятся и анализируются мысли учителей, высказанные на семинаре в форме письменных ответов на вопросы мониторинга, индивидуальных выступлений и резюме коллективных обсуждений в малых группах на секциях. См. материалы семинара, проводившегося совместно с Ассоциацией «Образование человека» (<http://www.o-ch.ru/teacher/seminar/May2014/>).

ствие — состояния учителя: «Учитель уверенно чувствует себя в обществе» (А.В. Николаева); «Учитель не должен быть обслуживающим персоналом. Учитель должен работать с удовольствием. К его мнению должны прислушиваться» (Л.И. Хрусталева).

Наконец, они обозначили значение автономии для учителя относительно него самого /нее самой: «Самостоятельность и самообразование учителя. Действия не в ущерб своим принципам и установкам» (Ю.А. Кутузова); «Стремление к творчеству» (С.М. Бойцов); «Это необходимые условия для возможности учителя самореализоваться» (Н.С. Кононова).

В пленарном обсуждении, обобщая сказанное в работе по секциям, педагоги заявили как важнейший заключительный тезис семинара: «Голос учителя должен быть услышан!»

§ 2. Насколько автономия учителя осмыслена?

«Автономия» (*греч.*: само-управление, само-законность) как концепт укоренена в философии И. Канта, составляя важнейший момент проблематики практического разума. Соответственно, автономия также оказалась принципиально значимой и для философии образования Канта, в которой целью образования стало развитие личности как рационально автономного индивидуума. Заново автономия была осмыслена в XX в. Ж. Пиаже [см.: Dearden, 1972] и в западной философии образования, в особенности с 1970-х гг., когда появились пионерские работы Р. Деардена [см.: Dearden, 1972], Г. Дворкина (1976) и других. «Классическое определение» автономии со стороны философов образования, как оно было выражено Деарденом, звучит так: «Индивид автономен до той степени, до какой все то, что он думает или делает в важных сферах своей жизни, не может быть объяснено без отнесения к его собственной деятельности ума, а именно: к его выбору, свободным ориентациям, решениям, осознаниям, суждениям, планам или обоснованиям» [Dearden, 1972: 453]. В ряду с концептом автономии (в связи или противопоставлении) выстраиваются концепты рациональности, критического мышления, свободы, власти, воли, концепции блага, нравственности, «Я» и т.д. [Winch, 2006]. Постоянную пару связанных концептов составляют «автономия»-«рациональность», ко-

торые породили концепцию «критического мышления», культивирующего в образовании рациональность как фундамент для обретения индивидом способности к автономии. По определениям И.М. Фейнберга (1989), Г.Дворкина (1989), сводящим внешние аспекты с внутренними воедино, автономия — это «суверенная самостоятельность в деле управления самим собой» [Dworkin, 1989: 57]. Это внимание к внешним и внутренним аспектам мы разоведем в своем анализе.

В России образовательно-философский концепт автономии исследовали А.П. Огурцов и В.В. Платонов. Они, в частности, замечали, что тему педагогической автономии глубоко осмыслял Э.Венигер в Германии первой половины XX в., включая период пришедшего к власти нацизма. Он утверждал: «Хотя и существует на одной стороне власть, а на другой — целесообразность, то есть в широком смысле организационный и политический вопросы, внутренняя свобода и самостоятельность педагогического действия должны получить внешнее организационное выражение... Педагогическая автономия необходима и возможна, несмотря на институциональную несвободу образования и самих педагогов» [цит. по: Огурцов, Платонов, 2004: 227–228]. Венигер признавал наличие противоречия автономии педагогики и реального отношения действительности образования и педагогического мышления к духовным силам, к церкви и к государству, но видел возможность, несмотря на мировоззренческую связанность образования, которую необходимо принимать в расчет, «превратить это отношение в новое педагогическое отношение» [Огурцов, Платонов, 2004]. Поскольку абсолютная независимость от социальных сил невозможна, обсуждавшаяся Венигером автономия была выявлена как относительная автономность образования. Однако, согласно пониманию Огурцова и Платонова темы педагогической автономии, «автономия» подразумевает утверждение «автономии педагогических институций и педагогической науки», то есть область автономии учителей и здесь выпала из поля внимания философов.

Итак, требуется заявить тезис: автономия учителя в целом недоосмыслена! А в российской философии и теории образования концепт автономии пока вообще не приобрел такого значения, как на Западе, хотя опирающиеся на него идеи гуманистической педагогики и проявились в современных реформах образования. Но отсутствие автономии учителей и в образовательной реальности, и в теории, и в идеологии

образования продолжает быть незамеченным. Более того: как замечают ученые, мы имеем большой массив педагогических исследований «с исключенным педагогом», содержащих абстрактные, псевдосистемные, теоретические конструкции»¹ [Winch, 2006].

Что же для нас должна значить «доосмысленность» автономии учителя? Во-первых, отнесение «классической формулировки» автономии во всех ее пунктах, обозначенных Деарденом, к учителю: только здесь надо заменить «индивид» на «учитель», а «в жизни» — на «в педагогической жизни». При этом если кто-то отождествляет автономию учителя с автономией учительской корпорации, то обсуждаемая формулировка проясняет смысл автономии — это об индивиде! Если идти от автономии корпорации, то велика вероятность «недохождения» до автономии отдельного педагога, то есть собственно автономии педагогического действия, о которой говорил Венигер, противопоставляя ее институциональной несвободе образования. К подлинной же автономии учительского сообщества оказывается возможным прийти, идя от автономии педагога.

Также «доосмысленность» автономии учителя должна значить увязывание педагогической мотивации и проблемы воли учителя (в ее позитивном, содержательном смысле) с автономией. Это то, что отметили участники семинара, поставив вопрос: «Если у учителя есть роль “выполнение социального заказа” и есть роль “личностная миссия учителя”, то какая из этих ролей важнее?»

Выявив проблемы педагогической воли, педагоги соотнесли ее с вытесняющим жестким мотивированием учителя со стороны «социального заказа» (вот условия «относительной автономности» образования, по Венигеру, с их зависимостью от социальных сил). Однако ввиду отсутствия того, что вообще можно было бы назвать автономией учителя, такая «вмененная миссия» оказывается по природе чем-то принципиально другим, нежели личная миссия учителя (что было рассмотрено раньше).

На автономию учителя как свой фундамент опирается, по существу, педагогическая этика: учитель ставит и решает этические вопросы, когда имеет для своих решений жизненное и деятельностное пространство и понимает его как таковое. В этих условиях учитель может

¹ [Болотов, Левицкий, Реморенко, Сериков, 2020].

искать собственные нравственные основания и цели, чувствовать за собой право и долг на этически значимые решения. В частности, к этому относилось и высказывание педагога: «Если отсутствует “само-свобода” учителя (учитель всего боится!), то как несчастливый может научить других быть и жить счастливыми?» (М.Е. Вознесенская).

И наконец, в ситуации автономии самосознание учителя обретает полагающееся ему измерение, чтобы «действовать не в ущерб своим принципам и установкам» и чтобы «самореализоваться». А самосознание учителя, со своей стороны, уже делает возможным возникновение подлинного педагогического сообщества.

§ 3. Как автономия учителя возможна? Внешние условия: управление; отношение в обществе; оценивание

Теперь требуется прояснить возможности автономии, что я буду делать, учитывая проблему «относительной автономности» образования, сформулированную Э. Венигером [цит. по: Огурцов, Платонов, 2004: 227–228]. Учителя в цитированных высказываниях на семинаре ставили вопрос: «Каковы могут быть средства поддержки и развития автономной позиции учителя?» Предлагаемый тезис состоит в том, что автономия учителя делается возможной при наличии определенных **внешних и внутренних условий.**

Заботу о создании тех и других условий педагогическому образованию надо считать за собственное дело (хотя, очевидно, что многое зависит не от него, а от образовательной политики и других сил влияния). К *внешним условиям* учительской автономии надо отнести: *управление; отношение в обществе; оценивание*¹ и в качестве выводов для педагогического образования надо предположить необходимость присутствия в содержании образования (будущих) педагогов программ, специализации или, по крайней мере, тематики: а) управления образованием, б) взаимодействий образования (педагогов) с обществом и их общественной репрезентации, в) оценивания педагогов.

Первое из внешних условий — **определенный тип управления в образовании**, что представляет важнейшую проблему. Здесь приведу при-

¹ Проблематика внешних условий подробно анализируется в гл. 9.

мер, прозвучавший в 2016 г. на конференции в Кембридже в пленарном докладе¹ Э. Пикок, известного автора педагогической системы «Учение без ограничения», главного учителя и руководителя школы и педагогического колледжа Роксэм (Wroxham School и Chartered College of Teaching). Пикок поделилась опытом работы учителем и директором «в школе, в которой ценится каждый ребенок и взрослый» и где никого «не маркируют как имеющего те или иные “способности”». Опыт и альтернативная концепция, получившие наименование «слушающей школы», сосредоточены на том, чтобы поощрять голос ребенка и создавать доверительные условия для диалога, обогащающего понимание, но ровно те же подходы Пикок использовала и в своем педагогическом администрировании, когда взялась за преобразование бесперспективной начальной школы, получившей продление лицензии лишь «на особых условиях», в успешную. Комментируя свои принципы, она сформулировала: «Мы нашли способы стимулировать рост изобретательности и открытости к новым идеям».

По свидетельству Пикок, принятый в школе императив «пробить» к каждому ребенку» характеризуется настойчивым расспрашиванием и сопереживанием детям, взятым во всей их сложности. (А именно «сложных» детей и устремились отдавать в эту школу родители, исходя из завоеванной ею славы.) Пикок заявила: «Политики хотят, чтобы мы верили, будто родители ценят баллы и уровни превыше всего другого. Наш опыт противоположный. Мы находим, что родители в действительности хотят знать, понимают ли, ценят ли и вдохновляют ли их детей в школе. Они хотят знать, что их дети счастливы и жизнерадостны, что им нравится учиться и что они прогрессируют». Нам следует услышать этот тезис и принять за основания и в педагогическую деятельность, и в образовательную политику, и в подготовку учителей и управленцев образования.

В соответствии с подходом «слушающей школы» Пикок с коллегами создали то, что, по ее мнению, заслуживает названия особой «педагогической культуры»: это та ситуация в школе, в которой и дети, и педагоги знают, что ими дорожат, и в которой повседневное творчество и командная работа «оцениваются намного выше, чем соответствие и рейтинг».

¹ Доклад был назван Пикок так же, как и ее педагогическая модель, отраженная в педагогическом бестселлере [Swann, Peacock, Hart, Drummond, 2012].

Перед лицом системы баллов и рейтингов, однако, Пикок и возглавляемая ею школа были вынуждены решать дополнительную сложную проблему и самостоятельно вырабатывать способы, позволяющие «слушающей школе» проходить спускаемые сверху стандартные процедуры оценивания.

В итоге следующим закономерным шагом руководителя и ее школы стал переход к передаче собственного опыта другим педагогам, что привело к созданию на базе школы площадки непрерывного педагогического образования [Реасок, 2016]. Можно считать этот случай примером использования принципов педагогической автономии, творчества и рефлексии, проводимых в их единстве педагогами для детей и с детьми вместе; руководителем для педагогов и с педагогами вместе, в обучающемся сообществе; а также в управлении, оценивании и в воплощении в педагогическом образовании.

Применительно к ситуации в России относительно первого из внешних условий замечу, что, по результатам исследований, «каждый третий учитель к числу причин, негативно влияющих на современное образование, относит административно-бюрократическую систему управления (34 %). Среди основных факторов, обуславливающих подобную ситуацию, называется “увеличение объема отчетности” (65,8 %)» [Хуснутдинова, 2017:44].

Второе из внешних условий — *отношение в обществе к учителям*, которое можно проанализировать в рамках альтернатив: *обслуга, служащие, служители*.

Обсуждаемое внешнее условие можно назвать скорее моральным — в том смысле, что оно подразумевает «моральную поддержку» деятелей образования со стороны общества, а также в том смысле, что само отношение к учителям выражает нравственно-ценностные моменты. Это понимание обществом важности, трудности и ответственности процессов образования и, соответственно, педагогического труда. Ведь по существу, то, каково отношение общества к учителям, отражает само наличие в обществе ценности образования. Так, российские учителя чувствуют падение уровня уважения к педагогам в современном обществе, и они связывают это прежде всего с новым пониманием образования как «услуги».

По мнению учителей, эта концепция перевела их в разряд обслуживающего персонала. Протестуя против того, что, как они заявля-

ют, «в обществе школа — сфера обслуживания», учителя вспоминают А. С. Грибоедова: «Служить бы рад, прислуживаться тошно!» Так была выявлена разница в смысле трех слов: «прислуживание», когда учитель оказывается прислугой, «служба», когда учитель — служащий, и «служение», которое ассоциируется с духовной деятельностью человека.

Если постараться выявить существенную разницу, обнаружится, что она заключается в мотивации — как причине и в отношении — как результате. В случае обслуживания мотивация «клиентов», т.е. потребителей (учеников и их семьи) — потребление, а мотивация услуги, сервиса, т.е. учителей — угождение («Клиент всегда прав!»).

Каким же должно быть отношение общества, чтобы оно составляло условие автономии учителя? Учителя писали об этом так: «возможность находиться не в оправдательном состоянии»; «право на доверие со стороны “внешних сил” (администрации, родителей и т.д.) в тех вопросах, которые в компетенции учителя»; «многие... говорят, чем учитель должен быть или не должен быть, как учителя должны работать, как профессия должна развиваться. Все это часто вызывает ощущение вмешательства, напряжения, дискомфорта». Эти слова и проистекающее из них требование условий для «мирного исполнения работы» вошли в «Учительский манифест для XXI в.», принятый в Страсбурге в Совете Европы в 2014 г. [Манифест].

Эту же проблему как социально-психологическую отмечают и ученые-психологи, определяя «унизительный характер» процедур лицензирования и отчетности («практически любой уровень управления может внезапно потребовать от учителя «отчета», что способствует, с одной стороны, возникновению у учителя особого комплекса переживаний, связанных со своей профессиональной компетентностью: «мне не доверяют, меня постоянно контролируют»...) И вся эта работа осуществляется либо за счет сокращения времени, отдаваемого ученикам, либо за счет времени, уделяемого профессиональной подготовке, либо, наконец, за счет свободного времени учителя», и в итоге складывается «самоощущение низкого статуса», главные причины которого это нехватка «свободного времени», недостаточно «высокая заработная плата» и отсутствие «социального признания профессии учителя в обществе в целом» [Хуснутдинова, 2017: 45].

Итак, если общество хочет, чтобы учитель успешно работал, оно должно предоставить ему/ей свободные условия для действий — по-

добно тому, как родственники пациента, администрация больницы и чиновники Минздрава не стоят под рукой у хирурга с рекомендациями и требованиями относительно того, что, когда и как ему делать при проведении операции.

Российские педагоги — участники семинара в Санкт-Петербурге поднимали вопрос о том, где может и должен размещаться «центр» поддержки автономии учителя (в классе, в школе, в сообществе, где-то еще?). Это важный вопрос: наверное, педагогические коллективы, школьная администрация, родительские комитеты и попечительские советы школы, управленцы образования более высоких уровней — все должны были бы поддерживать автономию учителя, поскольку она является необходимым условием его/ее труда.

Третье внешнее условие — **процедуры оценивания**.

Со стороны учителей был поставлен вопрос: «Кто и почему должен оценивать качество работы учителя, составлять критерии оценки, выбирать формы оценивания?» Можно повторить, что ответ на него определяет базовая идея: забота или контроль. Требуемая модель оценивания будет рассматриваться дальше в рамках обсуждения управления, но сейчас поделюсь общими замечаниями об оценивании как третьем внешнем условии учительской автономии.

Больше всего критики со стороны и учителей, и философов образования вызывают доминирующие менеджеристские основания, принципы и способы экспертизы педагогического труда, исходящие из всецело количественных исследований и показателей. Между тем процедуры контроля и оценивания — это необходимые составляющие любой деятельности, и им придается большое значение в педагогических исследованиях, нацеленных на разработку новейших методик [Любогор, 2011]. В свете автономии учителя, очевидно, что контроль и оценивание, которые необходимы в целях совершенствования педагогического труда (и, как минимум, защиты интересов учеников, т.е. обеспечения нижней границы педагогической квалификации, ведь «учитель» — это тот, кто приносит пользу ученикам в их развитии), следует начинать с решения о том, *что и как* поможет деятелям образования увидеть свои недостатки и устранить их.

Довольно понятно, что таковой может быть содержательная экспертиза, обращенная к непосредственному педагогическому процессу (ведению уроков, воспитательных мероприятий, внеурочной деятельно-

сти), и в современных технологических условиях она может опираться не только на личный опыт членов оценивающей группы, но и на дополняющие их видеозаписи (которые сами недостаточны, так как отсекают в событии узкий ракурс, ведь в кадр попадают даже не все участники, тем более не весь контекст педагогического события).

Если процедуры оценивания происходят в условиях автономии учителя, тогда требуется подходить к учителю, по крайней мере, так же, как к учащимся, которым сегодня предоставляют выбор вариантов оценивания. Для педагогов это будет означать возможность согласовывать графики показа своих уроков и материалов и договариваться заранее о том, какие критерии, принципы, шкалы оценивания педагогической работы используются, выбирая (в особенности в содержательной экспертизе) из вариантов, предлагаемых экспертной комиссией или выдвигая встречные предложения.

Для профессионального роста учителей будет полезной выработка оценки вместе с оцениваемым педагогом, и также это может подразумевать замену балльной оценки подробным заключением содержательной экспертизы по областям и типам педагогической работы. Особую пользу принесет такой вариант оценивания, при котором учитель будет сам формулировать свои основные трудности и острые проблемы перед представлением своей деятельности комиссии экспертов — в качестве запроса о помощи и рекомендациях.

Кроме того, в свете принципа автономного учителя приобретает важное значение общественная экспертиза. Последняя может иметь разные версии, но в данном случае подразумевается профессиональная общественная экспертиза с участием коллег-педагогов. Учителям полезно регулярно знакомиться с деятельностью друг друга, что означает посещение занятий и последующий товарищеский анализ в ходе обсуждения. На основе такого сотрудничества коллег в педагогических коллективах и может быть организована предварительная экспертиза (как первичный уровень в процедурах оценивания) или же альтернативная профессиональная общественная экспертиза.

Все подобные подходы формируют саму модель оценивания в русле принципа профессионального обучающегося педагогического сообщества, эффективность которого трудно переоценить. Совместная работа по оцениванию, коллективная рефлексия, решение проблем (*problem solving*), творческое общение и взаимодействие коллег-учителей по во-

просам оценивания — это уже заметный вклад в развитие и профессиональный рост оцениваемых и всех других участников педагогического сообщества, включая также управленцев образования.

§ 4. Критическое педагогическое мышление (и другие внутренние условия учительской автономии)

Если нет внутренних условий автономии, человек не сможет использовать благоприятные внешние условия, даже при их наличии. Тут мы подступаем к вопросу о готовности педагогов к «свободе-для», которая противостоит пассивности (по существу, конформности).

Первое, что составляет *внутреннее условие* автономии, — это **профессионализм**: совокупность знаний, пониманий, умений, опыта учителя, благодаря которым он(а) сам(а) может принимать решения. Не будучи профессионально компетентным, педагог не может реализовать свое право самостоятельности, самоопределения, даже если оно предоставлено и обеспечено внешними условиями.

Однако помимо профессионализма, к числу внутренних условий автономии учителя требуется отнести также и утвердившееся **самосознание деятеля**. Как описывал Гегель, это *das-bei-sich-selbstsein*, «у-себя-самого-бытие». «Быть у себя» для разума — значит не зависеть, быть свободным, что происходит, когда разум находит себя и осознает, что он есть, как он действует и каковы его возможности.

В русле самосознания, обращения сознания на себя возникает и **рефлексия** как особый тип мышления, как мышление, направленное не на объект, как обычно, а на свой способ видения этого объекта, на собственную (мыслительную) работу с этим объектом. Рефлексия и самосознание оказываются особо значимыми в таких областях человеческой деятельности, как педагогическая. Здесь для учителя «объектом» предстает другой человек, ученик, и требуется выявлять свое понимание его/ее понимания предмета и отождествлять свое последующее понимание того, как понимает ученик понимание его учителем и т.п. Таким образом, это область взаимопонимания и взаимодействия во взаимопонимании: не просто понимания Другого (что значит понимание его субъектностного понимания), но и работы по развитию, изменению пониманий, моделей мышления Другого с сохраня-

ющейся активностью, то есть пониманием с ее (его) стороны, — это наиболее сложная, тонкая сфера деятельности мышления, в которой мышление в силу сложности более всего нуждается в том, чтобы рассматривать само себя.

Именно поэтому педагогическое мышление, рефлексия¹ и самосознание учителя сделались предметом осмысления в философии образования в мире. Так, Ч. Хиггинс стал вообще связывать «хорошее учительство» с личным ответом учителя на поставленный также лично рефлексивный вопрос: «Что я делаю в классе?» [Higgins, 2010: 364]. Среди педагогов в последние десятилетия прошлого века развернулось движение «рефлексивного преподавания» [Pollard, 2014].

Стратегии рефлексии, позволяющие обратиться к самосознанию учителя в русле практической философии, разрабатывались и автором монографии, в частности, в рамках концепции «учительской философии образования» [Кожевникова, 2014]. В силу особой значимости самосознания учителя в концептуальной модели ТАРУ выделен принцип «Рефлексивный учитель», анализ которого представлен в главе 8.

В России силами советских философов, таких как Э.В. Ильенков [Ильенков, 1964], Г.П. Щедровицкий, известный своей разработкой техник контролируемого мышления (мыследеятельности), развивались методы обучения мышлению; к этому подключили свои усилия психологи [Матюшкин, Егоров, 1974; Брушлинский, 1982; Зинченко, 2001] и, в особенности, Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, чьи работы советского периода, перестроечной эпохи и постсоветского времени внесли важный вклад в область исследований мышления педагога [Моделирование педагогических ситуаций, 1981; Кулюткин, 1984; Кулюткин, 1986; Мышление учителя, 1990; Кулюткин, 1997; Кулюткин, Бездухов, 2002].

В этих работах, опирающихся на российскую традицию научной мысли, в особенности Л.С. Выготского и его школы, мышление заметным образом связывается с субъектным и личностным аспектом. Мышление личности учителя трактуется в контексте его педагогической деятельности, понимаемой как принципиально активная и творческая (в творческом взаимодействии и отношении «человек — человек»), являющаяся

¹ В этой части монографии, где я использую понятие «рефлексии», во многом в связи с обозначением практик и исследований рефлексивного учительства за рубежом, оно имеет скорее значение мышления самонаблюдения, самоанализа.

ся, по сути, управлением деятельностью учащихся, что может иметь как авторитарный, так и гуманистический и рефлексивный характер. В последнем случае, благодаря ей, происходит развитие у детей способности к самостоятельной деятельности и к собственному управлению ею.

Для понимания использования в практическом мышлении учителя теоретических психолого-педагогических знаний авторами были определены общие исходные предпосылки (регулятивная функция этих знаний; несовпадение научных задач их построения и практических задач их использования учителем; преобразование знаний в процессе их использования; психолого-педагогические знания как средства мышления и оценки в педагогической деятельности; зависимость использования знаний от позиции учителя по отношению к своей деятельности; социально-психологическая природа обмена этими знаниями; личностная опосредованность процессов их усвоения, преобразования и использования в деятельности учителя). В особенности было прояснено, что знание и мышление учителя индивидуализированы.

Деятельность учителя, согласно исследованию Кулюткина — Сухобской, разворачивается и осмысливается в таких категориях, как «педагогическая ситуация», «проблемность педагогической ситуации», «решение педагогической задачи» (снятие проблемности), этапы которого составляют диалектическое единство аналитических и конструктивных процессов. В мышлении педагогов в отношении к теоретическим знаниям были выявлены разные виды запроса: инструментальной информации; информации о педагогической деятельности в общем; общекультурной информации, а в анализе этого мышления как практического была установлена его структура как функциональная (соответствующая функциям анализа; целеобразования; планирования; контроля и оценки с формированием эмпирических «критериальных систем»). Особое значение для мышления учителя, как обнаружилось, имеет занимаемая им «рефлексивная позиция», теоретически различенная исследователями от «практической» позиции и свидетельствующая о профессионально-личностной зрелости учителя в его педагогической деятельности. Выводом исследований стало признание необходимости введения в непрерывное педагогическое образование проблемно-методологического подхода, развивающего методологию решения типичных педагогических проблем учителем, занимающим рефлексивную позицию [Мышление учителя, 1990].

Критическое педагогическое мышление

Поскольку «автономия» как цель образования, согласно Канту, должна пониматься в смысле состояния рационально автономного индивидуума, то есть индивидуума, автономного в силу своего мышления и посредством мышления, в свете автономии именно развитие такого рода мышления, ведущего к автономии, самостоятельности, и делается первой задачей образования. И также в свете субъектностной антропологии и цели образования, понимаемой как личностная зрелость, развитие такого рода мышления, реализующего субъектностное начало, видится важнейшей задачей.

При том, что термин «критическое мышление» вошел в педагогическую теорию и практику в основном как релевантный ситуациям решения проблемных задач, требуется уточнение. «Такого рода» мышление — это не оперативное (решающее поставленные задачи или оперативно разрешающее проблемность данной жизненной и мыслительной ситуации), но личностное (лично порождающее задачи) и неминуемо социальное (поскольку личностное начало этого мышления всегда социально) мышление. И это, по существу, критическое мышление.

Так делается понятным, что расшифрованное подобным образом «критическое педагогическое мышление» — это беспокойное, вопрошающее мышление, преодолевающее условности, авторитеты, устоявшиеся мнения и все, что обуславливает и ограничивает его самостоятельность.

Вспомним, что Кант связывал подобное состояние ума со «зрелостью» и поднимал проблему «выхода человека из состояния несовершеннолетия, виновником которого является он сам», то есть проблему «неспособности пользоваться своим рассудком без чьего-либо руководства», присущую большей части людей, которые отказываются от свободы мыслить и «охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними», предоставляя, подобно покорному домашнему скоту, оглупляющий верховный надзор за собой опекунам от политики, религии и т.д.¹

Учитывая проблему чрезмерного объема знаний, стоящую перед образованием и цивилизацией в целом, мы также должны будем признать, что роль самостоятельного мышления и, в особенности, крити-

¹ Текст воспроизводится по изд.: [Кант, 1966: 25–35].

ческого педагогического мышления, имея в виду миссию учителя, еще более возрастает.

Знание может быть распределено по категориям, хранимо и, при необходимости, отыскиваемо при помощи искусственного интеллекта, так что в этом смысле освоение знаний в образовании перестает быть первоочередной задачей: достаточно знать, какие категории знания существуют и как их искать. Однако дело мышления нельзя передать искусственному интеллекту: мышление человеку требуется для того, чтобы признать собственные достоверные цели, выстраивать интеллектуальные стратегии и стратегии поведения, отношений, профессиональной, коммуникативной, социально-политической (гражданской) деятельности, чтобы принимать решения и соответственно реализовывать свою ответственность.

Поэтому развитие самостоятельного мышления делается все более насущной задачей образования, и сами педагоги в первую очередь нуждаются в том, чтобы знать на собственном опыте, что это такое, и, опираясь на собственный опыт, уметь его развивать у учащихся.

Кроме того, актуальность развития самостоятельного мышления вообще и критического педагогического мышления особенно состоит еще в том, что сегодня, в условиях информационного бума, люди не в силах охватить всю информацию по большинству интересующих их тем и оказываются перед лицом усиливающихся в жизни общества влияний политтехнологий и социальной инженерии. Педагоги — как «ответственные» за систематизацию, подготовку и представление информации своим ученикам, а затем за помощь им в ее освоении — более, чем другие, прочувствуют в своем профессионально-личностном опыте проблему информационного бума.

Также в условиях сегодняшней действительности масс-медиа, вслед за политической властью и властью капитала, сделались третьей силой, зачастую имеющей больше воздействия на массы и потому повсеместно и нераздельно используемой первыми двумя силами. Помимо масс-медиа всех видов, подобным же образом эти силы стали использовать и новые средства коммуникации, и социальные сети: мы все свидетели проникновения политической пропаганды и рекламы во все сферы информации и коммуникации. Так критерии истинности в восприятии информации обществом оказываются заметно потеснены «официальными» маркировками информации со стороны властейпредерж

щих или более изощренными приемами их управления информацией и массами посредством ее, а, сверх того, еще и «товарными» свойствами так или иначе «упакованной» информации. Об этих изменениях в существовании информации и критериев ее восприятия сегодня говорят как об эффекте пост-истины (post-truth) [Word of the Year 2016]¹.

В таких условиях массовых манипуляций («промывки мозгов») опорой человека продолжает быть не что иное, как самостоятельный критический разум, то есть способность неустанно вопрошать, сомневаться, рассматривать информационные альтернативы как конкурирующие гипотезы, обнаруживать основания и предвзятости чужих и, в особенности, собственных мнений и следовать проверенному опыту и логике.

Этот критический разум остается опорой не только для индивидуально взятого человека, но для общества в целом, поскольку служит представленности и борьбе позиций и принятию общественно значимых решений не на основе власти или денег, или даже склонностей большинства (лайков, «массовых настроений»), но на достоверных основаниях всеобщего-разумного. Таким образом действуют демократические механизмы в гражданском обществе и вносят требуемые коррективы, исправляя ошибки, ограниченность или даже преступную безответственность политиков, готовых из-за властолюбивых или корыстолюбивых помыслов или мировоззренческих пороков принимать губительные для отдельных граждан, или всего своего общества, или даже для человечества решения. Педагогическое критическое мышление оказывается крайне значимым в этом смысле, как фундамент для выработки педагогом собственной обоснованной общественной позиции, влияющей на демократическую коррекцию ошибок и пороков в общественной жизни, и для зарождения у учеников подобного фундамента в их собственном мышлении.

В особенности эта способность критического разума необходима сегодня в мире, когда человечество стоит перед угрозами своему существованию, происходящими в силу техногенного и в целом антропогенного воздействия человеческого рода на условия существования на

¹ О выборе этого слова в 2016 г. дано объяснение: «Концепция пост-истины существовала в течение последнего десятилетия, но в Оксфордских словарях в этом году наблюдался скачок частоты в контексте референдума по Евросоюзу в Великобритании и президентских выборов в США. Это также стало ассоциироваться с определенным существительным в фразе “политика пост-истины”».

планете Земля, и когда оно нуждается в объединении всех и всяческих гражданских и профессиональных усилий по преодолению этих угроз.

В связи с этим еще раз обращу внимание на роль педагогов, которые могут или помочь юным людям двигаться к самостоятельности в мышлении и действиях, или, напротив, могут укреплять инфантильные модели мышления и действий, ориентированные на передачу своей воли, своего разума и голоса упоминавшимся Кантом «авторитетным Другим»: прежде всего политическим лидерам и объективированному отчуждаемому «государству» (понимаемому как противостоящая человеку и никак не зависящая от него сила — «политическая машина»). По существу, от успеха педагогов и образования в целом и, особенно, в развитии способности критического разума и собственно критического социального мышления зависят возникновение, существование, развитие гражданского общества в нашей стране, которое, как выясняется, не может существовать, слабеет и исчезает, если нет самостоятельно мыслящих и потому ответственных граждан: буквально — сознательных политических субъектов.

И для самого педагога автономия, прежде всего, понимается как профессионально-личностная и профессионально-социальная возможность «иметь голос». Это объяснимо, если обратиться к собственно общественному, то есть политическому измерению существования человека — зоо политикон (греч.), «существа политического, или общественного» (Аристотель). Индивид как самостоятельный и полноправный член общества (гражданин) состоит, когда обретает голос (и это выражается в гражданской избирательной системе, представляющей «голоса» избирателей). Более того, и само пространство «политического» возникает, только если есть место голосу человека: ведь только таким образом выявляется политический субъект. В связи с этим Рансьер описал ситуацию разногласия как ту, которая необходима для выведения социальных «невидимок как настоящих политических игроков», то есть для слышимости всякого голоса в обществе, даже такого, который не имеет собственного дискурса (и соответственно — не имеет конституированной субъектности) [Деот, 2008]. Так оказывается, что политика не должна мыслиться архаично просто как поле власти, и политика не является искусством управлять сообществами, вместо этого она составляет форму такого человеческого действия, которое основано на разногласии. Поэтому можно понять, что, по существу, и *демократия не является ни формой управления, ни*

стилем общественной жизни; это режим субъективации, в котором существуют политические субъекты [Рансьер, 2004: 12].

Вместе с тем, хотя «голос» педагогов может и должен определять многое в сфере образовательной политики, в которой он сегодня не звучит и, соответственно, ничего не определяет, «голос» важен для педагогов и в их ближайшем профессиональном поле. Что означает для педагогов «иметь голос» в собственно педагогическом смысле, можно понять по формулировке участницы семинара обучающегося сообщества: «Для меня голос учителя — это, например, голос Ш.А. Амонашвили. Мы должны быть выше ФГОСов и выше начальства. Но выше — не значит, “унижая” их, так как в этом случае мы унижаем и себя. Быть выше — значит, понимать всю ценность Ребенка. Именно мы должны защищать Ребенка. И мы должны Учить Ребенка, а не просто учить ребенка. Голос учителя — это его богатство. Нам надо глубже копать, то есть заглядывать внутрь себя. Для этого надо читать гуманистов, обсуждать положительные стороны нашей профессии. Надо шевелить чувства и делиться всяческим положительным опытом. Это и есть голос учителя — но давно забытый нами самими»¹.

Однако, когда учителю «дано право голоса», что потребуется, чтобы голос звучал полнозвучно? Должно иметься то, *что* этот голос озвучит. Если проанализировать путь, ведущий педагогов к состоянию такого «голоса», равно как и путь, ведущий к тому, чтобы обретать «право голоса», обнаружится не что иное, как необходимое *критическое педагогическое мышление*, открывающее для самого педагога ее/его свободу мыслить и говорить и ее/его педагогическую действительность, как она видится и как она есть.

Чтобы прояснить, что это за путь и как он может быть освоен, возможно опереться как на особо значимые для него на три существующие основания: *критическую теорию; критическую педагогику и критическое мышление*.

Критическая теория

Критический подход — это в целом неотъемлемая черта субъектно (не просто операционально) мыслящего и, в особенности, философствующего ума. Как было замечено и определено еще Сократом,

¹ Полина Ильина, магистрант РГПУ им. Герцена [Кожевникова, 2016].

на «вопрошании» базируется умственная работа «фило-софов» (*греч.*: «любителей мудрости»). Сомнение было заново открыто Декартом как открывающее, удостоверяющее «первоначала философии» — само основание возможности знания, неопровержимой истины. «Критика» составила основную характеристику философии Канта как угол зрения, определенный им для собственно философского познания. И понимание значения сомнения продолжает воспроизводить каждый философ, который берется думать и говорить заново о тех вещах, которые уже бывали обдуманы и изучены прежде. Дж. Дьюи в начале XX в. вывел «исследование», понимаемое как проблематизацию (открытие проблемы в том, что не виделось проблематичным) в центр всякого, не только философского мышления.

Вспомню в связи с обсуждением роли сомнения и поднимаемой темы социального критического мышления как необходимого для педагогов представленный в 1 главе книги критический анализ финской модели подготовки «учителей-исследователей» как дистанцированной от современных теорий научной социальной критики.

Критический философский подход в русле социального мышления, названный «критической теорией», был предложен в философии в середине XX в. франкфуртской школой (Хоркхаймером, Адорно, Маркузе, Фроммом). Критическая теория, как объяснял Хоркхаймер, имела цель: «освободить людей от тех обстоятельств, которые их закабаляют» [Horkheimer, 1972: 244]. При этом, несмотря на марксистское происхождение идеи «освобождения» у франкфуртцев, раскрытие внутренних причин — сознательных (рациональности, мышления) и бессознательных (понимаемых с опорой на теорию Фрейда) играло в этом «освобождении» важную роль. По мысли авторов, закабаление, сложившееся в обществе к нашему времени (для них это была середина и вторая половина XX в., но та же проблематика остается актуальной и в 2020 г.), приобрело новые формы: формы самой рациональности в рамках «инструментального разума». Поэтому задача критической теории франкфуртской школы была направлена в особенности на преобразование доминирующих подходов, противостояние позитивизму в социальных науках, к которым относится, в частности, педагогика (и в научном поле которой он до сегодняшнего дня процветает).

Критическая теория, а позднее и разработанная в том же русле социальная философия М. Фуко, с его критическим анализом дискурса,

воплощающегося в социальных практиках и институциях, например в образовательных институциях (критика которых была развернута в книге «Надзирать и наказывать»), внесли свой вклад и в возникновение «критической педагогики».

Критическая педагогика

Разработка проблем, поднятых, начиная с работ П. Фреире, продолжилась у Г. Жиро, П. Макларена, Белл Хукс [Hooks, 1994] и др. и, по свидетельству Г. Жиро, переняла из критической теории прежде всего критику позитивистского понимания рациональности [Giroux, 2001: 41]. Так, объективирующее понимание образовательной деятельности (берущее образование за аналог природной реальности, имеющей «объективные законы») стало уступать место пониманию, выводящему на первый план субъектную и субъективную сторону происходящего в образовании. В критической педагогике в основные проблемы вышли внимание к голосам учащихся, к их пониманию, позиции, уважение их потребностей и ценностей, критика институционального диктата и т.п. Критическая педагогика решительно определила демократические цели образования (заданные еще Дж. Дьюи): развивать у учащихся активную позицию и способность быть осознанно действующими членами общества.

Идею подлинной вовлеченности, социального участия развила Белл Хукс в своей *включенной педагогике*, или *педагогике участия* (*engaged pedagogy*). Она настаивала на том, что классная комната является как источником ограничений, так и потенциальным источником освобождения в случае, если в условиях диалога возникнет сотрудничество учащихся и учащихся, — при этом преподавание превратится в «катализатор, привлекающий каждого ко всему большему и большему участию» [Hooks, 1994; 12].

Критическое мышление

И наконец, последняя из опор критического педагогического мышления — это *движение критического мышления* (*Critical Thinking Movement*), которое позиционирует себя как опирающееся на определения, данные еще Ф. Бэконом: «Критическое мышление является желанием искать, терпением сомневаться, страстью размышлять, медлительностью утверждать, готовностью рассматривать, осторожностью

в распределении и упорядочивании и ненавистью ко всякого рода обману» (Фрэнсис Бэкон, 1605) [Официальный сайт движения критического мышления].

По существу, цели и содержание этого движения в педагогике, как и само понятие «критическое мышление» (первоначально запечатленное в термине ‘reflective thinking’ — «рефлексивное мышление»), были выработаны еще Джоном Дьюи в его концепции «исследования» в работе «Как мы мыслим». Так, он дал следующее определение критическому мышлению: «Активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете тех оснований, которые его поддерживают, и тех дальнейших выводов, к которым оно направлено» [Dewey, 1910: 6; Dewey, 1933: 9]. Легко заметить преемственность подхода к мышлению в философской школе прагматизма: до Дьюи сначала Ч.С. Пирс, а затем У. Джеймс, фокусировавшие свои научные интересы на исследовании мышления, заявляли о необходимости выявления в «знаниях» человека слоя верований (beliefs), приобретаемых в жизненном опыте, прежде всего, посредством социальных механизмов, и преимущественно остающихся не осмысленными как таковые. Будучи выявленными, верования (принятые на веру основания для дальнейшего познания) нуждаются в перепроверке, верификации в опыте и мышлении. Для их выявления решающим моментом оказывается момент сомнения — проблематичная или проблематизируемая ситуация.

При обсуждении критического мышления взрослого человека, тем более педагога, оказывается очевидным то, что «основания», поддерживающие убеждения, знания («верования»), укоренены в «картине мира», имеющей во многом культурно-социальное происхождение, и в конкретных социально обусловленных представлениях, диктующих (как бы «голосом Других») взгляд на себя, на Другого, на собственную позицию, границы мышления. Именно поэтому развитие критического мышления взрослого, в особенности учителя, подразумевает вместе с тем и критическое социальное мышление: пересмотр, перепроверку «данностей» социума, в который включена жизнь человека и его/ее представления, мышление, ради прихода к собственным (в случае педагогов — профессионально-личностным) «обоснованным утверждениям» (warranted assertions), говоря словами Дьюи.

В 1930-е и 1940-е гг. многие американские школы, участвовавшие в ассоциации прогрессивного образования, включили критическое

мышление в свою программу, для чего были разработаны методы его тестирования. Глейзер экспериментально доказал, что можно развивать критическое мышление старшеклассников, и затем известная таксономия когнитивных образовательных целей Блума включила в себя способности критического мышления. В дальнейшем критическое мышление в американском образовании и во многих других странах, испытавших влияние этих идей, приобрело значение принятой образовательной цели [Hitchcock, 2020], напрямую связанной с целью автономии (обретаемой учащимися способности самоопределения и самостоятельности). Рост внимания к критическому мышлению в образовании можно оценить исходя из его влияния, приведшего к усилению движения «практической философии», зарождению движения «философии для детей» М. Липмана и т.п., а также исходя из таких фактов, как то, что с 1980 г. ежегодная международная конференция по критическому мышлению в Калифорнии привлекла десятки тысяч преподавателей всех уровней образования из США и из многих стран мира и также с 1980 г., например, в системе государственных университетов в Калифорнии действует требование, чтобы все студенты бакалавриата проходили курс критического мышления. Исследования критического мышления (таких авторов, как Ш. Бэйлин, Х. Сигэл, Р. Эннис, Б. Тайер-Бэкон, Р. Эннис и др., [Bailin, 1987; Bailin, 2016; Siegel, 1999]) составили важнейшую область современной философии образования.

Рассмотрим подробнее процесс критического мышления. Исследуемое мышление (то есть мышление в его собственной функции пытливого познания) развивается по стадиям, начинающимся с сомнения (как у Сократа и Декарта) и обозначенным Дьюи следующим образом:

- 1) состояние удивления, смущения, сомнения, вызванное положением, в котором мы сначала не можем разобраться;
- 2) смутное предположение — предварительное объяснение данных опыта...
- 3) подробный обзор, наблюдение, проверка и анализ соображений, которые могли бы выяснить задачу;
- 4) разработка предварительной гипотезы;
- 5) испытание гипотезы путем проверки опытом [Дьюи, 1912: 23].

Согласно определениям, данным его основоположниками [Glaser, 1941] и развиваемым современными авторами [McPeck, 2016], *критическое мышление* в образовании подразумевает настойчивые усилия

проверять любое убеждение или предполагаемую, допускаемую форму знания и те выводы, к которым они тяготеют, в свете доказательств, которые их поддержат или опровергнут. Соответственно, оно включает ряд требований к размышляющим.

Первое — заботиться о том, чтобы их убеждения были истинными, а их решения были достоверно обоснованными, то есть заботиться о том, чтобы «понимать правильно», по мере своих возможностей, что подразумевает:

- распознавать проблемы, чтобы затем искать средства для их решения;
- отыскивать альтернативные гипотезы, объяснения, выводы, источники и т.д. и быть открытым к ним;
- рассматривать серьезно другие точки зрения, кроме своей собственной;
- поддерживать позицию в той степени, и только в той степени, в которой она оправдана доступной информацией.

Второе — заботиться о том, чтобы честно и ясно излагать и представлять свою позицию, как и чужую, что подразумевает:

- узнавать мнение и аргументы других и прислушиваться к ним;
- иметь ясное понимание подразумеваемого смысла сказанного, написанного или сообщенного иным образом;
- определять вывод или вопрос и удерживать на нем внимание;
- искать и предлагать обоснования;
- учитывать общую ситуацию;
- иметь рефлексивное осознание своих основных убеждений.

Третье — проявлять заботу о каждом участнике [Ennis, 1994].

Кроме того, в методике критического мышления приводятся как нормативные следующие положения [Официальный сайт движения критического мышления]:

- для решения проблем расставлять их приоритеты, в «порядка старшинства»;
- упорядочивать информацию;
- распознавать свои неявные (принятые как данность) предпосылки и ценности;
- понимать и использовать язык с точностью, ясностью, различием;
- выявлять наличие логических отношений между утверждениями;

- формулировать обоснованные выводы и обобщения;
- подвергать проверке сделанные выводы и обобщения;
- перестраивать модели своих убеждений на основе более широкого опыта.

В русле Движения было разработано множество курсов и методик для развития критического мышления у учащихся в образовании. Однако обратим внимание на то, что критическое мышление в педагогике (в частности, критическое чтение и письмо), получившее известность также и в России, как и критическая педагогика, о которой шла выше речь, концентрируют свое внимание на мышлении и позициях учащихся. Таким образом, продвигаемое ими «освобождение» не охватывает педагогов и может пониматься, а зачастую и понимается лишь как задача применительно к учащимся, таким образом оставляя в стороне проблему преодоления инструментального характера мышления учителей.

Самоосвобождение учителя

Описанные выше позиции сомнения и вопрошания об «известном» кардинально отличаются от обычной позиции учителя. Обычная позиция учителя, прививаемая в педвузе и затем укрепляемая в школьной системе, состоит в том, что учитель как «носитель», «представитель» знания не подвергает сомнению авторитетное знание, но почитает и осваивает его ради дальнейшей передачи ученикам. В этой ситуации педагоги становятся «переносчиками» внедряемого социально обусловленного знания, содержания «скрытого учебного плана», проводимого, в частности, также и через сами программы педагогического образования, следующие текущей образовательной политике. Кроме того, профессиональная ситуация учителя (особенно в России) такова, что ему/ей не дано участвовать в принятии решений образовательной политики (определении целей, направлений, программ и т.д.), поэтому в итоге педагог обучно следует принципу экономии сил: подстраивается под требования, не обсуждая их.

Однако следует распознать поднятую социальными философами проблему «скрытого учебного плана» (*hidden curriculum*) в образовании [Snyder, 1970]. В то время как при взгляде на социальный мир в функционалистской перспективе (Спенсера, Дюркгейма, позитивизма), согласно которому общество, с его институционализацией и структурами, видится согласованно функционирующим и понимается

объективной реальностью («социальными фактами»), и образование выступает в «благородной роли» помощника, обеспечивающего преемственность этому согласованно функционирующему обществу, теория конфликта обнаруживает взгляд на общество в перспективе конфликта, борьбы (*греч.*: агонизм). При подобном взгляде критического социального мышления выявляются скрытые функции образования как направленные на поддержание позиций власти ради сохранения status quo в обществе незыблемым.

Такая (уже не столь «благородная») роль образования получила название «скрытый учебный план» (“hidden curriculum”)¹ как противопоставленный открытому, провозглашаемому учебному плану (explicit curriculum) [Harris, 1979: 137], что объясняется следующим образом: «Школа разделяет идеалы социальной жизни, как понимает их элита этого общества... Цель социальной школы состоит в том, чтобы средствами скрытого учебного плана заставить учащихся принять преобладающие нормы социальной несправедливости» [Harris, 1979: 137]. Это радикальный и неудобный тезис, «однако мы должны уделить ему внимание. Во-первых, он утверждает, что никакое общество не идеально в том смысле, чтобы все его нормы были справедливы. Во-вторых, он указывает на другую истину: такие нормы несправедливости невидимы, нераспознаны и нераспознаваемы, функционально действенны и широко поддерживаемы. Тем не менее они несправедливы» [Айраксинен, Гиллинг, 2013].

Объяснимо, что темы теории конфликта оказались крайне значимы для работ педагогики освобождения [Giroux, 1983]. С другой стороны, такие философы, как Т. Адорно и М. Фуко, трактовали агонизм и в конструктивном аспекте. Адорно видел в нем часть институционализованного социального порядка, так как система воспроизводит себя, исходя из взаимосвязи антагонистических интересов своих членов. Фуко же выработал концепцию власти/ знания («управителемислия» — governmentality). Последняя вызвала в философии образования понимание необходимости пересмотреть однолинейно-агонистическую социальную критику образования. Так, ученые отмечают: «Следует тра-

¹ Впервые концепт введен Джексоном в кн.: Jackson Ph. W. Life In Classrooms, 1968 и затем был представлен в разработанном виде Снайдером в кн.: Snyder B.R. The Hidden Curriculum (1970) — Massachusetts Institute of Technology.

диции критической теории или марксизма, многие современные образовательные теории погружены в проект, направленный на срывание масок социального контроля. Но возможности образования (начиная с уровня образовательной теории) — исходить из повсеместности, укоренности власти в нашем знании и дискурсе и так трансформироваться в другое, воплощая собой «практику, которая преодолевает властные отношения: само-формирование — это и есть практика образования как таковая» [Wang, 2011: 154].

Итак, при том, что нельзя сбрасывать со счетов проблему автономии учителя в институциональном, политическом плане, все же видится, что педагоги используют отнюдь не полностью официально гарантированные, «закрепленные» за ними права и возможности. Поэтому то, что зависит от них самих и что актуально требуется, — это, в первую очередь, *самоосвобождение учителя посредством критической мысли*. Критическая теория, критическая педагогика и движение критического мышления в образовании составляют основания этого освобождения.

Очевидно, чтобы педагогическое образование смогло представить (будущим) учителям путь к развитию способности быть *участствующими, включенными* членами общества («свободу-для»), необходимо произвести такой же поворот, какой был совершен концепцией белл хукс «включенной педагогики» (*engaged pedagogy*) для учащихся; осмыслить относительно педагогов такую же свободную, активную позицию. На этом пути освобождения (будущим) учителям надо применять методы развития критического мышления, учиться обращать их к самим себе. Такое развитие мышления может происходить в организованных специальным образом (модерируемых) практиках критической рефлексии; в индивидуальном и совместном (в обучающемся сообществе) размышлении; в диспутах, — во всех случаях задачи одни и те же: активизация сомнения и вскрытие в педагогической, образовательной реальности, являющейся всегда социальной реальностью, таящихся, скрытых слоев.

Так для (будущих) педагогов возможность самоформирования связана с развитием собственного понимания общества и своей роли в нем посредством критического подхода в русле социального мышления. Иными словами — это обретение зрелой позиции: по Канту, «выхода человека из состояния несовершеннолетия, виновником которого является он сам», из состояния «неспособности пользоваться своим рас-

судком без чьего-либо руководства», причиной чего Кант назвал недостаток решимости и мужества, лени и трусости¹.

В условиях информационного общества обучение (будущих) педагогов работе с информацией приведет к их освоению антиманипуляционной методики сопротивления и устранения (чем, по сути, является критическое мышление), которую они затем смогут передавать своим ученикам. Процесс развития критического мышления педагогов можно описать с опорой на известные шаги критического мышления, с осмыслением социальной и личностной составляющих самого мышления и социального и личностного контекста рассматриваемой педагогической действительности. Ядром конкретного процесса критического мышления является перепроверка педагогами своих выявленных как действующих допущений и убеждений.

Если различать основные виды критического мышления по сферам его приложения, то можно предложить следующую классификацию. Критическое мышление: **деятельностной направленности** (критика того, как мы действуем); **гносеологической** направленности (критика того, как мы мыслим); **социально-личностной** направленности (критика ситуации как личностно-социальной, ведущая к критике как собственной социальной позиции, так и положения дел в обществе — к разоблачению представления об этом положении дел как о данности, в которой нельзя сомневаться и которую нельзя изменять). В результате развития такого мышления педагога должна зарождаться профессионально-личностная ответственность (чувство и сознание ответственности) за свои действия, свое мышление (понимание, убеждения, позиции) и за свою личностно-социальную позицию (в отношениях, включая педагогические отношения и профессиональные отношения в педагогическом коллективе) и гражданскую позицию (позицию самостоятельно общественно-заботливо мыслящего ответственного члена общества).

И нужно добавить: по существу, наше избавление от наивности, присущей незрелому уму, состоит не в критике внешних предметов мышления (пороков общества или изъянов чужого мышления и позиций), но именно в мужестве увидеть собственные изъяны мышления, необоснованные допущения, которые легли в фундамент представле-

¹ Текст воспроизводится по изд.: [Кант, 1966: 25–35].

ний о мире, обществе, себе. В профессиональном мышлении педагогов так разоблачаются незрелые представления о мире образования, с его реалиями, о природе процессов обучения и воспитания, об учащихся и о себе, педагоге. Так при развитии педагогами критического мышления и критических позиций открывается источник силы и пространство свободы как возможное.

Процессы критического мышления, запущенные в рефлексии, неминуемо затронут и те вызовы и проблемы, которые стоят сегодня перед учителем в школьной системе и в обществе в целом. В связи с этим могут спросить: «Так какова польза от критического мышления педагога, если внешние условия системы образования от нее/него не зависят?!» Во-первых, и внешние условия, т.е. институциональные структуры, регламентации, политика образования и т.д., могут испытывать влияния и меняться, если педагогическое сообщество, развившее сознательность и критичность, будет пытаться это влияние оказывать. Такая перспектива будет становиться более реальной по мере развития гражданского общества. Во-вторых, даже если считать внешние условия за независимую данность, многое меняется при преобразовании педагогом внутренних условий.

Это можно понять на примере системы, представленной как рамка с конфигурацией элементов, один из которых — это сосуд с водой в центре рамки. Если этот элемент жестко закреплен, тогда при всяких движениях, особенно при перевороте рамки, сосуд перевернется и вода утечет. Для нас этот сосуд — метафора учителя. Если он(а) жестко встроен(а) в систему, тогда из-за неправильных системных движений его/ее практика опустошается от педагогического содержания, когда система «перевернута». (Предельный пример этого — жестко встроенные в рамки нацистской системы образования Третьего рейха педагоги.)

Однако если педагог высвобождается и достигает состояния мобильной встроенности в систему (как «на шарнире»), тогда, пусть он(а) и занимает то же самое место, а система (рамка) движется неправильно или «переворачивается», педагогическое содержание способно сохраняться.

Если дорасшифровывать эту метафору, то в материализованной рамке сосуд на шарнире сохранит свое положение благодаря силе тяготения. В деятельности педагога эта сила — тяготение к ученику, забота о развитии ученика: такова педагогическая сущность педагога. И она

реализуется, когда жесткая встроенность преодолена, то есть достигнута учительская автономия (самоуправление). В этом вторая и основная польза развития критического мышления педагога.

Заключение

Итак, как это было продемонстрировано, принцип «Автономный учитель» реализует «поворот к субъектности», формируя то измерение, которое актуально требуется сегодня для педагогического образования. Практики развития критического педагогического мышления (принципа) отвечают целому ряду запросов и ожиданий относительно учителя, в частности, потребности, описываемой компетентностным дискурсом как так называемые «гибкие навыки» (soft skills) — профессиональные качества учителя XXI века.

Литература

Айраксинен Т., Гиллинг Х. Идеалы образования: глобальные тенденции и национальный опыт Финляндии // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 165–166.

Берлин И. Философия свободы. Европа / Предисловие А. Эткинда. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 448 с.

Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 21–37.

Брушлинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления // Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв. ред. А.В. Брушлинский. М.: Наука, 1982. С. 5–49.

Деот Ж.-Л. О различии между разногласием и распрей (Рансьер — Лиотар) // Хора. 2008. № 4. С. 16–29.

Дьюи Дж. Введение в философию образования. М.: Работник просвещения, 1921. 62 с.

Зинченко В.П. Мышление как действие // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 96.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1. С. 24–29.

Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.

Кант И. Собр. Соч. : В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.

Кожевникова М.Н. Автономия учителей // Образовательная политика. 2016. № 4 (74). С. 47–59.

Кожевникова М.Н. Концепция учительской философии образования // Учитель наедине с собой: сб. науч. статей / Ред.-сост. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд. «Лема», ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 78–131.

Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 42–44.

Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.

Кулюткин Ю.Н. Культура групповых дискуссий. СПб.: СПбГУПМ, 1997. 25 с.

Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.

Любогор О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2011. 181 с.

Манифест: «Образование — для изменений. Изменения — для образования» // Pestalozzi Programme, 2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_Ru.pdf (Дата обращения 14.01.2019)

Матюшкин А.М., Егоров М.П. Исследование мышления в оценочной деятельности человека // Вопросы психологии. 1974. № 1. С. 61–71.

Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.

Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

Официальный сайт движения критического мышления [Электронный ресурс] URL: <http://www.criticalthinking.org/> (Дата обращения 02.01.2019)

Рансьер Ж. На краю политического / Пер. с франц. Б.М. Скуратова. М.: Практикс, 2006. 240 с.

Хуснутдинова М.Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 38–48.

Bailin Sh. Critical and Creative Thinking // *Informal Logic*. 1987. Vol. 9(1). P. 23–30.

Bailin Sh., Battersby M. Fostering the Virtues of Inquiry // *Topoi*. 2016. Vol. 35(2). P. 367–374.

Siegel H. What (Good) Are Thinking Dispositions? // *Educational Theory*. 1999. Vol. 49(2). P. 207–221.

Dearden R.F. Autonomy and education // *Education and the development of reason* / Ed. by R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters. London: Routledge, 1972. P. 58–75.

Dewey J. *How We Think*. Boston: D.C. Heath, 1910 [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp> (Дата обращения: 16.09.2020).

Dewey J. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933. 301 p.

Dworkin G. *The Concept of Autonomy* // / Ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. P. 54–62.

Dworkin G. *The concept of autonomy*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1989. P. 54–62.

Ennis R.H. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. [Электронный ресурс] URL: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (Дата обращения: 02.01.2019)

Feinberg J. *Autonomy* // *The Inner Citadel — Essays on Individual Autonomy* / Ed. John Christman. New York: Oxford University Press, 1989. P. 27–53. С. 27.

Giroux H.A. *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. 425 p.

Giroux H.A. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group, 2001. 320 p.

Glaser E.M. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1941. 212 p.

Harris K. *Education and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paull, 1979. 226 p.

Higgins Ch. The good life of teaching: An ethics of professional practice // *Journal of Philosophy of Education*. 2010. Vol. 44, Iss. 2/3. P. 1–478.

Hitchcock D. *Critical Thinking* // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition) / Ed. Edward N. Zalta [Электронный ресурс]. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking> (Дата обращения: 16.09.2020).

Hooks B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994. 370 p.

Horkheimer M. *Critical Theory: Selected Essays*. Bloomsbury: Continuum Publishing Corporation, 1972. 312 p.

Marshall J. Michel Foucault: personal autonomy and education. The University of Auckland, New Zealand. Dordrecht; Boston; London: Lkuwer Academic publishers, 1996. 254 p.

McPeck J.E. *Critical Thinking and Education*. Boston: Routledge, 2016. 178 p.

Peacock A. *Assessment for Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press, 2016. 176 p.

Pollard A. *Reflective Teaching in Schools*. London: Bloomsbury, 2014. 576 p.

Snyder B.R. *The Hidden Curriculum*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1970. 214 p.

Swann M., Peacock A., Hart S., Drummond M.D. *Creating Learning without Limit*. Maidenhead: Open University Press, 2012. 168 p.

Wang C.-L. Power. Knowledge for educational theory // *Journal of philosophy of education*. 2011. Vol. 45. Is. 1. P. 141–156.

Winch Ch. *Education, autonomy and critical thinking* / Ch. Winch. London: Routledge, 2006. 216 p.

Word of the Year 2016 | Oxford Languages. [Электронный ресурс]. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/> (Дата обращения: 16.09.2020).

Глава 8

Принцип «Рефлексивный учитель»

Особенное внимание в подготовке педагога, согласно модели ТАРУ, должно уделяться рефлексии (в ее уточняемом значении и в ее гуманитарном применении), поскольку для обоснованных в начале исследования задач выработки собственно гуманитарной, гуманистической концепции педагогического образования именно сознание и самосознание учителя понимается как особо значимое, поэтому требуются специальные способы работы с ним. Последнее делается возможным посредством рефлексии гуманитарного типа и рефлексивных созерцательных практик.

Хотя «рефлексию», зачастую трактуемую сегодня в педагогике как прикладные технологии мыслительной работы (конструирующей, интерактивной, обзорной и т.д.), подводят под те же инструментальные задачи, требуется признавать иную природу и другие масштабы рефлексии. Понятие рефлексии исторически имело разноречивые трактовки. Здесь и дальше я буду рассматривать «рефлексию» в том широком ее понимании, которое охватывает и начальную фазу (как «отражение», присущее уже психическим уровням созерцания, интуиции), и дальнейшее мышление, уточняя значение в соответствии с контекстом.

И даже в контексте мышления (суждения, не созерцания¹) рефлексия, как определял ее И. Кант в «Критике способности суждения», «есть такое состояние души, в котором мы, прежде всего, пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятия», поэтому в итоге «рефлектирующая способность суждения (...) должна подводить под закон, который еще не дан», и относительно предметов, о которых даже нет никакого понятия, «сама себе должна служить принципом» [Кант, 1966: 410]. Так понимаемая «рефлексия» подводит к мышлению, имея дело с еще не определенным, не имея возможности опираться на рассудок, оперирующий категориями мышления, а затем перерабатывается в последующие стадии мышления.

¹ Поскольку там же у Канта появляется и понятие «рефлектирующего созерцания».

Обсуждаемый принцип «рефлексивного учителя» означает включение в подготовку педагога культивирования и обучения рефлексии, в особенности ее гуманитарной версии. Отмечу, что благодаря этому принципу в подготовку педагога вводится четвертая область содержания образования, по классификации Лернера — Скаткина [Дидактика средней школы, 1975]: эмоционально-чувственный опыт в составе социального опыта, ведущий в итоге к развитию ценностей, зрелой ценностно-мировоззренческой ориентации педагогов.

§ 1. Рефлексия, самосознание, рефлексивная позиция учителя

Для использования педагогической рефлексии есть необходимость проблематизировать «рефлексию» и «педагогическую рефлексию» как таковую, что открывает возможности разработки ее гуманитарной модели.

Гегель отмечал исключительные возможности рефлексии: практической, обращенной на деятельность и осуществляющей становление человека человеком, и теоретической, обращенной на становление мышления [Гегель, 1971: 130]. Гегель объяснял, что рефлексия определяет мышление как таковое, выступая как *негативность* в том смысле, что проявляется в бесконечном снятии своих собственных моментов в движении к всеобщему. Как можно понять, природа рефлексии, постоянно преодолевающей сопротивление данного, и обеспечивает автономию субъекта мышления. Так состоится не только автономия относительно *другого*, но автономия и относительно данности в себе. Получается, в свете теории субъектности, что рефлексия дает возможность отличить и «очистить» само наше субъектное начало.

В обыденном смысле рефлексией называют размышление. Говоря: «Давайте отрефлексируем эту проблему!», подразумевают: «Возьмем эту проблему за предмет обдумывания». Но в наиболее строгом смысле понятия рефлексия — это «поворот взгляда» от чего-либо сознаваемого к сознанию такового. И, как определял Э. Гуссерль, «только рефлексия, поворот взгляда от непосредственно тематического вводит как тему в поле зрения саму психическую жизнь» [Гуссерль, 1962], то есть поворот «взгляда» от обычно воспринимаемого образом предмета, находящегося *там*, в пространстве, к акту восприятия — предмету как

восприятию, находящемуся в сознании. В рефлексии само переживание сознания становится предметом.

Переживание же сознания (опыт, само «сознание сознания») для нас — это «самосознание». И так оказывается, что смысл рефлексии состоит в том, чтобы нам суметь обнаружить самосознание, осветить его, дать с ним работать.

При философском взгляде на самосознание учителя (в отличие от психологии) в центр интереса выходят не Я-образ, самооценка и т.п., а такое содержание профессионального учительского самосознания, как «Я в деятельности», «мои цели», «мои ценности», «мои основания», «мои сомнения», «мои предвзятости». И здесь же в самосознании педагога обнаруживаются цели относительно мира: «миссия» [Кожевникова, 2014], как и цели относительно себя: «самоактуализация». Заметим, что, если смыслы деятельности педагога относительно ученика не смыкаются с собственной самоактуализацией, делается невозможной «подлинность учителя» в глазах учеников, ведь перед ними предстает одна личность учителя. Поэтому рефлексия делается крайне важна для учителя как возможность обнаружить и интегрировать свои цели.

Темы самосознания, «осознанности учителей», рефлексии, мышления составили тему многих работ философии образования¹. Хиггинс привлек внимание к тому, что педагоги находятся под давлением не собственной профессии как главенствующей, а других профессиональных областей: социологии, психологии, обращая к учителю свои ценностные, нормативные требования. (Добавлю к этому обсужденную ранее проблематику давления на учителя всей «машины» менеджеристской парадигмы, воплощаемой в системе управления образованием.) Так, исходя из целей, «спускаемых» сверху, а не из собственного целеполагания, они теряют профессиональное самоопределение. Поэтому тезис Хиггинса: «Хорошее учительство требует личного (от первого лица) ответа на поставленный также лично (от первого лица) вопрос: “Что Я делаю в классе?”» [Higgins, 2010] подразумевает требова-

¹ D. Dewey, P.C. Jersild, D. Schön, K.M. Zeichner, D.P. Liston, J. Calderhead, J. Edge, K. Richards, R. Tremmel, A. Pollard, D. Fichtman, P.J. Palmer, P.P. Grimmer, J. Neufeld, C. Kreber, M. Klampfleitner, V. McCune, S. Bayne, M. Knottenble, D. Clandinin, D. Hamachek, C. Stuart & D. Thurlow, D. Britzman, M. Cochran-Smith, J. Oakes & M. Lipton, J. Clarke, J. Stillwaggon, H. Reichenbach и др.

ние рефлексивной позиции. Ее возвращение и может составлять заботу и предмет поддержки со стороны педагогического образования.

Анализируя «рефлексивную позицию», можно задать вопрос: совершает ли рефлексия для самосознания лишь отражение или что-то еще? Нам известно, что рефлексивная интроспекция реализует способность к самосознанию как самопроверке. Эта способность рефлексивно направлена на себя, свою жизнь, личные акты самопознания, самооценки и практические акты самоопределения, самоволия и самоформирования. Так сама способность производить суждения о своих убеждениях и желаниях уже позволяет нам их преобразовывать.

В видении Гуссерля, Сартра, Мерло-Понти принимались во внимание две крайности в понимании рефлексии: как буквального зеркала состоявшегося опыта и как искажения этого опыта. Но если занять среднюю позицию, то признаем, что рефлексия несет и обретения, и потери, она ограничена тем, что имелось в предрефлексивном опыте, но в то же время не просто воспроизводит наши жизненные переживания, поскольку является тематически всегда есть само-переживание, — и таким образом рефлектируемый опыт меняется. Поймем это так, что сама субъективность формируется этим путем: она может и должна относиться к себе «в манере другого» (“othering”). Так самоварьирование (self-alteration) неотъемлемо присуще рефлексии [Gallagher, Zahavi], поэтому рефлексия для педагога — поле самопреобразования.

Но нельзя упрощать проблему доступа к самосознанию. Знание «себя» видится самым непосредственным и потому самым очевидным объектом познания. Но при выяснении природы этого познания и его объекта («Я») обнаруживается, что и очевидный характер самосознания неочевиден, и границы «Я» размыты или подвижны. И специфика самосознания в неминуемом вопросе: интроспекция — это взгляд на «Я» как ушедшее в прошлое (предыдущего момента) или это внутреннее внимание, наблюдающее действующее «Я» в текущем моменте? Второй случай (по существу, созерцание) тоже понимается как рефлексия: Гадамер называл его «рефлексивными актами иного порядка, которые в момент осуществления “интенции” обращены на сам процесс своего осуществления», и он особо подчеркивал значение неопредмечивающей рефлексии, производящей высветление, высвечивание (по образцу термина Ясперса «высвечивание экзистенции») [Гадамер, 1991: 15–26].

И внутреннее внимание, которое наблюдает действующее «Я» в текущем моменте, если оно понимается как пред-рефлексивное само-осознавание, есть не что иное, как феномен, имплицитно присущий самому сознанию, по утверждениям феноменологической школы (Брентано, Гуссерль, Хайдеггер), аналитических философов, когнитивных психологов¹.

§ 2. Рефлексия педагогической деятельности: интерпретации

Значение рефлексии в философии образования было осмыслено еще в 1910 г. Джоном Дьюи. Он различил *рутинную* деятельность учителя, проходящую под действием традиции, внешних авторитетов и обстоятельств, и *рефлексивную*, развивающуюся из необходимости разрешать проблемы и включающую осмысление учителем принимаемого знания, своих оснований. По Дьюи, рефлексия дает возможность понять, кто мы есть, когда мы действуем [Dewey, 1910: 6–17]. В конце XX в. Зейчнер и Листон уточнили, что учителя рутинного типа тоже размышляют о своей деятельности и ищут эффективные способы решения проблем, но делают это на путях, определенных внешним «коллективным кодом» и потому однозначных [Jay, 2012: 9]. Такая «педагогическая рефлексия» не выходит из техницистской модели, базирующейся на «компетенциях» [Calderhead, Gates, 1993], — то есть границ рутинной колеи и обращается в «рефлексивную технологию».

И наконец, в последнем понимании [Warwick, 2007], «учителя рутинного типа» в чистом виде — это схема, поскольку учителя всегда имеют дело с уникальными ситуациями и проблемами. Скорее рефлексия представляет сам «способ быть учителем».

Несколько десятилетий назад за рубежом усилилось внимание к использованию педагогической рефлексии, во многом, благодаря работе Д. Шона «Рефлексивный практик» [Schon, 1984]. *Движение рефлексивного обучения* (*reflective teaching*), на взгляд многих авторов, составило продолжение движения *исследования-в-действии* (*action research*). Последнее представляет собой одновременно и образовательное исследование, и вид педагогической практики, воплощая собой новый

¹ Здесь и дальше изложение феноменологических позиций — по [Gallagher, Zahavi].

тип отношений теоретиков и практиков педагогики. Учителя, выступая в роли исследователей, не представляют теоретикам свою деятельность как материал для анализа, а самостоятельно проблематизируют ее, ставят исследовательские вопросы, собирают данные, осмысливают свой опыт, выводят и проверяют объясняющую гипотезу.

Однако по практике и целям движение рефлексивного обучения отличается от «исследования-в-действии». Рефлектирующие педагоги не двигаются через рефлексию к квазинаучным путям, но скорее делают акцент на самом подробном процессе рефлексии педагогического действия. Обратим внимание на то, как это происходит. Педагоги делают видео-, аудиозаписи своего действия; пока оно еще не забыто, артикулируют его в личных дневниках, — и так развивают способность удерживать себя-деятелей в фокусе собственного внимания. Учась охватывать вниманием весь объем события, включающий все уровни, от явных до подспудных, они развивают самоанализ, знание-себя и в итоге приходят к осознанным решениям, как совершенствовать практику [Calderhead, Gates, 1993]. Результаты исследований демонстрируют, что основные изменения в образовании зависят от само-преобразования педагогов, благодаря рефлексии [Sellars, 2012], а также что возможно вводить стратегии рефлексивной практики в работу классе на основе знакомства с ними в процессе педагогического образования, и это позволяет учителям трансформировать их педагогическую практику [Belvis, Pineda, Armengol, Moreno, 2013].

«Исследование-в-действии», по сути, реализовывалось и российскими педагогами в ряде случаев при сотрудничестве с учеными. Так, например, в Санкт-Петербурге были учреждены школы-лаборатории кафедрой педагогики РГПУ им. А.И. Герцена совместно с НИИ общего образования [Писарева, Тряпицына 2016: 16].

В России с конца 1960-х В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и другие участники методологической школы изучали рефлексию и разрабатывали рефлексивные практики, связывая их с деятельностью как **мыследеятельность** (Г.П. Щедровицкий) и с поведенческими моделями, в версии Лефевра математически просчитываемыми в ракурсе теории игр. Щедровицкий трактовал рефлексию как «особую структуру и особый механизм деятельности» и стремился «превратить “рефлексию”, заданную в качестве культурного значения и определенных смыслов, сначала в предмет научно-теоретической мысли, а потом в пред-

мет практико-инженерной деятельности» [Щедровицкий, 2005]. Это удалось сделать в рамках организационно-деятельностных игр (ОДИ) в 1990-е.

Эта идея и практика рефлексии мышления начали постепенно проникать в российское образование: как идея — в программные документы реформ через их идеологов, имевших свой опыт методологических семинаров и ОДИ, и как практика — через педагогов, обучавшихся у «щедровитян». Заметим, что эти идеи и практика рефлексии не идентичны тем, которые проникали в Россию из западного опыта. По Щедровицкому, рефлексия направлена на анализ мыслительных процессов и так ограничена рамками рациональности. Щедровицкий трактовал рефлексию как кооперацию актов мышления, ведущую к «интеграции разных смыслов на базе единого объектного поля» [Щедровицкий, 2005], и проводил ее между несколькими участниками.

Можно было бы подумать, что поднятая им проблематика сосредотачивалась на герменевтических аспектах — процедурах понимания, но Щедровицкий не связывал свою работу с герменевтикой. И, судя по ряду примеров, его логико-методологические цели могли действовать разрушительно относительно понимания Другого, поскольку рациональность, заданная как абсолютная рамка взаимодействий, формировала в своем контексте своего рода властные отношения, в которых «своя правда» Другого и измерения личностного мира игнорировались.

Традиция рефлексии Щедровицкого широко представлена в России и проявляет свою эффективность в образовании, и требуется признать ее пользу для развития рациональности и целерационального действия (по М. Веберу), не связанного с двумя другими видами действия — ценностями и чувствами. О.С. Анисимов развил концепцию и модель рефлексии Щедровицкого, включив в нее дополнительно зону ценностей, акцентировав значимость субъективизма и выработав педагогические технологии по формированию стратегического мышления [Анисимов, 1998].

Педагогическая рефлексия сделалась предметом ряда исследований в российской педагогике и психологии XXI в. Прежде всего, это отличающаяся ярко гуманитарной направленностью работа А.А. Бизяевой, предложившей психологический анализ педагогической рефлексии и методологию развития педагогической рефлексии и профессионального мышления педагогов [Бизяева, 2004]. Существуют и многие другие

примеры — например, введение рефлексии в стержневую составляющую модели подготовки педагога в ее «рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования» [Стеценко, 2001].

§ 3. Виды педагогической рефлексии

В классификации рефлексии предлагаемые исследователями типологии включают такие виды, как, например, *описательная, сравнительная, критическая* рефлексии. Первая подразумевает более статичный аспект, в котором рефлектирующий устанавливает, какова была ситуация, «что происходило?», какие интересные мысли, какие проблемы, какие чувства присутствовали и т.д. Вторая подразумевает «наложение» иных рамок на ситуацию — это может быть видение другого человека. В случае этой рефлексии требуется особая открытость, непредвзятость, чтобы понять иной взгляд на ситуацию. Третий вид включает скорее результаты проделанной рефлексивной работы, приведшей к обобщению своей жизненной истории, анализу профессионального опыта и — таким образом — расширению перспективы понимания [Jay, 2002].

Не касаясь процессуально-содержательной типологии, подниму вопрос о видах рефлексии, отличающихся направленностью и целями — а по сути, парадигмальными основаниями (менеджеристской и гуманитарной парадигм). Ожидаемо, что педагогическая рефлексия как действие человека относительно самого себя будет соответствовать гуманитарным позициям. Но в действительности понимание и особенно практика педагогической рефлексии, бывает, не выходят за рамки упомянутой техницистской модели, базирующейся на «компетенциях» [Calderhead, Gates, 1993]. Так, сегодня рефлексии, понимаемую как исследование-в-действии, вводят уже в рамки воцарившейся модели исследований, базированных на «очевидных свидетельствах» показателей (evidence-based inquiry), и основанной на том же принципе модели образовательной практики (Evidence based practice) [McMillan, 2014].

В трактовках многих авторов рефлексия обращается в «рефлексивную технологию». Например, ее адаптируют к «многомерной структуре компетентности» как «рефлексивную компетентность», которая дает «способность и готовность контролировать свои действия», и ее

«рефлексивный тип управления учебно-профессиональным процессом» подразумевает, что «преподаватель одновременно ставит педагогические цели и стремится к тому, чтобы они были внутренне приняты обучаемыми» [Стеценко, 2001: 38–39]. Таким образом, для обучаемых такая рефлексия осуществляет манипуляцию.

Методы развития профессиональной педагогической рефлексии в рамках техницистской модели в России хорошо известны. Это заполнение опросника («рефлексивного дневника», «рефлексивных карт», интервью), вопросы которого направляют педагога к оценке своей деятельности и завершают рефлексия рассмотрением альтернативы («Можно ли было что-то сделать иначе?»). В соответствии с техническими возможностями рефлексия этого вида базируется на электронных портфолио [Oakley, Pegrum, Johnston, 2014].

Получается, что рефлексия методологов оказывается встраиваемой в техницистскую модель. Но если посмотреть, что несет так интерпретируемая рефлексия для деятельности и деятеля образования, то можно заметить, что за ее рамками остаются: 1) содержание деятельности (как, например, на семинарах Щедровицкого предмет внимания — не содержание докладов, но мыслительная организация этого содержания); 2) сама личность деятеля. То и другое обусловлено позицией. Так, для «мыследеятельностной позиции» сама деятельность выходит за рамки мыслительной схемы. А личность, человек, если поставить его/ее в центр внимания, «перетянет» процесс рефлексии от универсальных закономерностей мышления на единичные человеческие феномены (и психологические, и личную историю, и т.д.).

Здесь видится основное **отличие гуманитарной педагогической рефлексии** как «вслушивания», «всматривания» в себя — педагогическую личность и в то, что содержится в педагогическом действии. Процесс гуманитарной рефлексии подразумевает принципиально бережное отношение к уникальной личности учителя и к происходящему педагогическому действию со всеми единичными феноменами, их составляющими.

Также, применяя классификацию Аргириса — Шона, можно различать рефлексия **в одну петлю** и **в две петли** (double-loop). Рефлексия «в одну петлю» захватывает только инструментальный (способы, технологии) и элементы действия для разрешения проблем деятельности и выработки новой стратегии, способной осуществить цели деятельности.

То есть сами цели образования педагог даже не берется подвергать пересмотру. Этот вид рефлексии, как можно понять, и будет характерен для обсуждавшейся выше техникстской модели. Рефлексия же «в две петли» принципиально отличается тем, что охватывает и сами цели деятельности, и установки, и другие «управляющие ценности» (governing values) [Argyris, Schön, 1996].

Итак, в результате произведенной проблематизации педагогической рефлексии проясняется, что называемое «рефлексией» сегодня разными учеными в области педагогики, оказывается разными по своей природе событиями. Можно выделить: 1) **организационно-деятельностную** практику самооценки, самоанализа, охватывающую тактику или — как максимум — стратегию деятельности (по техникстской модели образования); 2) **логико-методологическую** практику — рефлексии мышления (по Щедровицкому), не охватывающую деятельность педагога в ее полноте; 3) **гуманитарную (человеко-ориентированную)** практику, состоящую во «вслушивании в свой внутренний личный опыт» и имеющую цель: *узнать и понять самих себя — деятелей и свою деятельность.*

§ 4. Гуманитарная рефлексия

Формированию рефлексивной позиции служат разные направления теории и философии образования, включенные в гуманитарную парадигму.

Одно из них посвящено философской проблематизации **подлинности учителя** (authenticity). «Быть подлинным» для учителя предполагает знать себя подлинного и действовать в согласии с собой, однако это знание необходимо открыть, что у многих требует длительных усилий [Brown, 2002–2003]. Важность же «подлинности учителя», с одной стороны, состоит в том, что ученики видят в образе учителя подлинное отражение его (ее) идентичности и прислушиваются к человеку, проявляющему искренность и целостность (integrity), то есть честность. С другой стороны, это подлинность педагога для себя. Если учитель «верен себе», это значит, он(а) принимает ответственность сознательно. А это требует рефлексирования целей образования и своего понимания их. В таком случае учитель выбирает учить, поскольку цели обра-

зования многое для него/нее значат. Смысл «подлинности» оказывает согласованность ценностей и действий. Если учитель действует так, он(а) производит в итоге «выбор себя» (из навязываемых и манипулируемых идентичностей). И такой выбор — единственная сила, противодействующая феномену массовизации, острой проблеме современной цивилизации. Но прежде педагогу требуется сделать «выбор себя» самому, чтобы затем учить этому учащихся.

На подлинности базируется теория *личностного пути развития учителей*, аналогичного описанному Коллингвудом путешествию, проходимому человеком через разные формы сознания по стадиям обретения знания, и метафорически описанное как «лестница» восхождения в педагогической жизни «к построению объединенного и интегрированного сознания себя как личности и себя как учителя»¹. Философы утверждают, что учитель способен влиять на учеников только в своей целостности и спонтанности, что обосновывается и «фундаментальной ограниченностью сознательного влияния», сформулированной М. Бубером в его работе «Воспитание характера»².

Другое направление посвящено *внутренней жизни учителей* [Palmer, 1993; Palmer, 1998], для него также объяснимо внимание к рефлексии. Так, его проекты «Преобразующего профессионального развития» (Transformative Professional Development — TPD) ставят целью «восстановить связь между тем, что вы есть, и тем, что вы делаете» и в интенсивных «семинарах-в-единении» культивируют осознанность «учительской внутренней жизни» посредством созерцания, «вслушивания в свой внутренний личный опыт», артикулированного размышления. Идея проекта в том, что «сущностное Я» раскрывается, и педагоги «делаются способными действовать и размышлять такими путями, которые лучше согласуются с (их) личной истиной» [Juwon, 2009: 277]. Рефлексия происходит при ведении личных журналов и последующем анализе своего мышления, в результате чего они приходят к раскрытию собственных профессиональных допущений и предвзятостей.

Обсуждая гуманитарную педагогическую рефлексию, обращенную к самой педагогической деятельности (а не сосредоточенной на личности педагога), полезно будет принять во внимание проблематику соот-

¹ Эти идеи изложены и цитируются дальше по М.Е. Berci [Berci, 2006].

² Цитируется по: E. Brown [Brown, 2002–2003].

ношения рефлексии и действия, объясняющую предположение Д. Шона о возможности двух вариантов рефлексии: *рефлексии-в-действии* и *рефлексии-над-действием*. Так, Шон предложил педагогам рефлексия состоявшегося действия, а также рефлексия, которая сопровождала бы текущее действие. Впрочем, противоречие размышления и действия при этом осталось непроясненным, и идея вызвала немало вопросов, в частности, со стороны деятелей образования [Mann, Walsh, 2013].

Думается, в этом контексте требуется вернуться к осмысленной раньше природе профессионального знания, относительно которого видится феноменологически обоснованным различать *знание, что* и *знание, как*. И также важным фактором практического знания педагога является учительская интуиция, которая происходит скрытым от самого человека образом. Если учитывать эти особенности практического знания, станет понятным, что довольно спорна необходимость регулятивного давления на него, зачастую вводимого в функции рефлексии, и возникнет возможность оградить гуманитарную рефлексия в ее собственном поле применения широкими границами, захватывающими не только личность педагога, но и его/ее деятельность в аспекте практического **знание, как**. Требуется различить то профессионального знание учителей, равное педагогическому искусству, которое не вербализуется, как практическое знание музыки у музыканта, и потому является ускользающим.

В феноменологических формулировках П. Хёрста об этом можно сказать так: в составе всякого знания есть не только попадающее в фокус внимания явное, выраженное знание, но и фоновое, невыраженное, которое становится выраженным лишь при фокусировании на нем; практическое знание учителей надо отнести ко второму, — «и это составляет львиную долю профессионального опыта педагогов». Поэтому «профессиональный педагогический опыт ...невыводим из каких-либо дисциплинарных теорий, а должен почитаться автономным уровнем образовательного знания»¹.

И какова тогда роль рефлексии относительно «невыразимого практического знания» педагогов? Предложу следующий тезис: рефлексия возможна и полезна как *последующее отражение (рефлексия-над-дей-*

¹ В изложении А.П. Огурцова, В.В. Платонова. Далее цитата из них же [Огурцов, Платонов, 2004].

ствием), подобное просмотру своего действия, заснятого на камеру (как просмотр танца дает познакомиться с собой-танцором). Однако для гуманитарной рефлексии потребуется такой «взгляд на себя со стороны» еще и притянуть обратно в точку Я-деятеля: перевести замеченное в рефлексии в измерения позиции «Я». Так, для педагогического действия это будет означать «захватить» сферы своего восприятия, мотивационной сферы, эмоций, телесности в рефлексии, не объективируя, но снова и снова возвращая субъектную позицию, и рассматривая, благодаря повтору и замедленному «прокручиванию»: так переживание, образ себя, самосознание начнут попадать в кадр.

Когда с педагогической рефлексией связывают организационно-деятельностную сферу, предлагают педагогам совершать рефлексии внешних действий, применяя ее для самооценки, этому может быть аналогом внешняя «видеозапись». Но, согласно пониманию, на которых основывается гуманитарная рефлексия, в действии педагога не менее, а скорее более, важны мышление, мотивация, эмоции, самосознание.

Поскольку «невыразимое практическое знание педагогов» является ускользающим из-за его фонового положения и из-за сложности, многоаспектности, рефлексия нуждается в последовательном и многомерном воспроизведении события в его и внешних, и внутренних движениях. При том само отражение в уме имеет право еще не выходить на уровень вербализации, тем более теоретизации, продолжая оставаться «невыразимым практическим знанием».

С другой стороны, если кто-то заинтересован различать и обозначать элементы происходившего, он(а) будет двигаться к схематизации, концептуализации и придет в итоге к уровню обобщений. (Доводить ли концептуализацию до обобщений или остановиться на уровне «ситуации» (case study), зависит от потребности и решения педагога.) Во всех случаях учитель обретает результаты рефлексии: 1) обнаруживает то, что не замечал(а); 2) приходит к новому пониманию; 3) приходит к само-преобразованию в результате «взгляда на себя со стороны».

При техническом использовании рефлексии цель и взгляд оценки — это такой вектор «контроля» извне, который внедряется теперь уже в самого педагога (манипулирует или, как это называют, «управляет» им), в итоге фиксирующий и усиливающий разрыв между наличным и должным. И это фильтр, не пропускающий многого из происходящего в действительности. Смысл принципа «рефлексивный учитель»

в модели ТАРУ состоит в более продуктивной гуманитарной рефлексии, которая направлена к иной цели: **узнать и понять самих себя — деятелей и свою деятельность**. Только так возможно раскрыть причины происходящего и отыскать пути преобразований.

Теперь, если вернуться к возможности **«рефлексии-в-действии»**, надо отметить, что последняя как *отражение-размышление* означает замедление самого действия. Об этом заявляли критики Шона, и это легко проиллюстрировать отрицательным примером упоминавшейся ранее соконожки, которая вздумала бы отслеживать движения своих ног. (Еще раз к этой проблематике замедления вернемся дальше в связи с «созерцанием».) Но раздавались и голоса в поддержку, в обоснование возможности использовать рефлексии-в-действии как необходимую для коррекции действия учителя [Beck, Kosnik, 2001]. Шон уточнял трактовку и подчеркивал, что имеет в виду скорее *внимание* (что близко к упомянутому выше отражению без концептуализации и вербализации).

И все же думается, даже при таком понимании неправильно будет включать рефлексии как обязательный элемент педагогического действия. Ведь всякое отражение, вводимое в состав действия, как опосредующее звено нарушает его непосредственность, спонтанность (создает «шумы» для педагогических взаимодействий). Так, рефлексии-в-действии предлагаю понимать как возможную лишь в целях «высвечивающих» (в гадамеровском смысле) актов.

Можно понять, что таким образом проясненная в ее гуманитарной интерпретации рефлексия представляет сам «способ быть учителем», в человекомерных смыслах бытия учителем и особой миссии учителя в новом тысячелетии.

§ 5. Практика педагогической рефлексии и обучение ей

Поскольку были выявлены разные виды педагогической рефлексии, рассмотрю и разнообразие ее практики и обучения.

В.Б. Гаргай, в свое время представивший рефлексивную модель обучения в системе повышения квалификации учителей на Западе, отметил, что педагогическую рефлексии (которую он обозначал «своеобразной рефлексивной технологией») нельзя «взять и передать», поэтому разработчики предлагают недирективную стратегию: рефлексии мож-

но лишь стимулировать, развивать, повышать», организуя поисковую активность [Гаргай, 2004: 72–78]. Мы видим здесь очевидную ссылку на обсужденное выше понимание «рефлексивного обучения» как *рефлексии-исследования*, или «исследования-в-действии».

Цель «исследования-в-действии» (action research), происхождение которого приписывается Курту Левину (1890–1947), — позитивные изменения самих вовлеченных в исследование учителей и педагогической деятельности [Somekh, 2006]. Рефлексивное исследование направлено не на широкие обобщения, но на изучение и понимание конкретных ситуаций и может вестись индивидуальным исследователем или исследовательской группой (иногда включающей и учащихся, и родителей, и др.). Коллегиальные взаимодействия при таком исследовании крайне полезны для преодоления педагогической изоляции. Изоляция — одна из сложностей, сопровождающих педагогическую работу, в которой учитель обычно представляет единственного взрослого в классе с детьми и имеет мало или вообще несколько времени для профессиональных бесед с другими. В своем исследовании педагоги начинают с постановки вопросов, переходят к сбору данных, рефлексии и принятию решений по ходу и в процессе самой совершаемой ими деятельности [Altrichter et al., 2007]. Эта рефлексия имеет своей доминирующей целью практические результаты, но в ней собираются и сохраняются записи процесса и данные в личных папках самого педагога (результаты же исследования-в-действии бывают представлены коллегам и публикуются).

Гаргай объяснял подготовку к исследовательской рефлексии как стимулирование «поисковой активности учителя», которая должна отвечать ряду требований, — для начала «иметь практико-ориентированный характер, т.е. быть направленной на разрешение конкретных и реальных проблем школьной жизни». С другой стороны, обучение рефлексии может быть включено в программы повышения квалификации учителей и тогда, в этой трактовке рефлексии, оно должно происходить в четыре этапа (организационно-диагностический; проектировочный; коррекционно-развивающий и контрольно-оценочный) [Гаргай, 2004: 74–76].

Рекомендации педагогам, как осваивать рефлексия, в движении рефлексивного обучения были даны самим Шоном [Shon, 1987] и, кроме того, развиты в работах Зейчнер и Листона [Zeichner, 1987], Ворвика [Warwick, 2007], Селларс [Sellars, 2017] и др. По Ворвик, учителю, чья рефлексия над-действием детерминирована пределами собственного опыта, для

дальнейшего роста «требуется выход на более широкие рамки, возможно, благодаря взаимодействию с наставником» [Warwick, 2007]. В русле «исследования-в-действии» обычно предлагают обучение рефлексии с участием методистов, управляющих рефлексивной беседой.

Если же вернуться к гуманитарной рефлексии, то как важнейший встает требующий прояснения вопрос: «Как можно учить Другого самосознанию?!»

Общие подходы к гуманитарной рефлексии следующие. Она должна исходить из *неопределенного*: педагог не «ищет решения проблемы», но сначала стремится «открыть» собственную ситуацию, и уже в дальнейшем в ней обнаружатся проблемы. Кроме того, (будущим) учителям предлагается осваивать рефлексии своего педагогического опыта или происходящего (текущего) события в обучающемся педагогическом сообществе. Прояснив свое понимание рефлексии и получив опыт в ней в обществе, затем педагоги смогут применять ее индивидуально в повседневной практике — по тому же образцу, интериоризируя роль Другого.

В гуманитарной рефлексии охватываются разные области, связанные и с *концептуализируемым*, и с *практическим знанием* учителя.

1) Первая область — *знание предмета*, которое в результате рефлексии предстает в выявленном отношении к нему субъекта знания — педагога, с его/ ее конкретными идентичностью, позициями, допущениями, способами познания и т.д. Это смыслы, вычитываемые педагогом в предметном знании. И это возникающие для предметного знания личностные горизонты: горизонты культуры, научных представлений, общей картины мира, присутствующих личности данного учителя.

2) *Область личности, характера*: в процессе рефлексии для самого педагога как личности проясняется ее/ его индивидуальный характер как основание педагогического стиля.

3) *Область воззрений*. В рефлексии производится обнаружение собственной системы взглядов: основ мировоззрения и педагогических воззрений — учительской философии.

4) В процессе обучения рефлексии и дальнейшей ее практике затрагивается *область эмоций*. В рефлексии (включающей созерцание своего состояния и созерцательные практики эмпатии и т.п.) у педагогов развивается культура эмоций: способность распознавать деструктивные эмоции и умение настраивать свои эмоции, корректировать эмоции свои и учащихся.

5) В рефлексии прорабатывается *область ценностей и этики* (понимания блага, добра, идеалов и т.д.), что направляет личностное и профессиональное поведение учителя.

6) *Область самовыражения*. В рефлексии пересматривается и потому совершенствуется способность выражать себя.

7) *Область понимания Другого*. Поскольку рефлексия усиливает внимательность к воспринимаемому, тренировки в рефлексии увеличивают способность слушать и слышать Другого даже в том случае, когда Другой (ученик) плохо умеет выразить себя.

8) *Область организации*. В практике рефлексии обогащается область организационных умений педагога за счет культивирования ее/его саморегуляции и самоорганизации и благодаря прояснению педагогом для себя принципов организации — упорядочивания еще неупорядоченных элементов в систему при осмыслении собственных оснований системы. Поскольку организация — это приведение элементов из состояния хаоса в систему, в рефлексии происходит прояснение элементов и самих принципов упорядочивания и — как следствие — упорядочивание в сознании педагога (как понимание) и затем дальнейшее упорядочивание в действиях.

9) *Область коммуникаций*. Рефлексия позволяет перепродумать существующие отношения, что ведет к культивированию искусства общения и отношений, в особенности педагогических.

10) *Область энергии педагогической деятельности*. Это важная область с точки зрения профессионального «выгорания» и в целом профессионально-личностного состояния педагога. Поэтому в процессах рефлексии и созерцательных практик делается уточнение, развитие или преобразование профессионально-личностных мотиваций, составляющих, по сути, источник энергии. (К этой области относятся все практики «работы с собой»: с собственными эмоциями, развитием эмпатии; культивированием педагогической любви; рефлексией личной миссии учителя и т.д.)

11) *Область педагогической интуиции*, подразумевающая интегральное «вслушивание-в-себя», само-вчувствование, также активизируется при этом.

Гуманитарная рефлексия, по своей сути, начинается и продолжается с применением пристального внимания к себе как к положению дел, взятому без предварительных характеристик и критериев, — это

и позволяет педагогу произвести открытия относительно не замеченного раньше.

В рефлексии оказывается зафиксированной вся картина, с областями «слепых пятен», обычно сохраняемых незамеченными и отсутствующих для понимания. Когда вся картина усмотрена, тогда дальше требуется начинать ее перепроверять, в особенности педагогические цели, мыслительные схемы, принятые учителем нормы педагогической реальности и деятельности и т.д. Для всего этого используются уже методы критического мышления, активизирующие открытость ума, выявляющие противоречия и необоснованные допущения.

Общее же направление в освоении гуманитарной рефлексии можно описать так: (будущие) педагоги обучаются подвергать свой опыт обработке «способами смыслообразования» (под «смыслами» здесь подразумеваются в первую очередь *личностные смыслы, жизненные смыслы*, представляющие отнесенные к одному предмету содержания разных сфер личности: познавательной, мотивационной, эмоциональной, отношений, самосознания и самовосприятия, деятельностной, когда они интегрируются). Это достигается путем активной «конденсации» (извлечения) отдельных смыслов в усмотренных восприятиях, эмоциях и т.д. и их «кристаллизации» — системного связывания, интегрирования смыслов.

§ 6. Практики в сфере педагогической гуманитарной рефлексии

Помимо «рефлексии» в ее основном значении, в сферу педагогической гуманитарной рефлексии входят еще некоторые практики, требующие отдельного обсуждения, такие как: созерцание и осознанность; развитие социально-эмоционального интеллекта; сопереживания и доброты; педагогической любви¹, которые связаны с так называемыми «гибкими навыками», или «навыками XXI в.».

¹ В этой части главы, в особенности, касающейся развития педагогической любви, использован материал исследования по теме «Направление “социально-эмоционально-этического обучения” и его возможности для развития гуманистической образовательной парадигмы в контексте российского образования», поддержанного грантом РФФИ № 20-013-00875\ 20 (руководитель — М.Н. Кожевникова).

Можно объяснить потребность в них следующими причинами. Сегодня в мире образование встает перед проблемой редуцирования процессов: при ориентации на «эффективность» и «результаты» значение процессов в тенденции сводится к минимуму. Если в логике этой тенденции дойти до предела, таковым окажется временная «точка», перепрыгивание через процесс. Но редуцирование и неприятие процесса — это в конечном счете «перепрыгивание» не только через какой-то процесс, а пренебрежение нашим собственным человеческим существованием, представляющим собой развертывание и длительность. В итоге возникает потребность компенсировать редуцирование процессов.

Так, в образовании появляется ряд рефлексивных практик, производящих «замедление», в силу которого делаются видимыми подробности внутренней жизни — такие, как «мои мысли», мотивации, эмоции, чувства. Созерцание применяется, например, для развития «эмоционального интеллекта», в программах социально-эмоционального обучения (Social-Emotional learning), которые должны быть значимы и для подготовки педагогов. В них в обучении, начиная со знакомства с эмоциями, развивают эмоциональную грамотность, подводят к эмпатии, социальной включенности и, в некоторых версиях, к социально-эмоционально-этическому обучению (Social-Emotional-Ethical learning) [Кожевникова, 2019].

Как созерцательная выступает и практика *молчания* в качестве педагогического действия, о котором говорится: «Нужно отказаться от мысли, что “ничего не происходит”, когда мы молчим, и заметить, сколько новой ясности часто приносит молчание» [Palmer, 1993].

В целом созерцание обрело место в холистическом движении¹ в образовании: здесь стали уделять особое внимание процессу бытия, чувствования, применяя особые методы культивирования опыта-переживания, фиксации и углубления процессов, и разные созерцательные методы. Приведу примеры. Такова инициатива Transformative Professional Development («трансформирующее профессиональное развитие»), с ее вниманием к «внутренней жизни педагогов». В программах используются формы и методы семинаров-в-единении (ретритов), молчания и рефлексии, «открытия своей сущностной самости», «своей личной истины», «переживание отношений своего Я с сообществом» и «установление связи Я с природным порядком вещей» [Juwrow, 1990].

¹ Holistic — целостный.

Также это разные версии программ «осознанности» Transformative Mindfulness — «Преобразующая осознанность»; Mindful schools («Осознающие школы»); инициатива Creating Compassionate Cultures («Создание сострадательных культур»), с практиками культивирования сопереживания и доброты, в рамках концепции «педагогике семи шагов», ведущих от «осознанного намерения» до «эмпатии (со-чувствия)»

Помимо общезначимых практик развития эмпатии, симпатии, доброты, доброжелательной любви, заботы о Других, предложу для обсуждения также особую практику развития *педагогической любви*. Профессиональное значение эмпатии как личностного качества педагога отмечалась многими психологами (Э.Ф. Зеер, И.М. Юсупов, Т.П. Гаврилова, Л.М. Митина, В.А. Петровский, К. Роджерс), так как установка учителя на эмпатию создает условия для свободы и творчества через сотрудничество с учащимися, а ее отсутствие ведет на уроке к формализму, указаниям учителя и контролю, с редким проблеском похвалы. В связи с этим пониманием были разработаны тесты эмпатии, такие как тест для профотбора учителей (А. Бехрабиан, И.М. Юсупов, С.Б. Борисенко), методика В.В. Бойко (устанавливающая уровень развития: а) рационального, б) эмоционального, в) интуитивного компонентов эмпатических способностей) и другие [Ильин, 2013]. Очевидно, что педагогам с начала педагогического образования и в дальнейшем профессиональном росте требуется развивать в себе способность к эмпатии (со-переживанию) и симпатию (доброжелательность), доброту, профессиональное отношение любви к ученикам. Все это делается возможным в созерцательных практиках.

Педагогическая любовь заслуживает подробного исследования. Здесь приведу краткое уточнение, о чем идет речь. В целом зарождение чувства — непростая задача: наши непосредственные переживания легко переходят в концептуализацию (вспышку чувства мы с готовностью обозначаем «радость», «сострадание» и т.п., тяготея к тому, чтобы перевести переживаемое в слова, в нарратив, — рассказать о переживаемом), но обратный процесс дается намного труднее. Именно ради оживления непосредственного чувства, например зарождения эмпатии, требуются практики рефлексии и созерцания¹.

¹ При подразделении «рефлексии» и «созерцания» я различаю их как «размышление» и «переживание-удержание».

Обсуждаемая *любовь* — это зрелое отношение доброжелательности (пожелания добра). Но что значит *зрелое*? Подразумевается отношение *подлинно взрослого* — того, кто принимает ответственность за свою жизнь и действия, и то отношение, которое осознано, не ситуативно, не случайно, стабильно. Такое делается возможным, если отношение прошло через стадии эмпатии, рефлексии, признания связи и переживание личной ответственности за Других. (Такое отношение «человека взрослого» состоит в силу «вмещающей субъектности», присущей человеку.)

Для педагога **созревание отношения** означает стадии практики: 1) «сопереживания» (эмпатии), позволяющего сочувствовать и понимать в учениках то, что близко самому педагогу (используется эмпатическое созерцание на примерах вспоминаемых и воображаемых конкретных ситуаций, а также рефлексия); 2) усмотрения в ученике Другого, с признанием ее/его отличности, так или иначе противостоящей учителю инаковости, в результате чего педагог начинает понимать то, что прежде ей/ему не было близко (для усмотрения используется созерцание, а для понимания рефлексия); 3) обнаружение своей особой связи с учениками, состоящей в том, что они представляют ее/его (педагога) учеников, а он(а) — их учителя, а потому все действия, слова, эмоции, отношения и понимания педагога сказываются на них (для обнаружения и переживания этого применяются и рефлексия, и созерцание); 4) признание своей ответственности: такой, которую «человек взрослый» имеет не просто за себя, но которую он(а) имеет за нуждающегося в помощи, в особенности за ребенка (используется рефлексия для зарождения мысли и чувства ответственности и созерцание для их углубленного переживания).

Кроме того, понятно, что для позиции «Взрослого» необходима и способность «Взрослого», которая выражается в чувстве и знании своей «силы» — способности справляться. Эта «сила» подразумевает а) профессиональную способность; б) умение справляться с собой, включающее знание себя и признание себя. (Для развития «признания себя» (будущий) педагог может использовать рефлекссию с анализом своей ситуации; для развития чувства «силы»: *способности справляться* — переживание его в созерцании.)

Такая или подобная поэтапная практика способна помогать (будущему) педагогу снова и снова прояснять и усиливать свою педагогическую перспективу.

Возможно и особое созерцание «своей педагогической перспективы» для ее оживления и усиления. Это может быть созерцание образа, воплощающего представление педагога о своем движении в деятельности. Педагог может воображать себя, например, в образе человека или животного — идущим, бегущим и т.д. по дороге/ по лесу/ по морю и т.п., внутри группы или впереди, или позади учеников, тоже воображаемых в каких-то образах, и само направление может быть изображено в образе определенной далекой/ близкой/ высокой/ глубокой и т.д. цели. Это созерцание должно базироваться на последовательном рефлексивном анализе педагогом своих педагогических идеалов, своего понимания целей образования, педагогических отношений, что задаст смысл и толчок для индивидуальных ассоциативных образов и переживаний.

Подобные практики могут иметь особую пользу, и когда у педагога возникают проблемы педагогических отношений или педагогических решений в сложных ситуациях, тогда практики будут направлены на конкретных учеников. И такая внутренняя работа подразумевает не проработку проблемной педагогической ситуации (т.е. рефлексивный анализ поведения ученика, рефлексии собственной педагогической реакции: эти действия педагогической рефлексии совершенно необходимы, но они известны и не нуждаются в дополнительном обсуждении). Здесь же подразумевается созерцание, предназначенное для создания самого фундамента педагогической деятельности — педагогической любви. Само развитие педагогом собственных внутренних оснований, то есть укрепление этого фундамента, способно вызвать эффект улучшения, облегчения сложившейся проблемной ситуации.

Заключение

Принцип «Рефлексивный учитель» в понимании рефлексии, прежде всего, как гуманитарной, охватывает многие области применения в подготовке (будущего) учителя и играет чрезвычайно важную роль, поскольку самосознанию учителя придается ключевое значение в модели ТАРУ. В рамках этого принципа осваиваются практики развития социально-эмоциональных способностей педагогов, ценности, «педагогическая любовь» и наряду с практиками развития «критического мышления» (принципа «Автономный учитель») отвечают запросам мира на разработку так называемых «гибких навыков» (soft skills).

Литература

Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. М.: РАГС, 1998. 772 с.

Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: монография. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.

Гадамер Г.-Г. Философские основания XX века // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 16–25.

Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. 2004. № 2. С. 72–79.

Гегель Г.В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1971. С. 7–212.

Гуссерль Э. Феноменологическая психология (Амстердамские доклады) / Перевод с нем. А.В. Денежкина (По изданию Husserliana. Bd. 9, Haag: Nijhof, 1962) [Электронный ресурс] URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000068/index.shtml> (Дата обращения: 21.01.2021)

Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1975. 319 с.

Ильин Е.П. Психология помощи: альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013. 304 с.

Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Мысль, 1966. 564 с.

Кожевникова М.Н. «Знающий выбирает свой путь всем сердцем...» Личная миссия учителя / Ред.-сост. М.Н. Кожевникова // Учитель наедине с собой; сб. науч. статей. СПб.: Изд. «Лема», ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 41–58.

Кожевникова М.Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании» // Человек и образование. 2019. № 1. С. 183–188. [Электронный ресурс] URL: http://obrazovanie21.narod.ru/D/Journal_1_2019.pdf (Дата обращения: 21.01.2021)

Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 454–483.

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12–18.

Стеценко И.А. Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2001. Т. 4. С. 37–40.

Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. С. 64–125. [Электронный ресурс] URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5242> (Дата обращения: 07.06.2007)

Altrichter H., Feldman A., Posch P., Somekh B. Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research Across the Professions. London; New York: Routledge, 2007. 320 p.

Argyris C., Schön D.A. Organisational Learning II: Theory, Method, and practice. Addison-Wesley, 1996. 305 p.

Beck C., Kosnik C. Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching // Curriculum Inquiry. 2001. Vol. 31, Iss. 2. P. 217–227.

Belvis E., Pineda P., Armengol C. & Moreno V. Evaluation of reflective practice in teacher education // European Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 36. Iss. 3. P. 279–292.

Berci M.E. The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self // Teacher Development. 2006. Vol. 10. Iss. 1. P. 55–71.

Brown E. Sincerity and Authenticity in Teaching // Torah U'Madda Journal. 2002–2003. Vol. 11. [Электронный ресурс] URL: <https://www.lookstein.org/professional-dev/sincerity-authenticity-teaching/> (Дата обращения: 21.01.2021)

Calderhead J., Gates P. (Eds.) Conceptualizing reflection in teacher development Lewes: Falmer Press, 1993. 180 p.

Dewey J. How we think. 1910. [Электронный ресурс] URL: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> (Дата обращения: 21.01.2021)

Gallagher Sh., Zahavi D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс] URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/self-consciousness-phenomenological> (Дата обращения: 21.01.2021)

Higgins Ch. The good life of teaching: An ethics of professional practice // Journal of Philosophy of Education. 2010. Vol. 44, Iss. 2/3. P. 1–478.

Jay J.K., Johnson K.L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // Teaching and Teacher Education. 2002. Vol. 18, Iss. 1. P. 73–85.

Jurow S.A. Cultivating Self in the context of transformative professional development // Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 60. Iss. 3. P. 277–290.

Mann S.J., Walsh S. RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice // *Applied Linguistics Review*. 2013. № 4(2). P. 291–315.

McMillan J.H., Schumacher S. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed, 2014. 528 p.

Oakley G., Pegrum M., Johnston Sh. Introducing e-portfolios to pre-service teachers as told for reflection and growth: lessons learnt // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 42, Iss. 1. P. 36–50.

Palmer P.J. *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass. 1998. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.scribd.com/document/147018341/The-Courage-to-Teach> (Дата обращения: 21.01.2021)

Palmer P.J. *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. New York: HarperCollins, 1993. 130 p.

Schon D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987. 355 p.

Schon D. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1984. 384 p.

Sellars M. *Reflective Practice for Teachers*. London: SAGE, 2017. 312 p.

Sellars M. Teachers and change: the role of reflective practice // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 55. P. 461–469.

Somekh B. *Action Research: a Methodology for Change and Development*. Maidenhead: Open University Press, 2006. 243 p.

Warwick P. Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection ESCalate (Education Subject Centre of the Higher Education Academy), corp creator. Digital Education Resource Archive (DERA), 2007. [Электронный ресурс] URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13026/> (Дата обращения: 21.01.2021)

Zeichner K. Liston, D. Teaching student teachers to reflect // *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57. № 1. P. 23–49.

РАЗДЕЛ 4

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ТАРУ

Глава 9

Управление для модели ТАРУ

Автономию учителя во внешнем плане определяют прежде всего условия управления, в которых педагогам приходится работать. Эти условия могут быть благоприятствующими деятельности творческого автономного рефлексивного учителя или, напротив, препятствующими ей. Вместе с тем, если понимать феномен образования системно, будет ясно, что модель управления не может не соотноситься с педагогической моделью, а та — с моделью педагогического образования. Так, если педагоги вынуждены существовать в рамках авторитарной управленческой модели, то они (за исключением редких случаев тех личностей, кто способен противостоять системе) переносят эту модель в собственную педагогическую работу, что мы знаем по примеру советского времени. То же верно и для демократической управленческой модели. Такая связь двух моделей (управленческой и педагогической) понятна, поскольку управление составляет часть, более того, чрезвычайно значимый элемент проблематики педагогической работы. Получается, управлением закладывается тип педагогического управления, а последнее, в свою очередь, закладывает «скрытый учебный план» в образование.

Педагогическая наука и транслирующее ее педагогическое образование, в свою очередь, ответственны за то, чтобы формировать: 1) управленческую модель в образовании, подготавливая (будущих) администраторов, руководителей образовательных учреждений и структур, и 2) педагогическую модель, согласованную с подразумеваемыми условиями управления и включающую в себя управленческие элементы как часть педагогической работы. Имея моделирующую функцию, педагогическое образование обязано включать в свои учебные планы не только программы подготовки управленцев, но и отдельные курсы по «управлению» в рамках программ подготовки педагогов и в целом уделять внимание проблеме управления, которого она, во всей ее значимости и вместе с тем сложности, заслуживает.

Последнее значит для нас содержательные вопросы: «Что под “управлением” понимается в зависимости от социально-философских и политических оснований? Как эти различия понимания сказываются на различиях в модели управления? Как конкретная модель управления соотносится с конкретной проводимой педагогической моделью? Каким образом должна быть воплощена необходимая для совершенствования образования управленческая модель в самом педагогическом образовании?»

Противопоставление авторитарной и демократической систем управления можно считать базовым различием типов управления, но внутри каждого из этих типов существуют разные модели. И все поставленные вопросы в отношении этих моделей составляют обширную область проблем, требующих отдельных исследований. Здесь мы постараемся очертить масштабы проблемы в свете ситуации в образовательной политике в мире первых десятилетий XXI в.; прояснить требования к управлению образованием и наметить возможные направления и модели; а также сформулировать основные современные идеи для подготовки управленцев образования.

§ 1. Современные проблемы управления образованием

Разные подходы к управлению в образовательной политике

И в России, и в других странах сегодня образовательная политика являет противоречия и потому основания для разных подходов к управлению и организации образования. Так, исследование реализации международной и национальной политики образования (особенно ее центральной директивы «качества») на уровне местного управления образованием в Швеции выявило разные версии понимания задач образования и, соответственно, инструментов управления 1) у менеджеров образования и политиков из категории «большинства» и 2) политиков «меньшинства»¹.

1) «В нашем муниципалитете руководители являются ключевыми игроками, которые обеспечивают работу системы. Они должны быть генеральными менеджерами. (...) Всё всегда должно быть прозрачным.

¹ Изложено по статье: [Bergh, 2015].

(...) Предоставляемое знание — это центральный фактор» [Bergh, 2015: 45]. Также интервьюированные менеджеры подчеркнули важность «строения системы», «контроля над результатами» и постоянного улучшения тех факторов, которые возможно измерить. Согласно исследованиям, из-за продвижения подобной политики «большинства» растет фрагментизация в педагогической профессии вследствие ограничения степени автономии, предоставляемой учителям со стороны управленцев, их контролем педагогических амбиций и идеалов местного управления школой [Bergh, 2015: 46].

2) Интервьюируемый заметил, что муниципальные государственные чиновники должны предоставлять материалы, облегчающие проблематизацию разных аспектов образования, вместо того чтобы «представлять фасад, где все выглядит хорошо»; решительно критиковал доминирующий «подход, ориентированный на клиента и рынок»; призвал возобновить дискуссию о том, «что значит быть хорошей школой в истинной и честной демократической системе», значение чего можно понять в связи с более ранней шведской традицией всестороннего образования для демократии и равенства. «На мой взгляд, на самом деле существует глубоко философский вопрос: должно ли образование быть направлено на воспитание граждан, которые бы познавали общество, в котором мы живем сейчас, и его функции, или мы должны обучать людей на основе их собственных потребностей, желаний и видения, которые затем сформируют общество? Я полагаю, что это две разные вещи. И для меня последнее интереснее» [Bergh, 2015: 45].

Очевидна разница позиций и социально-личностных профилей политиков и управленцев образования, приверженных «менеджеристской парадигме», с их акцентированием роли менеджеров, вниманием к измеряемым результатам (что в этой парадигме связывается с «качеством» и с «прозрачностью»), и других, приверженных демократии, с их нонконформизмом, вниманием к критическому осмыслению ситуации; к стремлениям и идеалам отдельных людей. Доминирующее противоречие между двумя версиями понимания задач политики и управления относительно образования нужно связывать с *противоречием опыта рынка и образования*, и с воцарением нового типа управления в образовании.

Новый государственный менеджмент

Каков новый тип управления в образовании? Это ***модель нового государственного менеджмента*** (НГМ). Здесь мы вернемся к проблеме «менеджеристской парадигмы» и проанализируем ее еще раз в связи с моделью управления.

Хотя проблемы, вызываемые современным управлением образования, имеющие своими поверхностными симптомами нарастание регламентации и отчетности, наглядны для всех работающих в образовании, наше переживание и даже констатация этих проблем не сопровождаются пониманием того, *что* собственно происходит. Прояснение станет возможным, если расширить взгляд и за рамки образования (на медицину и т.д.), и на другие страны. Так, мы признаем, что российские проблемы управления образованием (школами, вузами, другими образовательными учреждениями) — это частный случай общего положения дел, характеризуемого двумя феноменами: *менеджеризма* и *неолиберализма*.

Менеджеризм — это всепроникающий захват менеджерами позиций и права принятия решений (в стратегическом плане — у владельцев бизнеса, в организационно-экономическом плане — у сотрудников предприятий и учреждений и в социально-политическом плане — у гражданского общества). Этот захват оправдывается необходимостью применения управленческих методов во всех сферах общества на основании превосходящей все другие «идеологии управления» и присутствующих менеджерам профессиональной подготовки и управленческих знаний, необходимых для эффективного управления корпорациями и обществами [Кликавер, 2013]. Предпосылки *менеджеризма* обнаруживают в научной школе менеджмента Ф. Тэйлора¹ и «движении человеческих связей»². Из них развился неотэйлоризм, соединившийся с управленческим мышлением, которое выдвигало идеи *качества* (excellence), *менеджмента преобразований* и *культуро-ориентированных подходов*. Так теория управления, мутировав, привела к возникновению менеджеризма, который вышел далеко за пределы организационной сферы и стал «всеобъемлющей силой» «идеологического порабощения и удушения», — силой, вне влияния которой уже трудно найти хоть каку-

¹ Фундаментом этой школы стала известная работа F.W. Taylor (1911) «The Principles of Scientific Management».

² Human relations movement. — Теория, которую разработала Гарвардская школа бизнеса 1920-х и 1930-х гг. под руководством Элтона Мейо.

ю-то область в жизни общества [Klikaueg, 2015: 1114]. Возникновение *класса менеджеров* одновременно и объясняется идеями менеджеризма, и объясняет широкую пропаганду этих идей: новый класс нуждается в самообосновании и продвигает путем утверждения и популяризации идей собственные интересы.

Неолиберализм (не путать с либерализмом¹), получивший в наши дни эпитет *Biblia Vulgata* («Общепринятая Библия») в мире [Bourdieu, Wacquant, 2001], — это идеология, выражаемая метафорой «рынка» (весь мир — рынок, человек — «существо экономическое», человеческие отношения — это бизнес-отношения: либо продавца-покупателя, либо конкурентов, либо бизнес-партнеров). Неолибералистский профиль обнаружен и в российской идеологии [Хмелинин, 2013] наряду со странами Америки, Европы, Китаем и др. Корни неолиберализма лежат в «теории общественного выбора» американского экономиста, нобелевского лауреата Джеймса Бьюкенена, с его тремя принципами: 1) индивидуализма, 2) концепции «экономического человека», 3) трактовки политики как процесса обмена. Таким образом, обнаруживается, что в подоплеке трактовок и подходов, приносимых влияниями неолиберализма и «экономического империализма» (завоевания экономическим дискурсом других областей в мире середины XX-го — начала XXI в. [Backhouse, Medem, 2009]), лежит образ «человека экономического», *homo economicus*.

На основании этих двух, как опорных-ногах, утвердился и поднялся в полный рост феномен «нового государственного менеджмента» — НГМ (New Public Management, NPM). Состоявшийся в результате реформ, начатых в мире с 1980-х, НГМ стал, как ни парадоксально, с точки зрения политической концепции результатом преодоления прошлого идеала — *административно-бюрократического государства*. Хотя последнее в какой-то части и имело “good governance” — «хорошее правление», его было решено заменить на «государство обслуживающее», поскольку прошлые формы правления вызывали широкое неудовлетворение [Оболонский, 2014], и перейти к новой парадигме

¹ Как политическая доктрина и система исключительно рыночных ценностей, причем рынка, подчиняющего себе ради выгоды и личность, и государство, и ради этого срастающегося с ним, неолиберализм противоположен демократическим принципам и основным ценностям либерализма, таким как личностная свобода, которая отстаивается перед лицом государственной машины, и общественное благо.

менеджмента «предоставления государственных услуг», радикальной и по масштабам, и по интенсивности [Clarke, Gerwitz, McLaughlin 2000; Diefenbach, 2009], что завершилось сегодня в «новом госуправлении» (New Public Governance) [Osborne, 2006]. Начатый процесс «дебюрократизации» привел к издержкам и парадоксам управленческого технократизма — «триумфу технологий над целями и ценностями ... упадку у чиновников морали общественного служения, к выхолащиванию в среде управленцев гражданского духа» и, заметим, к новому витку роста бюрократических процедур в новых формах.

НГМ в само-репрезентациях предстает как свободный от идеологий, но при ближайшем рассмотрении он воплощает идеологию менеджериализма и неолиберализма. Например, менеджериализм позиционирует свой «коллективистский» характер (укорененность якобы не в индивидууме, а в организации или даже корпорации), что в жизни терпит фиаско, так как любой менеджер использует все возможности для перерастания в полновластного монополиста.

Проясним, *какие идеи* концептуально складывают этот феномен, опираясь на реконструкцию «идеального типа» менеджериализма (в смысле этого понятия по Веберу). В результате анализа и обобщения по исследованиям менеджериализма его идей Шеферд предложила такой **концептуальный профиль менеджериализма**.

1) *Менеджмент важен и хорош*. «Важно» означает, что если все лучше управляется, то улучшение производительности неизбежно последует. «Хорошо» значит: воплощает прогрессивную социальную силу, способную решать экономические и социальные проблемы, и вера в то, что экономический рост представляет основной путь к социальному процветанию.

2) *Менеджмент является дискретной функцией*. В конце XIX в. выделилась профессиональная каста руководителей, ответственных за максимизацию прибыли для акционеров, из которой вышел класс «менеджеров». Обоснование — идеи научного менеджмента о том, что усиление контроля со стороны менеджеров улучшает производительность труда, благодаря разложению задач на составные части; измерению рабочих процессов; контролю и вознаграждению усилий. Поэтому требуется **разделение концептуализации и исполнения, мышления и делания**, согласно которому работники понимаются «не-мыслящими» и следующими установленным требованиям, а менеджеры — отдель-

ной, отдаленной от повседневного функционирования организации группой, осуществляющей концептуализацию, принимающей стратегические решения и наделенной знаниями «профессионального управления».

3) *Управление рационально и ценностно-нейтрально.* Это предполагает, что менеджеры действуют совершенно логично и объективно, не преследуя личных или групповых интересов.

4) *Менеджмент является общим и универсально применимым.* Так, Тейлор в своей работе 1911 г. заявлял, что можно и нужно управлять всем, без различия. Менеджмент транслируется как общий набор действий, с небольшой разницей в навыках (от эксплуатации нефтяной вышки до университета) и с минимумом различий между государственным и частным сектором.

5) *Менеджеры должны иметь право управлять.* Это ключевое идеологическое требование относительно права менеджеров на управленческие функции: планирование и принятие решений по своему усмотрению, координацию, мониторинг, официальные полномочия, конкретное управление работой других. Хотя менеджерам может не хватать знаний, навыков и опыта относительно той работы других, они претендуют на *компетентность командовать*, на основе «общего знания», которое ценится превыше знаний и опыта работы конкретной организации, считающихся вторичными. Потому работники подотчетны менеджерам, а не наоборот.

6) *Методы частного сектора превыше.* Управленческий подход в государственном секторе сегодня основывается на вере в то, что эти методы управления улучшат КПД и продуктивность государственных услуг и организаций: университетов и других. Поскольку импорт практики и методов ведения частного бизнеса в государственные организации составил важнейшую характеристику НГМ, это получило определение «скрытой формы приватизации» [Shepherd, 2018: 1672–1674]

Новое управление в образовании

В контексте вузов проявления менеджеризма характеризуются: 1) большим разделением учебной работы и управленческой деятельности, 2) усилением контроля и регулирования учебной работы со стороны менеджеров, 3) ощутимым сдвигом власти от академических деятелей к менеджерам и последующим ослаблением профессионального

статуса самих академических деятелей, 4) утверждаемым для вузов этосом «предприятия» и акцентом на получение дохода, 5) политикой управления, направленной на удовлетворение университетами социально-экономических потребностей, 6) более сильной рыночной ориентацией, усилением конкуренции за ресурсы [Gordon, Whitchurch, 2010].

Вышеприведенные характеристики можно дополнить идеей особой **роли благотворительных фондов и организаций в управлении** образовательными учреждениями. Так, в Великобритании с 2010 г. было провозглашено административное «самоуправление» школ, но условием и эффектом школьной автономии стало усиление контроля и надзора за всеми органами управления школой. Школы (особенно academies) выводятся из зоны политики местного самоуправления, деполитизируются (а истощение политики — это уже политика), и в них вводится «эффективное управление», понимаемое в критериях «прозрачности» и «подотчетности», с показателями и шаблонами, заимствованными из частного бизнеса, при этом проводится переподчинение школ власти бизнеса, благотворительных, религиозных, волонтерских групп. Действует модель **крупных мультишкольных трестов** (multi-academy trusts), для которых правительство заключает контракты со спонсорами на управление государственными школами, — так создаются новые иерархии и инфраструктуры подотчетности и производится повторная политизация [Wilkins, 2017]. Сегодня требуется российское исследование того же плана, поскольку в России активизируется участие благотворительных организаций в Попечительских советах: например, при наличии Попечительских советов в 67,4% образовательных учреждений г. Омска 43% из них составляют благотворительные фонды [Будаева, 2016: 18].

Так, новое школьное управление делается профессиональным управлением по акционерной модели, с созданными политическими микропространствами во главе с экспертами и технократами и практиками власти, в которых публичные услуги определяются через «выходы» и «показатели», предоставляемые для аудита. Таковы тенденции, определяемые понятиями: «хорошее управление» (good governance), по источникам МВФ, Всемирного банка; «базовый, общий менеджмент» (generic management); «тотальный менеджмент качества» (Total Quality Management); «культура предпринимательства» (enterprise culture); «соблазн явного» (lure of the explicit); «культ эффективности» (cult of

efficiency) [Wilkins, 2017]. Все вышеназванное ведет к ряду противоречий и напряженности, что нужно интерпретировать, с точки зрения концепта М. Фуко «governmentality» — «управителемыслия»: понимание власти как управления рациональностями путем ментальных процедур.

Говоря в целом, сама область управления, воплощающая власть, уже формирует *представления о норме*. По-видимому, так достигается описанное Кикауэром положение: вне «идеологически поработавшего и удушающего» влияния менеджериализма трудно найти уже хоть как-то область в жизни общества [Klikauer, 2015].

В результате первый момент влияния этого типа управления на образование — это *коммерциализация*. В сами цели современного образования вводится получение прибыли, рассчитываемой тем или иным образом: как путем монетизации, так и путем перевода знания в капитал (экономика знаний), включая уже и виды знания, «основанного на опыте», «сообразительность, способность к ориентации, самоорганизации и нахождению общего языка, иначе говоря ... формы живого знания» [Горц, 2007: 6]. Заметим, этот момент проявляется и в коммерциализации собственно человеческих свойств и проявлений, в особенности, свойств человечности в конструкте «гибких навыков» soft skills.

В одном ряду с этим стоит перевод результатов образования в сферу потребления: *коммодификация* целей образования [Панькова, 2017].

Проблемы для образования со стороны нового управления образованием. Человек экономический

Влияние этого типа управления образованием создает заметные проблемы для образования и также входит в противоречие с моделью ТАРУ, что можно заметить уже по позициям «идеального типа менеджериализма». 1) Само технологическое овладение менеджментом для профессиональных областей, личной и общественной жизни начинает видеться целью образования. 2) В понимании стратегии и целей образования (образования в целом и программ, учреждений образования) теряется связь с их содержанием, ведь содержание деятельности педагогов незначимо для стратегий и целей, определяемых управленцами. 3) Укрепляется объективизм (на старой основе сциентизма) во взгляде на знание в образовании как свободное от ценностей и во взгляде на учителей, учеников/преподавателей, студентов как безличных деятелей, просчитываемых с применением кода *человека экономического*

как подоплеку индивидуальных и коллективных целей в образовании. 4) Ориентация на усреднение, унификация в подходе (в противоположность индивидуализации, ориентации на многообразие). 5) Возвращение в образование как нормы модели авторитарного управления, диктата, что подразумевает утрату во взаимодействиях в коллективе значения обратной связи, диалога, равноправия, принципов демократии. 6) Коммерциализация и коммодификация образования.

Ключевым моментом для образования из перечисленных надо в целом признать *разрыв* в понимании связи *стратегии и целей образования* с его собственным *содержанием*, а по сути, подмену чуждыми целями и стратегиями тех целей и стратегий образования, которые присущи ему именно как «образованию человека» и в свете ответственности образования перед обществом за будущее человечества. В настоящее время человечество стоит на пороге экологической климатической катастрофы планеты, обремененное множеством проблем, коренящихся в незрелом состоянии человеческого сознания: безответственном, узком, полном предвзятостей и эгоизма. И образование не имеет права скатываться до функционирования в качестве «образования-обучения», по чьим-то приказам инструментализированным образом обеспечивающего знания и навыки и безразличного к человеческим мотивациям — тому, на *что* эти знания и навыки будут направлены. Образование не имеет права отказываться от главных присущих ему целей: воспитания ума и сердца человека. От успехов и неуспешности в достижении именно этих целей в большой степени зависит существование человечества.

Проанализируем подробнее отмеченные моменты. Коммодификация, коммерциализация, импорт подходов частного бизнеса в образование искажают и характер отношений в педагогической среде, и сами профессиональные мотивации, которые естественно должны быть присущи педагогам как деятелям помогающей профессии. Идеи самооценности менеджмента и разрыва связи стратегии и целей образования формализуют взаимодействия в педагогических коллективах, вымывая интерес к содержанию педагогического процесса как такового, лишая его ценности. Объективизм и взгляд на образование как ценностно-нейтральное ведет к развитию профессионально-личностного цинизма педагогов (цинизма как позиции личностного пренебрежения ценностями) и обуславливает сведение образования к обучению в педагогической модели менеджеристской парадигмы. Унификация и пра-

во менеджеров на власть сказывается на торжестве посредственностей, то есть на усилении конформистских начал в профессиональном социально-личностном профиле педагогов.

Теперь обращу внимание на то, что само представление о человеке как *человеке экономическом, то есть рациональном извлекателе максимальной выгоды* (rational maximazer), производит неотвратимые последствия во многих, если не всех, интерпретациях и позициях, значимых для образования, и в понимании образованием самого себя (деятели образования самих себя как таковых). Насколько образование есть «образование человека» — становление человека как такового, настолько следует усматривать «образ человека» в конкретных случаях образования и в образовательных идеях. Невзирая на отсутствие не только артикуляции своих представлений о человеке, но даже и их осознания у тех или иных практиков, теоретиков, политиков и управленцев образования, это представление неминуемо составляет подоплеку их взгляда на образование и того, что они производят как «образование». В свете этого тезиса очевидна связь между представлением о человеке, социально-личностными и организационно-управленческими составляющими образовательной системы. И профессиональная личность педагога, особенно в аспектах социальности, начиная от типа коммуникации и вплоть до общественно-политической позиции, в большой степени зависит от проводимых в управлении как норма представлений и соответствующих им профессиональных социально-личностных взаимодействий.

С точки зрения целей и смыслов образования все эти процессы означают, что так культивируется незрелое состояние человека, которое используется для функционирования в обществе потребления и, принимаемое большей частью культуры и дискурсами большей части социальных наук, вносится в образование уже как навязываемая норма. И поскольку именно новое управление образованием является проводником воззрений менеджериума и неолиберализма, оно ответственно за распространение конструкта «человека экономического» и его влияние в образовании.

В свете рассмотренного, осмысляя элементы образовательной системы в их целостности, мы придем к следующему тезису: к очевидности связи между организационно-управленческими и социально-личностными составляющими этой системы. Это означает, что

профессиональная личность педагога, особенно в аспектах социальности (начиная от типа коммуникации и вплоть до общественно-политической позиции), в большой степени зависит от типа управления, задающего в образовании и условия, и норму взаимодействия и позиций.

Итак, делается понятным, что с точки зрения концепции ТАРУ **данный тип управления подрывает сами возможности существования творческого автономного рефлексивного учителя и возможности подготовки такового**, поскольку 1) **вытесняет творчество**, которое всегда исходит из содержания деятельности, а не из внешних этой деятельности стратегий; 2) **подавляет профессиональную автономию преподавателей и учителей** и 3) **упраздняет** необходимое **пространство интеллектуальной свободы и сущностную функцию рефлексии — критическое осознание**.

Кроме того, и с точки зрения собственных декларируемых целей в системе образования данный тип управления не демонстрирует эффективности. Нельзя считать, что эта модель работает, поскольку, как это обсуждалось раньше, в связи с проблемами «разрывов», директивы, спускаемые сверху от управленцев, не имеют подлинной «проходимости», если учителей достигают сходно звучащие с первоначальными стратегическими идеями лозунги («глухой телефон»), а по большей части «формуляры для заполнения» [Кожевникова, 2014]. Управленцы (как и политики и зачастую теоретики образования), со своей стороны, рассматривают учителей в свете «концепции дефицита» (недостатков). В особенности они обращаются к этой трактовке при анализе трудностей введения конкретной образовательной политики: «Учителя предстают и жертвами, и виновными одновременно (они “не обладают”, “не понимают”, “не умеют” и т.д.), то есть местные школы и учителя видятся “тугими на ухо” относительно руководящих принципов центральной образовательной политики» [Caria, 2007: 126].

В обратную сторону от деятелей образования к управленцам достоверная информация не может поступать полноценным образом по двум причинам. Первая из них: школьные учителя, да и вузовские преподаватели используют в своих отношениях с центром (верхними институциональными уровнями системы образования) встречную тактику — «власть периферии». Как выявили исследователи в интеракционистском (социо-этнографическом) анализе, это сила пассивного большинства, которое способно ради избегания рисков оказывать пас-

сивное сопротивление активной административной «власти центра» [Caria, 2007: 123]. При этом в качестве одной из главных мер сопротивления всегда применяется тактика отписок, то есть целями «периферии» становится овладение техниками заполнения «формуляров для заполнения», чтобы адекватно «отбиться» по всем спускаемым сверху параметрам и пунктам. К этому сводится большая доля деятельности не только администрации образовательных учреждений (и школ, и вузов), но и рядовых учителей и преподавателей, апофеозом чего становится ситуация, запечатленная в коллективном вопле (зафиксированном в профессиональной переписке): «На нас напала аккредитация!»

Вторая, и коренная, причина, почему достоверная информация снизу не поступает в высшие органы управления полноценным образом: вся эта система управления вообще очень мало предполагает обратную связь.

§ 2. Аттестация: роль, цели и смыслы

Важный канал обратной связи в образовании — это оценивание и аттестация. Вместе с тем аттестация педагогов, преподавателей и аттестация (аккредитация) образовательных учреждений с последующей аккредитацией — это один из краеугольных элементов управления образованием вообще и в менеджеристском, неолибералистском управлении в особенности. По этой причине следует проанализировать проблему аттестации и оценивания.

Именно аттестация и оценивание оказываются «рычагом давления», широко используемым в критикуемых нами моделях управления и тем фактором, который ответственен за происходящие искажения и разрушения в отечественной и зарубежных системах образования. Требуется прояснить его роль, цели, смыслы, возможные и перспективные версии.

Деятели The National Education Association (NEA) — Ассоциации национального образования США (АНО), подвергнувшие рассмотрению опыт миллионов случаев школьных учителей, отметили, что обычно преследуются четыре цели: 1) измерить эффективность каждого учителя, 2) определить категории и уровни учителей, 3) наградить тех, кто находится на вершине, 4) уволить тех, кто находится на дне. Аттестации опираются преимущественно или исключительно на критерии

успехов в учебе учеников. Но на рейтинги учителей влияют различия между группами учеников; также невозможно полностью определить влияние на учеников других учителей и дополнительных значимых для успеваемости факторов. Кроме того, приблизительно 70 % всех учителей заняты в таких предметных областях, по которым отсутствуют данные испытаний.

Но заметим, что такой упрощенный подход не только игнорирует сложность образовательного процесса, но и упускает из виду реальные цели аттестации и оценивания учителя. Все четыре цели играют значимую роль не для образования, но для управления как такового. А ведь ради чего вообще нужны аттестация и оценивание? Довольно ясно, что конечная цель должна быть той же, что и у педагогов и школ: хорошее образование учеников. И чтобы способствовать этому, оценивание и аттестация должны следовать логике этой цели: прежде всего, иметь постоянный и формирующий характер оценивания навыков, знаний, практики учителей, — так они могут быть для учителей надежным источником информации о своем профессиональном росте и основанием для развития в рамках профессионального образования. «Формирующая аттестация» педагогов должна иметь приоритет перед «суммирующей» (то есть контрольной аттестацией). Также особо важен вопрос о том, кто проводит аттестации. Должны быть приемлемы варианты аттестующих: администраторов; наставников; тренеров; самих учителей (само-аттестация) и учителей-коллег, с использованием свидетельств учеников, отзывов родителей и учеников; общественная аттестация с участием представителей профессионального сообщества.

По выработанным американскими исследователями рекомендациям по аттестациям: обязательна возможность защищенного и открытого сотрудничества; процедуры оценки должны связываться в интегрированные системы; существенно значимы только достоверные измерения при оценивании; вклад учителей в успеваемость и результаты обучения должен быть только частью процесса оценки; системы аттестации и оценивания должны разрабатываться или планироваться совместно с учителями на местном уровне посредством коллективных переговоров; для начинающих учителей требуются более частые аттестации, чем для учителей со стажем; суммирующая аттестация должна быть факультативной, если их формирующие аттестации остаются положительными в течение продолжительного периода; существенно

значимы только достоверные измерения при оценивании и показателе успешности учителя наиболее значимы, если они основаны на множественных рейтингах и четких стандартах обучения в формирующем процессе роста. Заметим, что схожие принципы необходимы и для аттестации и оценивания образовательных учреждений. Также исследователи АНО пришли к выводам о том, что учителя и их представители лучше всех сами понимают недостатки в системе и сами должны быть ответственны за то, чтобы сделать свою практику максимально эффективной; при том, что политики образования, находящиеся за пределами педагогической профессии, предлагали для улучшения образования близорукие решения, упускающие из виду ценность и сложность преподавания как профессии, учителя должны иметь право сами отвечать на проблемы новыми идеями и взять под контроль свою профессию [Teacher Assessment and Evaluation].

Очевидна разница двух подходов управления в области аттестации: применяемого и требуемого в социально-личностном влиянии на педагогов. Первый работает на подавление инициативности и индивидуального и коллективного чувства ответственности педагогов за свой профессионализм. Второй подход подразумевает укрепление инициативной ответственности, подлинной автономии: самоопределения, самоуправления деятелей и коллективов.

§ 3. Что требуется образованию от управления: *муниципальный уровень*

Рассмотрю вопрос: что требуется образованию от управления, какие управленческие подходы и организационные схемы благотворны для образования в целом, делая это на ряде примеров (на изучении случаев — case study).

Первый пример — в масштабах муниципального управления образования: это заслуживший международную известность опыт школ Тауэр Гамлетс (Tower Hamlets)¹ — исторического городского района Восточном Лондоне (площадь 8 кв. миль, население более 234 000 человек), одного из самых маленьких, но наиболее плотных районов Лондо-

¹ Факты истории Tower Hamlets изложены по кн.: [Woods, 2013].

на с 98 школами: 70 начальных (одна академия¹), 15 средних (включая 1 академию), 1 коррекционная и 6 специальных школ и школ краткосрочного пребывания. В 2012 г. 26 % населения там составляли дети и юношество, из которых 89 % школьников принадлежали к этническим группам и 60,5 % — к уровню бедности (один из беднейших районов в Великобритании). Взятый пример может быть особенно продуктивен для российских регионов, где есть проблема притока детей трудовых мигрантов и беженцев, слабо владеющих русским, и, в принципе, для районов с низким уровнем благосостояния — так называемых школ городских кварталов.

Согласно проверкам чтения и инспекциям Управления по стандартам² в 1997–1998 гг., несмотря на дополнительное финансирование с 1990 г., в районе был установлен недопустимый уровень успеваемости школьников района и качества образования и по деятельности отдела управления образованием в районной администрации 149-е место среди 149 районов. (Только 26 % учеников получали в аттестатах об обязательном среднем образовании³ оценки в пять или выше баллов (в шкале от 1 до 9), по сравнению с 43 % в среднем по стране).

Управление по стандартам подвергло критике плохое использование государственных денег⁴; непродуманные структурные изменения; увеличение расходов на администрирование; игнорирование острых нужд учеников; общую низкую эффективность. Для преодоления сложившегося кризиса местная администрация назначила Кристин Гилберт новым корпоративным директором по образованию в районе. За последующие 15 лет в системе образования района был произведен радикальный

¹ Школы академии — это государственные школы в Великобритании, которые финансируются непосредственно Министерством образования и не зависят от местных органов власти. Условия соглашений изложены в отдельных соглашениях о финансировании академии. Большинство академий являются средними школами (и большинство средних школ являются академиями)

² Ofsted — полностью: Управление по стандартам в сфере образования, детских служб и навыков.

³ General Certificate of Secondary Education (GCSE) — аттестат, получение которого завершает этап школьного образования в Великобритании в возрасте 14–16 лет и успешность которого открывает путь к учебе A-level или IB, требуемых для британских университетов.

⁴ В 1998 г. при расчете на ученика израсходованных 3 680 фунтов стерлингов, при среднем показателе по стране 2 605 фунтов, 1 208 фунтов было удержано и 170 фунтов из них использовано для финансирования центральных служб управления.

прогресс, поэтому проблемы и достижения в образовании Тауэр Гамлет стали предметом исследования ученых из Института образования Лондонского университета. Публикации по результатам исследования («Преобразование образования для всех: история Tower Hamlets») предпослан эпиграф: «Чего самый лучший и мудрый родитель хочет для своего ребенка, того должно хотеть общество для всех своих детей. Любой другой идеал для наших школ узок и непривлекателен; будучи приведенным в действие, он разрушит нашу демократию» (Дж. Дьюи).

Исследование охватило 1998–2013 гг. и было построено на материалах Комиссии по проверке обучения, достижений и досуга; стратегических планов районного Совета и совещаний по образовательным достижениям и прогрессу; отчетов Управления по стандартам о проверках школ, детских и молодежных служб и районного управления образования, а также расширенных интервью с двумя бывшими директорами образовательных и детских служб района (К. Гилберт и К. Коллинзом), пятью старшими чиновниками районной администрации, работавшими вместе с консультантом по образованию; собеседований и анкетирования в 2012 г. директоров школ района (с открытыми вопросами наподобие: «Что, по вашему мнению, внесла в успех вашей школы районная администрация?»).

Гилберт с командой разработала и реализовала сложный Стратегический план 1998–2002 гг. по управлению образованием, что было продолжено Коллинзом (директор по детским службам района, с 2005 г. сменивший Гилберт на посту исполнительного директора). Результатом Стратегического плана было то, что начальные школы сократили имевшийся отрыв «кардинальным образом». Гилберт решала, прежде всего, проблему грамотности, добиваясь, чтобы прогрессировавшие с 1998 г. средние школы «сдвинулись» в английском и математике. Коллинз сосредоточился на том, что средние школы еще отставали (только 30 % обучающихся получали аттестаты о среднем образовании), и на необходимости при первичной успешности районной администрации «заворачивать гайки» и «устанавливать определенный ритм ожиданий», в котором команда управленцев ориентировалась на мониторинг подлинного прогресса (поэтапные цели: на ключевом этапе 1 — цели по 1–3 году обучения, возрасту учеников 5–7 лет; на ключевом этапе 2 — по учащимся 7–11 лет и т.д., с показателями успешности уровня 4 по определенным ключевым предметам для около 70 % учащихся и целью получения ат-

тестата о среднем неполном образовании уровней А — С¹ для 40 % учащихся). Другие цели включали посещаемость без длительных пропусков школы (острая проблема района в силу этнического и религиозного состава учащихся). Чтобы отслеживать прогресс, практиковались ежегодные отчеты, а чтобы удерживать прогресс, достигнутые цели пересматривались в сторону повышения. Когда же район рисковал не достичь целей, ему оказывали дополнительную поддержку.

Вместе с тем администрация глубоко изучила население, для которого работала, и школ и развила отношения доверия, а со школами эффективные партнерские отношения, основанные порой на жестких решениях. Чиновников, директоров школ и консультантов подвергли нещадной тренировке, тщательно и систематично, особенно в отношении целеполагания.

Произошли преобразования и внутри структуры администрации. Гилберт настояла на разделении в существовавшей Консультативной службе деятельности по проверке и поддержке школ, что она делала еще на своем прошлом месте работы в Харроу, и к 2000 г. была введена в действие радикально реорганизованная Консультативная служба [Woods, 2013: 21]. Отметим это решение Гилберт как одно из ключевых, поскольку оно разорвало ложную связку двух принципиально разных функций Инспекционно-консультативной службы, в результате которой область заботы о помощи образовательным учреждениям и педагогам утрачивала самостоятельность, и функция контроля в управлении главенствовала, как будто сам по себе контроль ведет к прогрессу.

В 2013 г. достижения района свелись не к простому улучшению положения дел в некоторых школах, но все школы района вышли в категории хороших и отличных. Исследуя состоявшийся опыт, ученые пришли к выводам о семи основных параметрах произошедших кардинальных преобразований, требующих осмысления.

1. Амбициозное лидерство на всех уровнях

Амбициозность деятелей — это «определение высокой цели и развитие соответствующей ей профессиональной воли», ведущее к вере в себя: «Да, мы можем!» [Woods, 2013: 49]. По мнению Гилберт, уже

¹ В оценках, выставляемых в процентах: А — 70 % — 100%; В — 60 % — 69%; С — 50 % — 59%; D — 40 % — 49%.

ее назначение объяснялось высокими амбициями районного Совета. Но требовалась еще и поддержка политических лидеров, директоров школ и педагогического сообщества, чтобы поставить общие цели и масштабные задачи. Существенным моментом в осуществлении амбиций стала «строгая», «надежная», «неустанная» работа со школьным руководством (в частности, в школах, где директора и Советы управляющих¹ просили районную администрацию о смене управляющих и школьного руководства: так, в 1998–2012 гг. в 48 проблемных школах были заменены 42 директора), и все новые школьные директора прошли двухлетнюю программу обучения, с индивидуальным сопровождением (коучинг) и наставничеством, затем продолженную для руководителей среднего звена. В школах директора и администрации вели тщательное отслеживание успеваемости и прогресса групп и отдельных учеников и мониторинг, чтобы выявить слабости и сильные стороны в работе школы, прилагали усилия к установке и достижению приоритетных задач и добивались, чтобы их педагогический коллектив знал и разделял эти задачи и был вовлечен в их решение.

2. Чрезвычайно эффективное улучшение школ

В качестве основных элементов организованного улучшения исследователи назвали: 1) общие убеждения и ценности, укрепление общего языка совершенствования, характеризуемого «подталкиванием

¹ В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии школьные Советы управляющих являются надзирающими органами, призванными 1) задавать школе ясную идею, дух и стратегическое направление; 2) привлекать директора школы к отчету за успеваемость школы и ее учеников; 3) надзирать за финансовыми показателями и правильными расходами школы. Они являются крупнейшей волонтерской силой в стране. В их состав включены управляющие: родители; сотрудники школы; члены районного органа управления образованием; кооптированные члены местного сообщества (назначаются остальной частью руководящего органа); представители организаций-спонсоров.

После 2010 г. школы получили административное самоуправление, и школьные Советы управляющих, состоявшие из неоплачиваемых добровольцев, получили реальные полномочия для распределения ресурсов, составления бюджета, направления и поддержки функционирования и стратегии государственных школ. Наделенные теперь юридической ответственностью и оторванные от районной администрации, они были вынуждены опираться на бизнес-структуры и профессиональных менеджеров (школьных управляющих в качестве профессионалов). Так «благая идея» самоуправления вылилась для жизни школ в усиление бизнес-подходов и подотчетности перед спонсорами и регулирующим органом, а также технической экспертизы (по исследованию Уилкинза — [Wilkins, 2017]).

вперед и поддержкой тылов», сочетаемые с высокими устремлениями и ожиданиями; 2) создание партнерских отношений, доверия и возможностей в связях со школьными руководителями, родителями, общественными группами и Советами управляющих; 3) неумолимое давление на школы и на районные центры Консультативной службы для поднятия стандартов в школьной успеваемости; 4) сбор, распространение и использование данных об успеваемости (школы были поддержаны Отделами исследований и статистики); 5) мониторинг; 6) поддержка преподавания и обучения, лидерства и управления через постоянное профессиональное развитие (посредством Центра профессионального развития, консультантов, специалистов, экспертных служб и обмен передовым опытом).

3. Высокое качество преподавания и обучения

Первой проблемой были педагогические кадры в районе. Была разработана стратегия, нацеленная на то, чтобы привлекать новых и удерживать работающих высококвалифицированных учителей и повышать квалификацию других учителей разными путями: позитивной рекламой Tower Hamlets как «места, где следует быть» подвижникам городского образования; «пакетами привлечения и удержания» для всех уровней педагогов; высококачественными предложения о непрерывном профессиональном развитии, а для амбициозных успешных учителей возможностями карьеры в рамках большой программы «Учитель с высокоразвитыми навыками»; магистерской программой в партнерстве с университетом; запуском Центра профессионального развития; привлечением матерей бангладешских детей в «помощники учителей», затем разработкой специальных курсов для обучения «помощников учителей» и в дальнейшем поддержкой тех из них, кто продолжил педагогическое обучение и пр. [Woods, 2013: 32–35].

4. Высокий уровень финансирования

Во всех отчетах о развитии образования в районе Tower Hamlets отмечалась роль серьезного финансирования. Школы района получили на ученика почти на 60 % ресурсов больше, чем в школах Англии в среднем. Когда наметился заметный прогресс в ситуации, районный Совет по образованию стал проявлять еще больше готовности инвестировать в образование [Woods, 2013: 35–37]. И тем не менее, имея

в виду финансирования района и в предшествующие провальные годы, можно заключить, что не сами финансовые вливания решили проблемы образования в районе.

5. Внешние интегрированные услуги

Основание для сотрудничества образования с обществом видится очевидным: государственное образование — это всегда общее, общественное благо. Специфика Tower Hamlets заключалась еще в том, что прогресс в образовании помог молодежи в ситуации социально-экономической депривации преодолевать значительные социальные и экономические барьеры, сокращая неравенство. Поэтому возник заметный отклик со стороны сообщества. Молодых людей пригласили к участию в формировании и оценке служб Совета по образованию. В итоге сложилась «отличная партнерская работа» и межведомственный подход к образованию в сотрудничестве с районными молодежными организациями, Советом по защите детей и другими Комитетами и Советами. Была развернута работа с детьми с особыми потребностями и т.п. в крайне разнообразном сообществе. Также молодые люди обучались работе со сверстниками и наставничеству и предприняли ряд коммуникационных проектов со сверстниками и пожилыми жителями района и т.д. [Woods, 2013: 38–41].

6. Развитие сообщества и партнерские отношения

Чувство сообщества стало гальванизирующим началом в развитии образования района с участием районного Совета, жителей, бизнеса, религиозных общин, учреждений государственных услуг, добровольцев и общественного сектора; так сложилось партнерство под эгидой общих для всех тем: лучшее место: 1) для безопасной жизни; 2) для хорошей жизни; 3) для созидания общего благополучия; 4) для обучения, достижений и отдыха; 5) для отличных общественных услуг. Помимо помощи самой системе образования района с разных сторон, включая благотворительные организации, и совместных проектов («Семейных партнерств детей и взрослых», Межрелигиозного форума; Молодежного парламента и др.), результатом стали условия, позволяющие молодым людям реализовывать свой потенциал активных ответственных граждан [Woods, 2013: 42–46].

7. Устойчивый подход по отношению к политике и давлению со стороны правительства

Ключевым фактором успеха района был устойчивый, но не безрассудный подход к внешнему правительственному давлению и политике. Принимая важность тестирования и «постановки целей», администрация района решила установить собственные цели и противостоять политически мотивированному давлению ради того, чтобы опереться на доверительные отношения со школами и создать новую школу. По словам одного из респондентов: «Район Tower Hamlets выделился как стоящий “ближе к земле” и имеющий ...собственное видение. Здесь меньше чувствовалось, что их старшие чиновники помешаны на вестминстерской повестке дня. Здесь было... чувство моральной цели происходящего, чего мне часто не хватало на высшем уровне в других администрациях».

По признанию самих членов администрации района и консультантов по образованию, район был полон решимости заставить государственную политику работать на них, чтобы получить лучшее из предложенного, поэтому возникло много случаев эффективного партнерства с Министерством образования и другими правительственными органами [Woods, 2013: 46–48].

Преобразования и исключительные достижения в образовании Tower Hamlets исследователи объяснили следующими шестью причинами. 1) Общие ценности и убежденность в надежной и устойчивой цели, профессиональная воля: «Да, мы можем!» 2) Высокоэффективное и амбициозное лидерство на всех уровнях — местной администрации и руководства школ. 3) В школах происходило отслеживание соответствия требованиям стандартов и улучшение обучения; усиленное непрерывное профессиональное развитие педагогов; строгое отслеживание и оценивание учеников; постоянное внимание к совершенствованию школы. 4) Партнерская работа — внутренняя и внешняя, комплексные услуги, совместная ответственность и подотчетность. 5) Развитие сообщества — создание совместного потенциала и сплоченность сообщества. 6) Профессиональное обучающееся сообщество — создание импульса и взаимодействия через школьные сообщества и между ними, высокий уровень знаний, доверия и профессиональных отношений.

Итак, районная администрация задала импульс и вовлекла в участие школьные сообщества, опираясь на высокий уровень доверия

и профессиональных отношений. Для многих из опрашиваемых их участие означало сочетание приверженности делу улучшения жизненных шансов одних из самых обездоленных детей в стране; месту (конкретному сообществу на краю центрального Лондона) и смыслу того, что для них значило «быть учителем в этом сообществе». Такое сочетание смыслов направило их практику и формировало мышление. Когда работа по преобразованию в Tower Hamlets была сделана к 2013 г, она оказалась редким и ценным достижением [Woods, 2013: 50–54].

Какие выводы мы извлечем из анализа этого случая управления? Применительно к подготовке управленцев известна формулировка задачи: «развитие лидерских качеств», «подготовка эффективного менеджера». По этой истории можно понять, что означает «быть лидером» (а не «исполняющим обязанность лидера») и «оказаться эффективным, полезным». Первые выводы таковы: 1) быть направляемым неподдельной мотивацией и профессиональными убеждениями, ценностями, обращенными к заботе о людях, охватываемых вверенной областью образования (в данном случае — района) — учеников, учителей, родителей, жителей района и потому иметь интерес к их чувствованию и видению, нуждаться в их голосах: ведь хотя на словах у всех управленцев всегда звучат эти приоритеты, но даже уже в сопутствующих формулировках на первый план выходят «показатели», соответствие высшим директивам Министерства образования, отчетность, то есть интересы сферы абстрактного «образования»; 2) устанавливать и признавать не только «показатели», но сами подлинные проблемы образования, во всей их конкретности (здесь — в конкретных особенностях района, но также и отдельных школ), включая и проблемы управления со своей стороны, и подлинно браться сами эти проблемы искоренять; 3) в установлении проблем, поиске их решений и подведении итогов исходить из голоса школ (администраций и Советов) и педагогов; выстраивать с ними отношения доверия; 4) делать «ставку на личность» при назначениях и выборе руководителей всех уровней; продвигать в управлении амбициозный в деле и лидерский подход; 5) разграничивать области поддержки образования (здесь — школ) и проверки; 6) обязывать чиновников-управленцев, руководителей и консультантов к нещадной, тщательной, систематичной тренировке не только в оперативных действиях, но, в особенности, в целеполагании; 7) партнерски сотрудничать со всеми заинтересованными сторонами, группами, органи-

зациями; культивировать формирование сообщества; 8) проявлять творчество в поиске решений трудных проблем; 9) при общем соответствии национальным стратегиям и извлечении полезных следствий из эффективного партнерства с правительственными органами образования иметь «устойчивый подход» по отношению к политике и давлению со стороны правительства, исходя из реальных нужд местной ситуации в тех масштабах, за которые ответственен данный орган управления («моральные цели происходящего»). Последнее еще раз возвращает нас к первому пункту, то есть подлинной мотивации управленцев, и подразумевает, при общей лояльности «спускаемой сверху» образовательной политики и общих требований «показателей», сохранять как главный приоритет свою верность заботе о людях в образовании, то есть о конкретном образовании на вверенном управлению уровне.

§ 4. Что требуется образованию от управления: уровень школы

Как показало шведское исследование, между муниципальными органами управления и деятелями школ был замечен принципиальный конфликт понимания, о котором «школьный руководитель» высказался так: «Мы (педагоги) хотим стремиться к бесконечным целям — таким, где всегда есть место, куда идти дальше. Но в то же время мы вынуждены делать проверки, соотносясь с оценками, баллами, то есть результатом, который обязан быть достигнут, чтобы получить эти баллы. Для педагогов и учащихся, и родителей в этом может быть конфликт. Получается, мы стремимся к одному, но вынуждены еще измерять что-то другое. И это трудно должным образом совместить» [Bergh, 2015: 47]. Учитель Ингела прокомментировала ситуацию так: «Я думаю, мы теряем человека из виду при этом фокусировании на “качестве” и результатах. Мы теряем маленького ребенка, который оказывается как раз посередине всего этого» [Bergh, 2015: 47].

Рассмотрю эту проблематику, перейдя после анализа муниципального уровня управления образованием к школьному уровню и подробнее проанализирую происходящие там под влиянием «управления свыше» процессы, а затем и процессы внутришкольного управления.

В требованиях и стимуляциях со стороны муниципального уровня управления звучат ведущие директивы «качества», «эффективно-

сти», «педагогических инноваций». Уже был обсужден раньше принцип «эффективности», были приведены результаты шведского исследования проблемы директивы «качества», теперь критически обсудим последнюю директиву в связи с феноменом педагогической деятельности и творчества.

Как было замечено (в гл. 8), абсолютизируемый принцип «эффективности» ведет к сокращению, в тенденции — полной редукции самих процессов как избыточных: ведь эффективность возрастет настолько, насколько удастся сократить процесс. И здесь обнаруживаются новые формы отчуждения. Мало того, что отчуждение возникает привычным образом: между деятелем и предметом/результатом деятельности, — это отчуждение, которое давно было осмыслено Г.В. Гегелем [Ильенков, 1991] и К. Марксом. (В первоначальном значении «отчуждение» — лишение права на «свое» как таковое или лишение качества, позволяющего чему-то быть своим: превращение его из-за лишения определенного качества уже в «чужое».) Например, в образовании так должна быть осмыслена пара: учитель/ педагог/ преподаватель и ученик/ воспитанник /студент, неразрывная взаимосвязь-взаимодействие которых отчуждением разрывается на две противостоящие стороны. В индустриальном обществе они понимались по аналогии с производством: как «мастер человекопроизводящей сферы» и производимый им продукт — «человек», «гражданин», «человек социалистического общества», «специалист» и т.п.

В условиях современного постиндустриального капитализма при отчуждении две стороны интерпретируются в логике рынка по аналогии с областью торговли услугами — как «поставщик (образовательной) услуги» и (ее) «потребитель». Однако помимо известного отчуждения этих двух сторон, обретающего новые виды, происходит еще и дополнительное отчуждение, захватывающее процесс деятельности как таковой.

В рамках процесса деятельности отчуждение может состоять в том, что форма процесса отрывается от содержания. Самый распространенный и наиболее малозаметный пример: план урока, в особенности план, выстроенный из элементов тех или иных педагогических технологий, отрывается от содержания конкретного единичного образовательного события. Это то содержание, которое складывается в индивидуальной истории данного курса и между конкретными индивидуумами — уча-

щимися и учителем, с их и его/ее состоянием, мышлением, чувствованием данного момента. Более заметный, грубый пример — отрыв формы, «заданной сверху», то есть не определяемой самим учителем: например, формы проверки — тестирования и т.д., оторванной и от содержания, воплощенного в педагоге, с его/ее педагогическими подходами, стилем и т.д., и в учениках, с их личностными особенностями, конкретными интересами и знаниями, индивидуализированно воплощающими в себе изучаемый предмет.

Однако актуальное для сегодняшнего дня отчуждение проходит по иной границе разрыва, внедряемой действующей моделью управления в плоть самих процессов. Если взять собственно образовательное событие, как оно есть в его природе, как содержание, выраженное в той или иной форме (урок или проведение конкурса в рамках внеурочной деятельности; опрос или написание сочинения и т.д.), то это граница между его содержанием-формой (взятыми вместе, в целом, как процесс) и антиципируемой (предвосхищаемой) формой результата-как-показателя (результата-для-других, взятого со стороны формы).

Здесь была сразу выделена «форма результата», и следует прояснить, о чем речь. Результат в образовании по своей природе — это продвижение учеников к зрелости в их путях развития: когнитивного, социального, личностного становления. Именно этот результат может быть замечен как таковой (сущностный результат образования) самими учащимися в их опыте и само-рефлексии; внимательными и хорошо знающими детей педагогами; внимательными родителями. Но результат-как-показатель — это форма результата, отчужденная от его содержания. Отчуждение формы означает, что она перестает быть своей и для субъектов (педагога, учащихся), и для самого результата

Когда такой результат-как-показатель антиципируется уже в процессе, тогда происходящее как следствие состоит в том, что возникает сдвиг (внимания, мотивации, понимания) от процесса к результату. И так проблематика события тоже смещается. Если рассматривать проблематику отчуждения, то здесь дело идет уже не о разладе, распаде между содержанием и формой (если педагог решает проблему такого разлада, он/она еще сохраняет верность своим педагогическим целям). Здесь же и собственно педагогическая проблематика пропадает: все событие может свестись к создаваемому полю напряжения между формой события и результатом-как-показателем (отчужденной фор-

мой результата). Об этом упоминалось как о редукции, иногда почти полной потере внимания к самим процессам, к чему ведет влияние «менеджеристской парадигмы» на педагогическую деятельность [Кожевникова, 2017: 121–125]

Собственно творчество состоит в создании нового — новой формы, в которой нуждается данное содержание, и нового содержания, в котором нуждаются учащиеся, это значит, что, идя от «здесь и сейчас», учитель каждый момент принимает решения. И поскольку этот процесс происходит в человеческой реальности, в которой доминирует неопределенность, в нем невозможны полные повторения даже универсальных педагогических элементов. Творчество — неизбежное требование к учителю самой профессиональной действительности, что означает необходимость в преодолении отчуждения. В условиях же модели управления «менеджеристской парадигмы» сама «педагогическая инновация», «инновационный продукт» внедряется сверху как антиципируемый и отчуждаемый результат-показатель, учитываемый в рейтингах, аттестациях и т.д. В итоге ориентации на этот результат расположенность учителя к подлинному педагогическому творчеству как раз-таки ослабевает.

И эти показатели имеют мало отношения к самой сути образовательного дела. Так, исследования НИИ общего образования РГПУ им. А.И. Герцена привели ученых к выводу, что из представляемых на конкурс с 2009 г. «инновационных продуктов» в Санкт-Петербурге (ежегодно 80–90 проектов) лишь незначительная их доля (около 5–8 %) имела содержание, в котором учитывалось бы влияние на развитие личности ребенка. Авторы заявили, по данным Доклада экспертной группы [Развитие сферы образования, 2012], что «масштабное разворачивание институциональных реформ в образовании в последние годы усиливает риски имитации деятельности на уровне образовательных учреждений» [Методология современного исследования, 2015: 17]. Также, по свидетельствам экспертов Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук, результаты анализа конкурса в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» в 7 регионах РФ состоят в том, что «ни в одном аналитическом материале экспертам не удалось выявить связь между педагогическими достижениями и инновационной деятельностью педагогических коллективов» [Методология современного исследования, 2015: 16].

С точки зрения самих педагогов, на уровне образовательного учреждения проявление проблем управления обычно представляло следующую картину: работники школы теряют идентификацию с коллективом школы и своей работой; администрация и педагоги вносят низкий эмоциональный вклад в происходящее в школе; в качестве компенсации проблем возникает феномен поверхностной социализации — «круговая порука» и «круговая оборона»; у управленцев и педагогов развивается черно-белое восприятие, ригидность, нетерпимость, агрессивность; стилем управления и организации в коллективе школы становится жесткий и детальный контроль с использованием любой информации как средства манипуляции; единственным идеалом солидарности видится возможное (но фиктивное) единство коллектива, персонифицированное в лидере-директоре¹.

По контрасту с «болезнью» проанализируем в ряду «изучения случаев» (case study) в качестве второго примера «здоровую» организацию и управление Центра образования № 109 г. Москвы — школы, руководимой Евгением Александровичем Ямбургом². Первое — концепция и позиция управления: здесь администрация понимает свои задачи отнюдь не как «эффективную финансово-экономическую деятельность», но как решение «глубоких и серьезных проблем педагогического управления», при *сохранении педагогической позиции*. Ямбург подверг жесткой критике «механическое перенесение инструментов менеджмента, оправдавших себя в бизнесе», в управление образовательными организациями, где они ведут к ослаблению деятельности службы сопровождения (пример — экономически целесообразный в бизнесе аутсорсинг в случае выведения медиков за штат школы и детсада грозит непоправимыми потерями, не сопоставимыми с экономическими издержками).

Руководство использовало оптимизационные подходы Ю.К. Бабанского и его научной школы, опираясь на данные педагогических консилиумов, и экстраполировало дидактическую концепцию Ю.К. Бабанского с приемов и методов обучения на педагогические системы в целом и с опорой на принцип полидисциплинарности (по Э.Н. Гусинскому), в итоге преобразовав педагогические консилиумы в консилиумы педологические с участием медиков, психологов, дефектологов

¹ Материалы статьи [Меновщиков, 2000] подготовлены по кн.: [Кордон, 1997].

² Дальше — по кн.: [Ямбург, Забрамная, 2013].

и других специалистов. Исходной матрицей планирования работы школы, на которую «накладывается» все остальное, считают медико-психологический блок. Директор вместе с руководителями подразделений и наиболее подготовленными педагогами формирует пакет заказов и затем соответствующие организационные структуры для привлечения специалистов и всеобуча учителей; для органичного и согласованного вхождения «смежников» в школу организует постоянно действующие семинары для учителей по актуальным проблемам психологии, дефектологии, медицины. При этом компетенция директора — умение ориентироваться в «смежных вопросах», достаточно детально разбираться в проблемах, составляющих поля пересечения смежных наук с педагогикой.

В подборе персонала школы, которому уделяется особое внимание, действует требование: «высокая педагогическая квалификация», что означает профессиональное мастерство педагога, состоящее в «способности действовать на основе практического опыта, умения и знаний», но вместе с тем мотивационные и личностные характеристики педагога: установки, личностные качества, такие как «способность к состраданию и сопереживанию, развитое чувство эмпатии, готовность к любым реакциям и вызовам со стороны своих подопечных, собственная психологическая устойчивость и позитивный настрой в работе вопреки неизбежно возникающим трудностям и препятствиям». При условии этой квалификации директор выказывая большое доверие педагогу, заявляет: «Тысячу раз мы убеждались, что интуиция опытного учителя — не менее надежный инструмент, чем методы иных, более точных наук» и считает своей задачей руководителя заботиться о том, чтобы создать необходимые условия для работы учителя и «не перегрузить учителя избыточной информацией» [Ямбург, Забрамная, 2013: 69–79].

Общешкольная деятельность опирается на созданные организационные структуры: прежде всего, Психолого-медико-педагогический Совет (в составе директора Центра образования, заместителей директора по учебно-воспитательной работе детского сада, начальной и основной школы, дефектолога, врача, психолога) и Психолого-медико-педагогические консилиумы, действующие как оргструктуры службы управления и осуществляющие под эгидой Совета свою деятельность в каждом подразделении Центра образования. Консилиумы работают коллегиально, преемственно, на основе своевременной психолого-медико-

педагогической диагностики, во взаимодействии специалистов и во взаимодействии с семьей ребенка и внешкольными учреждениями, которые посещает ребенок, и распределяются по направлениям: разработка концепции сопровождения ребенка; организация взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса; апробация системы работы службы сопровождения; организация работы по повышению квалификации учителей и других; помощь Консилиумам; консультативно-просветительская работа с родителями; научно-методическая работа по обобщению опыта; связь с организациями здравоохранения, социокультурными, образовательными учреждениями; управление информационными потоками.

В управлении придается важное значение «полноте информации», определению круга ее потребителей, обеспечению ее надежной защиты и правильному структурированию (управлению информационными потоками), чтобы каждый пользователь (медик, психолог, дефектолог, педагог и администратор) имел к ней доступ в пределах своей компетенции.

Взаимодействие администрирования со службой сопровождения ведет к тому, что управленцы разных уровней становятся частью этой службы и «вынуждены отказаться от формального администрирования, но переходят к реальному «руководству»¹, то есть «работе с людьми» (стимулированию, мотивированию, выращиванию кадров, созданию команды — сообщества педагогов, «формированию корпоративной культуры учреждения», управлению конфликтами и др.), так обеспечивая заинтересованность работников в продуктивной работе, удовлетворенность и благоприятный морально-психологический климат в коллективе. При этом контроль перестает быть самоцелью, но в форме постоянного мониторинга становится «инструментом анализа реального состояния дел в образовательной организации» для внесения корректив в планирование, организацию и руководство деятельностью.

Кредо руководителя, по Ямбургу: «Администратор ...не имеет морального права вторгаться на чужое профессиональное поле. Универсального выхода из этого острого противоречия нет. Слишком многое здесь зависит от научной, педагогической, управленческой и просто

¹ Ямбург отличает «руководство» от «управления», определяя последнее как его часть наряду с планирование, организацией, контролем и т.д.

от общей культуры руководителя (...) Усвоение им самого духа науки, чуждого самодостаточности, толкающей к безапелляционным суждениям, предполагающего осторожность и сдержанность в выводах и оценках. Осознание того явного факта, что каждый из нас в лучшем случае обладает лишь осколком истины, а не всей ее полнотой, приходит по мере формирования научного стиля мышления, столь необходимого школьному администратору в эпоху увлечения прагматическим менеджментом».

Очевидно, что управленческие подходы и принципы, представленные в этом примере, составляют решение обозначенных выше проблем и «болезней» внутришкольного управления.

«Управленческая культура руководителя», обозначенная Ямбургом, означает: и 1) комплекс профессиональных, профессионально-личностных представлений, воззрений, пониманий руководителя, которые прежде всего требуется выработать в дипломном и постдипломном образовании, но также и 2) навыки, опыт управленческих взаимодействий, соответствующих этим представлениям. Все это вместе взятое увязывается с 3) комплексом принципов, норм и правил, составляющих систему, в которой этот руководитель будет работать, каковую тоже требуется исследовать.

§ 5. «Синергетическая модель» и «демократическое управление образованием»

Управленческая система, иначе — модель (шире — парадигма) существует обычно как внешние условия для деятельности отдельного руководителя и полностью или в большой степени обуславливает его/ее работу. И все же деятели управления, если они способны выработать собственную позицию и в условиях такой общей системы могут «обустраивать свою нишу», следуя собственным принципам, задавая свои нормы и устанавливая свои правила, необходимые для своего участка работы. Примеры этого были рассмотрены выше: в муниципальном районном управлении в Tower Hamlets и школьном управлении в *Центре образования № 109 г. Москвы*. В исключительных случаях талантливые руководители, достигшие высокого уровня влияния, способны формировать вокруг своего участка работы даже условия самой

системы, и так они начинают менять общую модель, вносить преобразования в парадигму.

Теперь, отталкиваясь от актуальной проблематики, сложившейся в условиях последних десятилетий в управлении образованием, и от проанализированных примеров, перейдем к общим идеям, которые видятся как ответ управления на нужды образования в целом и, в особенности, согласуются с моделью ТАРУ. Эти конкретные идеи представлены в рамках «синергетическая модели управления» и «демократического управления образованием».

Синергетическая модель управления

Основная идея, которая связывается с понятием «синергия», — это самоорганизация, предполагающая спонтанное изменение организации в основном за счет введения определенных механизмов в среду [Пригожин, Стенгерс, 1986]. При таком подходе, как отмечал еще А.А. Богданов [Богданов, 1989], «организационные методы человека копируют, сознательно или бессознательно, стихийные методы природы». Стихийность и хаос обретают решающее значение для синергической модели: требуется организовывать не организуя, но лишь малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из благоприятных для субъекта путей развития. Для управления это означает вопрос о поиске и использовании на практике таких управляющих воздействий, которые не регулируют непосредственно поведение объекта управления, но формируют внутренний механизм его самоорганизации. Такими вводимыми факторами бывают притягивающие инвариантные многообразия — *аттракторы*, для этого приобретают значение и особые среды — например «рефлексивно-активные среды» [Лепский, 2010].

К основным принципам синергического управления («рациональной самоорганизации» [Приходько, 2006]) относят, в частности, следующие:

- *акцент делается на внутренние свойства как на источник саморазвития;*
- *стратегия строится как сообразуемая с естественным ритмом, с постоянно меняющимися условиями;*
- *целенаправленное воздействие на объект управления не превышает уровень флуктуационных воздействий внешней среды;*

- работник представляется как персонифицированное выражение организации, включая ее управленческое начало, а организация — как ассоциированный работник.

Условиями становления такого управления должны быть: а) развитие корпоративной культуры до особого уровня организационной культуры, основанной на общечеловеческих ценностях, воплощающей отношения и культуру гражданского общества (то есть «корпоративная культура», в которой интересы корпорации важнее интересов и автономии отдельного человека и которая исходит из конкуренции и борьбы в обществе, и «гражданская культура», исходящая из гражданских свобод и сотрудничества в обществе в целом, олицетворяют две разные стадии развития организации); б) переход от «работы по найму» к партнерским отношениям; в) повышение открытости социально-экономических систем; г) переход от целевых к ценностно-ориентированным критериям в управлении.

Организационная культура развивается в случае *мультинодального устройства*¹ организации: отсутствия персонифицированной власти (как вариант решения — наличие двух сотрудничающих лидеров, без четких иерархических позиций); организационной избыточности, гибкости и свободы [Сидикеева, 2012].

Также синергетическое взаимодействие при управлении, как отмечают, должно включать создание информационной и организационной инфраструктур и введение мотивационного и рефлексивного управления. *Изменение в инфраструктуре означает* «само-менеджмент в сочетании с коллегиальными формами управления; в *точках бифуркации* происходит переход в диалоговое поле взаимодействия с управленческими структурами. Под «информационной инфраструктурой» надо, в частности, понимать совокупность самоорганизующихся, смыслопорождающих информационных процессов.

Замечу, что мотивационное управление как принцип широко используется сегодня, именно такая стратегия заложена в основу образовательной политики. Однако следует обратить внимание на то, что это внешние к деятельности стимулы финансовой и карьерной стимуляции. Необходимо углубить понимание мотивационной стратегии,

¹ Имеющего много узлов.

опираясь на собственную мотивацию педагога, идущую из деятельности (внутренние мотивы).

Под «рефлексивным управлением» В.А. Лефевр подразумевал такое, «которое осуществляется не в результате прямого навязывания противнику своей воли, а путем передачи ему оснований, из которых тот как бы дедуктивно выведет пред-определенное другим противником решение»; однако, по мнению А.П. Стуканова [Стуканов, 2003: 16], требуется перевести это определение из сферы конфронтации, скорее, в позитивную ситуацию сотрудничества. В синергетической модели требуется не конфронтация, а консолидация элементов системы, при этом возможно использовать принципы тезауруса (согласования в диалоге «словарей» — понятийных ориентаций участников ради смены приоритетов при становлении новой культуры управления), фасцинации (обаяния, очарования) и майевтики (мышление порождающих вопросов, диалога). Согласно синергетической модели, делаются значимыми: управленческое саморазвитие на глубоком (экзистенциальном) уровне; экзистенциальное управление (исходящее из уникальной реальности, в которой действует субъект управления); самоорганизация, самоконтроль, самомотивация при соуправлении и субъект-субъектных отношениях.

В итоге при принятии решений (включая кадровые вопросы) и планировании в школах признается важность децентрализации, доверия и коллегиальности, при которой все люди в организации смотрят на «ситуацию в целом» до того, как будут предприняты действия в рамках отдельных ее частей, и разные люди рассматривают разные вопросы, проводя анализ на многих уровнях. Цель синергетического планирования, в частности, в содействии перераспределению ресурсов в направлении большей справедливости. Планирование учитывает сложность встраивания хрупких ценностей в модели принятия решений, и не только измерения роста учащихся, а и интерпретацию данных [Richardson, 1991].

Демократическое управление образованием

Если вернуться к поднятому вопросу политика «меньшинства» (§ 1) о том, «что значит быть хорошей школой в истинной и честной демократической системе» [Bergh, 2015], требуется разобраться в особенностях демократического управления.

В действительности, легко заметить, что идеал демократического управления соответствует синергетической модели и воплощает требуемую, согласно той, «гражданскую культуру». Демократическое управление строится на идее гражданского участия, которая «предполагает включение или вовлечение управляемых в управление (...). По сути дела, речь здесь идет о децентрализации и распределении политической власти. Идея гражданского участия — одна из основополагающих в концепции демократии» [Апресян, 1997].

Для российского образования признается необходимость демократических принципов управления (в ст. 3 Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», как и в одноименном законе 1992 г.): помимо широко принятого принципа ученического и студенческого самоуправления, это также принцип государственно-общественного управления образованием, содействующий взаимодействию школы и родительской общественности, представителей местных органов самоуправления и общественных организаций и решению проблемных (социальных) задач.

Этот принцип подразумевает функционирование выборных органов, участвующих в управлении образовательным учреждением, — общественных советов, состоящих из участников образовательного процесса: педагогических работников, обучающихся, их родителей. Он находит свое постепенное воплощение в появлении в школах и других учреждениях образования новых управляющих органов: советов образовательных учреждений; родительских комитетов; попечительских советов; управляющих советов; благотворительных фондов; а на региональном уровне¹ — коллегиальных органов управления образованием, например, коллегии департамента образования Вологодской области; советов ректоров вузов; советов директоров учреждений среднего и начального профессионального образования; советов директоров сельских школ; региональных общественных организаций, таких как «Союз попечителей Республики Бурятия», «Ассоциация обществен-

¹ Впрочем лишь 21,4% респондентов считают, что наиболее эффективны координационные и совещательные органы, создаваемые региональными органами государственной власти и органами местного самоуправления в сфере образования, и то выясняется, что эту позицию отметили почти половина или 47,1% респондентов из числа заместителей руководителей РУО, вовлеченных в ГОУО этого уровня (по [Будаева, 2016]).

ных управляющих системы образования Республики Бурятия», Региональный общественный фонд¹ «Родительский комитет Республики Бурятия». Такие общественные советы должны действовать, по мнению исследователей, и в области оценки качества образования, которую следует производить с точки зрения внешней среды («потребителей образовательных услуг») и внутренних оценок качества в самой системе образования [Будаева, 2016].

Проанализируем демократическую модель управления на основе трактовки «демократического правления в школах», предложенной программой «Education for democratic citizenship and human rights» — «Образование для демократического гражданства и прав человека» Совета Европы². «Школа» здесь используется как условное название образовательного учреждения, никакие другие формы или структуры образования для этой модели не исключаются, и под «школой» подразумевается и администрация, и педагогический коллектив, и работники школы, и учащиеся с их родителями. Авторы подчеркивают различия *правления (governance)* как более уместного для ситуации образования, и «управления» в качестве администрирования (*management*): первый термин подчеркивает открытость школ и систем образования, а термин «управление» используется в связи с техническими и инструментальными измерениями правления (вещами или лицами, поведение которых предсказать легче). «Правление» же подразумевает присутствие автономных участников, необходимость переговоров, а не просто контролирование руководимыми. (Замечу значительное совпадение в различении терминов управления с Ямбургом.)

Для понимания демократической управленческой модели важно устранение предвзятых представлений: например, что ей присуще ослабление дисциплины из-за того, что управляемые не будут следовать строгим и простым правилам, предусматривающим четкие наказания в случае их нарушения. Однако опыт и исследования показывают, что хотя правила необходимы, все же правление, основанное не на основе угроз, а на доверии, имеет более устойчивый характер. Люди, которым оказывается доверие, становятся более ответственными, и тогда систе-

¹ О возможности негативных тенденций, связанных с появлением трестов и благотворительных фондов в органах управления образованием, см. анализ британского опыта Э. Уилкинса [Wilkins, 2017: § 1].

² Далее изложено по публикации: [Бэкман, Траффорд, 2006].

ма правления действует более эффективно, даже когда за участниками никто не наблюдает. Существующие системы образования отличались и по-прежнему отличаются недоверием, проявляющимся в организации и контроле на всех уровнях: это недоверие к самим школам, недоверие к учителям, недоверие к учащимся. Однако демократическое правление делается возможным только при условии доверия.

Кроме того, другое предвзятое представление: о падении успешности учителей и успеваемости учеников. Но при демократическом правлении в школе то и другое повышается, поскольку в условиях демократии у учителей больше свободы выбирать методы работы и то, чему учить, а у учащихся свободы выбирать, что и как изучать. Также им может быть предоставлен и выбор того, каким образом быть оцененными.

Еще одно важное достоинство демократической модели управления — снижение уровня конфликтов.

Модель опирается на следующие принципы, позволяющие оценивать, как далеко продвинулось образовательное учреждение по пути демократизации своего (у)правления. 1. Права и ответственность. 2. Активное участие. 3. Значение разнообразия. Авторы концепции выявляют четыре ключевые области деятельности, имеющие значение для проявления характера правления:

- правление, руководство и публичная отчетность;
- обучение, основанное на ценностях;
- сотрудничество, коммуникация и участие; конкурентоспособность и школьное самоопределение;
- дисциплина.

Позиции и действия в (у)правлении изменяются по мере продвижения к полностью реализованной демократической модели, от этапа 1 к этапу 4.

	Права и ответственность	Активное участие	Значение разнообразия
Этап 1	Руководство считает себя подотчетным только вышестоящим органам. Руководство несет полную ответственность — «героическое несение» нагрузки	Авторитарный подход, без консультаций с участниками. Ответственность делегируется как работа, которая должна быть проделана без какой-либо свободы действий.	Руководство признает разнообразие, но не ценит его

Этап 2	Руководство в определенной степени учитывает позиции участников и возможные негативные последствия транслируемых сверху и собственных вердиктов для участников	Руководство информирует других перед принятием решения. Есть определенная свобода действий, но она тщательно контролируется, при высшей цели — «нормальном функционировании учреждения»	Руководство проявляет определенное понимание гендерных вопросов и другого многообразия, но не осуществляет реальных действий в их поддержку
Этап 3	Руководство рассматривает потребности участников как столь же важные, как и потребности вышестоящего органа, и заключает союзы с разными «группами давления». Руководство по-настоящему стремится разделить ответственность, но это касается «легких областей» (фестивали, внешкольная работа и т.п.)	Есть отдельные неофициальные консультации с участниками, но информацию собирают и распространяют от случая к случаю. Участники, наделенные ответственностью, имеют свободу действий, но лишь по второстепенным вопросам, при том что бесперебойная работа является по-прежнему главной целью	Есть понимание феномена разнообразия по легким направлениям (в публикациях и т.п.), признание религиозного разнообразия; появляются правила, направленные на преодоление дискриминации. Но в системе и в учебных программах разнообразие слабо учитывается
Этап 4	Руководство работает над достижением доверия и консенсуса между различными уровнями, официально признает интересы участников и использует собственный опыт для влияния на политические решения в образовании. Разделение ответственности даже в приоритетных областях (бюджет, учебная программа, стратегическое планирование, переподготовка учителей в школе, оценивание, обучение, профессиональное самосовершенствование и т.д.)	Официальные и неофициальные консультации с участниками складываются в систематический и структурированный информационный поток. Участники являются партнерами в общей деятельности	Руководство обеспечивает условия, чтобы разнообразие рассматривалось и использовалось как преимущество и как дополнительный стимул правления в школе

Исходя из опыта демократически управляемых школ, делается понятным, что для продвижения по этим этапам руководителям требуется уделять особое внимание позициям и ценностям на уровнях: а) личной позиции — собственной и сотрудников; б) местного школьного совета; в) заседаний сотрудников; г) учащихся.

Роль лидера и позиции администрации при этом проявляются в разных контекстах, включающих взаимодействия с вышестоящими органами управления; повседневное руководство; «разговоры в коридорах»; урегулирование конфликтов; местный школьный совет; заседания сотрудников; организации родителей; СМИ; контакты с местными предприятиями; контакты с культурными учреждениями и т.д.

Авторы подчеркивают важное для всей модели понимание: «демократия — это не цель, это путь; это не достижение, а процесс» (Мэри Паркер Фоллетт).

Итак, были рассмотрены проблемы в сфере управления образованием, возникающие в силу определенных тенденций в образовательной политике, и также возможные ответы на эти проблемы в конкретных случаях, применимые на разных уровнях образовательных систем. Обсужденные альтернативные и успешные модели управления в образовании, такие как синергетическая модель и демократическое правление, с их принципами открытости (доверия); роли человеческого начала; согласованных действий участников, значения ценностей и т.п., подтверждают те лучшие идеи управления образованием, которые были выявлены в проанализированных выше примерах управления.

Разные модели, очевидно, обусловлены разными версиями понимания того, *что* такое управление: в обобщении это понимание управления как *контроля* или *заботы*.

С первым как «властью» в значении навязывания воли, доминирования преимущественно связан издревле известный тип управления — вертикаль с иерархическими уровнями, между которыми действует стратегия «наведения порядка», запускаемая «сверху вниз». Для этой версии не требуется и слабо возможна автономия учителя. Но в ней недостаточно полно используются возможности самой системы и ее текущей ситуации, ведь в гиперструктуре нисходящие по ее ветвям координационные воздействия (асимметричные восходящим централизованно обобщаемым воздействиям) подвергаются «раз-обобщению» локальными координаторами, и они должны дополняться теми воздействиями, которые

поступают по обратным связям от локальных процессов. Иначе говоря, для информированного управления необходимо, чтобы нисходящие от системного центра импульсы постоянно специфицировались в зависимости от локальных процессов, что возможно только за счет обратных связей. А кроме того, эта версия психологически критикуется как модель, которая для управленцев и особенно «управляемых» несет обездушивание (так, администратор превращается в «офисную машину»); давление проверок (производимых с верой, будто проверки уже решают проблемы); потерю смыслов и собственной воли участников в происходящем.

В случае же «управления как заботы» (о системе образования, о вверенном участке этой системы, о конкретных участниках, о людях, для кого образование предназначено) существует иное понимание «власти» — как реализации возможностей, включающей *возможности всех участников*, что усиливает возможности системы в целом [Perryman, Ball, Braun, Maguire, 2017]. В связи с этим «компетенцию» хорошего руководителя в первую очередь должна составлять *мотивация руководителя*. Пониманию управления как заботы больше соответствуют модели управления, учитывающие «принцип круговой причинности» (Г. Хакен), в которых особое внимание уделяется процессам, идущим «снизу». Как минимум, это означает насущную необходимость обеспечения надежной, реальной *обратной связи* со стороны деятелей образования. И так как важно использовать их особенные возможности, необходимо пространство для их инициативы — отношение *доверия*.

Здесь не только допустима, но требуется автономия учителя. И автономия деятелей образования существует, как было прояснено, в *критическом профессиональном мышлении*, которое будет проявляться в *неуверенности при применении подходов объективизма, самокритике, сомнении в декларируемых, непроясненных позициях, в потребности понимать*. Критическое мышление деятелей образования применительно к управлению проблематизирует способы управления и контроля, равно как и способности, компетенции понимания контролирующих.

Также при «круговой причинности» и (иначе) демократическом управлении должен действовать *принцип отчетности самих управленцев* перед управляемыми (в частности, по «спущенным сверху» мерам и формам контроля, с данными об их затратности, в измерениях рабочего времени, материальных, физических, интеллектуальных и психических издержек и подтвержденной пользы).

§ 6. Следствия для педагогического образования

В рамках педагогического образования необходимо изучать проблемы в управлении образованием и искать возможные ответы на эти проблемы, в частности, среди альтернативных моделей управления в образовании. При этом требуется развивать осмысление того, что разные управленческие модели очевидно связаны с различными социально-политическими теориями (как менеджеризм в целом и «новый государственный менеджмент» в особенности базируются на теории неолитерализма, а «демократическое правление» — на классической теории либеральной демократии), но они также обусловлены и разными версиями понимания того, *что такое управление*. В обобщении это понимание управления как *контроля* или *заботы*.

В модели с доминированием управления как заботы управленцам требуются критическое мышление, созерцание и рефлексия в проверке и развитии собственной мотивации, позиций, пониманий, отношений; искусство самоуправления; умения обеспечивать достоверную обратную связь (а значит, контакт и доверие); разделять и распределять ответственность; сотрудничать; предоставлять свободу для инициативы и творчества; понимать профессиональные устремления и заботы деятелей образования.

Обучение всему этому должно присутствовать в образовании (будущих) управленцев образования и (будущих) педагогов. Так, оказывается, чтобы вырастить «правильных» управленцев образования, необходимо культивировать: а) управленческие позиции и подходы в решениях — «мировоззрение управленца», «мышление управленца»; б) тип отношений — «чувствование управленца» и «коммуникативность управленца»; в) рутинные алгоритмы работы и развитие гибкости, творчества в оперативных управленческих действиях.

В содержании образования должна быть отражена существующая во всех этих областях социально-политическая, социально-психологическая, организационная проблематика отношений и координации управленцев с разными уровнями: i) Министерства образования (инстанции, которой они подотчетны); ii) системы инспектирования (которой они охвачены); iii) школ (управляемых, подотчетных); iv) широкого сообщества (педагогов, родителей — в целом гражданского общества).

Всем этим потребностям в образовании управленцев отвечает модель ТАРУ. Управленцев образования тоже нужно готовить: а) в логике *творческих профессий* — развивая их профессионально-личностные основания для управленческого творчества и отрабатывая в тренингах алгоритмы работы и оперативные управленческие действия; б) в духе *автономного* (самоопределяющегося) критического мышления и культуры сообщества; в) на основаниях рефлексии и культивированного чувствования.

I. Первый блок. Решение этих задач должны обеспечивать курсы общегуманитарного цикла, «введения в феноменологию» образования и управленческого творчества, которые способны формировать требуемые мотивации, ценности, установки, позиции и мышление для работы управленцев в образовании: профессиональную ментальность, и, в особенности, курсы, охватывающие социальные, социально-философские, социально-психологические и политические теории, которые следует представлять в современном контексте и на актуальном материале, вовлекая обучающихся в открытые живые дискуссии на практикумах и семинарах.

II. Второй блок. Также программа подготовки должна включать тренинги и практикумы: по составлению и решению управленческих задач; по развитию критического педагогического и управленческого мышления; по коммуникации (с герменевтическими, конфликтологическими и т.п. составляющими); «работе с собой» (созерцательные практики по развитию мотивации, работе с эмоциями).

III. Третий блок. В ряду специальных предметов (менеджмент, право, экономика, социология и т.д.) особого внимания требует введение в теорию систем; синергетику; введение в теорию и практику демократии.

Программы требуется дополнять знакомством с наиболее передовыми методиками и подходами к организации административной рабочей культуры (например, принципами организации рабочего места; антистрессовыми методиками; «человеческим» и адресным стилем управления — как противоядием стилю «офисной машины»; организацией «социальных встреч» сотрудников; шведской традицией *fika* — в рамках административной рутины прогулками с коллегами и т.д. [Daisley, 2019]).

Заключение

Имея моделирующую функцию, педагогическое образование обязано играть активную роль в противостоянии проблематичным тенденциям современного управления образованием, несущим искажающие саму природу образования влияния, и в отстаивании позиций и ценностей гуманистической парадигмы, имеющей высокое значение для российской педагогической традиции. В этом смысле ученым-педагогам и деятелям педагогического образования требуется продвигать исследования управления образованием и разрабатывать соответствующие учебные планы не только в рамках подготовки управленцев, но и отдельные курсы в рамках общей подготовки педагогов — то есть уделять такое внимание проблемам управления, которого они, во всей их значимости и сложности, заслуживают.

Список литературы

Апресян Р.Г. Гражданское общество: участие и ответственность. Неконцептуальный сборник / Отв. ред. Р.Г. Априсян. М.: Аслан, 1997 [Электронный ресурс]. URL: <https://iphras.ru/uplfile/ethics/biblio/GU/4.html> (Дата обращения: 21.01.2021).

Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. М.: Издательство «Экономика», 1989. 304 с.

Будаева Т.Ч. Концепция развития государственно-общественного управления в региональной образовательной системе // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 4. С. 8–22.

Бэкман Э., Трафффорд Б. Демократическое правление в школах. Европейский год гражданственности через образование. Обучаться и жить в условиях демократии. Демократическое правление в школах. Страсбург, 10 октября 2006 года [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/57424-Evropeskiy-god-grazhdanstvennosti-cherez-obrazovanie.html> (Дата обращения: 21.01.2021).

Горц А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знаний // Логос. 2007. № 4 (61). С. 5–63.

Ильенков Э.В. Гегель и «отчуждение» // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 141–152.

Кожевникова М.Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. № 9. С. 115–125.

Кожевникова М.Н. Протест и солидарность в образовании / М.Н. Кожевникова // Социум и власть. 2014. № 2. С. 24–30.

Кордон С.И. Организационная патология. Пермь, 1997. 56 с.

Лепский В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. М.: Издательство «Когито-Центр», 2010. 255 с.

Меновщиков В.Ю. «Персональная» шизофрения: как «мухи» превращаются в «слонов» // Директор школы. 2000. № 9. С. 35–39.

Методология современного исследования образования: на материале исследования конкурентоспособности отечественной школы / [Н.Д. Андреева, С.В. Аранова, И.А. Баева и др.]; ... Науч.-исслед. ин-т общ. образования. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 16–18.

Оболонский А.В. Бюрократия: в поисках новой модели (Эволюция теории и практики государственного управления в последние десятилетия) // Общественные науки и современность. 2014. № 3. С. 5–22.

Панькова Н.М. Коммодификация знания в системе высшего образования / Н.М. Панькова, Н.В. Погукаева, М.А. Халдеева // Вестник науки Сибири. 2017. № 3 (26). С. 81–89.

Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

Приходько В.И. Теория и методология рациональной самоорганизации в социально-экономических системах: дисс. ... д. экон. наук: 08.00.05. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2006. 303 с.

Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 6–59.

Сидикеева Ю.Р. К вопросу об управлении в динамично изменяющихся условиях информационного общества // Информационные ресурсы России. 2012. № 3. С. 35–37.

Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. Автореф. дисс... д. пед. наук: 13.00.01. М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. М., 2003. 250 с.

Хмелинин А.А. Особенности и дискурс российского неолиберализма: становление «гибридной» модели // Социум и власть. 2013. № 4 (42). С. 59–64.

Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. М.: Бослен, 2013. 256 с.

Backhouse R.E., Medem S.G. Defining Economics: The Long Road to Acceptance of the Robbins Definition // *Economica*. 2009. № 76 (302). P. 805–820.

Bergh A. Local educational actors doing of education — a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015. Vol. 2. P. 42–50.

Bourdieu P., Wacquant, L. NewLiberalSpeak: notes on the new planetary vulgate // *Radical Philosophy*. 2001. Vol. 105 (January/February). P. 2–5.

Caria T. The Professional Culture of the primary school teacher in Portugal: A line of research undergoing development // *Sisifo: Educational sciences journal*. 2007. № 3 (May–Aug). P. 121–134.

Clarke J., Gerwitz S., McLaughlin E. (Eds.) *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage, 2000. 284 p.

Daisley B. *The Joy of Work. 30 Ways to Fix Your Work Culture and Fall in Love with Your Job Again*. New York: Random House Business, 2019. 224 p.

Diefenbach T. New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Sides of Managerialistic ‘Enlightenment’ // *Public Administration*. 2009. Vol. 87. № . 4. P. 892–909.

Gordon G., Whitchurch C. *Academic and Professional Identities in Higher Education: The Challenges of a Diversifying Workforce*. Abingdon: Routledge, 2010. 288 p.

Klikauer T. *Managerialism: A Critique of an Ideology*. London: Palgrave Macmillan, 2013. 371 p.

Klikauer T. What is Managerialism? // *Critical Sociology*. 2015. Vol. 41. № . 7–8. P. 1103–1119.

Osborne S.P. The New Public Governance? // *Public Management Review*. 2006. Vol. 8. № . 3. P. 377–87.

Perryman J., Ball S.J., Braun A., Maguire M. Translating policy: governmentality and the reflective teacher // *Journal of Education Policy*. 2017. Vol. 32. Iss. 6. P. 745–756.

Richardson M.D. and others. Synergistic Planning: The Essence of School-Based Management. Paper presented at the Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration (45th, Fargo, ND, August 11–16, 1991). 12 p. [Электронный ресурс] URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED341152> (Дата обращения: 21.01.2021).

Shepherd S. Managerialism: an ideal type // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43. № . 9. P. 1668–1678.

Teacher Assessment and Evaluation: The National Education Association's Framework for Transforming Education Systems to Support Effective Teaching and Improve Student Learning December 2010 [Электронный ресурс] URL: http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeachrAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf (Дата обращения: 21.01.2021)

Wilkins A. Rescaling the local: multi-academy trusts, private monopoly and statecraft in England // Journal of Educational Administration and History. 2017. № 42. Vol. 2. P. 171–185.

Woods D., Husbands C., Brown C. Transforming Education for All: the Tower Hamlets Story. London: Tower Hamlets Council's Communications Unit, 2013. 60 p. [Электронный ресурс] URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1570688/1/Transforming_Education_final.pdf (Дата обращения: 21.01.2021)

Заключение

Подводя итог проделанному исследованию, охарактеризую его основные направления и особенности. Обобщая, замечу, что рассмотрение роли и проблематики деятельности учителя в мире современного образования и осмысление соответствующей профессиональной подготовки обрело здесь два дополнительных ракурса. Первый — это анализ с точки зрения социальной действительности и антропологии профессионального социума, охватывающей не только российские масштабы, но и масштабы глобального мира и глобального социума педагогов. Второй ракурс — исследование в разрезе «внутреннего измерения» педагогической действительности: внутреннего мира современного педагога, антропологии педагогической личности.

Обоснование актуальной концепции подготовки современного учителя исходило из рассмотрения очертаний и тенденций педагогического образования, а также фундирующих их концепций, для чего был произведен анализ выявленных учеными моделей педагогического образования. Так, был сделан вывод о принципиальных различиях моделей, связанных с наличием парадигм (традиционалистской, бихевиористской, техницистской, феноменологической и т.д.) Присутствие обозначенных парадигм, моделей, концепций было прослежено на ряде примеров подготовки учителя (в России, Сингапуре, Финляндии). В особенности были проанализированы концептуальные основания отечественного педагогического образования с традиционно значимым для него гуманистическим направлением, принятым за исходное в исследовании.

В следующей части работы, посвященной социальному контексту современной образовательной политики, были сделаны выводы о ключевом противоречии, характеризующем в период последних десятилетий ситуацию в образовании в целом в мире и России и в педагогическом образовании в частности. Это противоречие — сложившееся в самом образовании (в зарубежных национальных системах и в российской системе образования) скрытое противостояние гуманитарной (гуманистической, личностной) парадигмы и менеджеристской парадигмы, фундируемой ценностями, подходами, нормами экономического империализма и неолиберализма, доминирующих сегодня в мире.

Идейные основания последних исходят из ограниченных представлений о человеке в рамках конструкта человека экономического (*homo economicus*), имеющих крайне негативное влияние на образовательную идеологию. Замеченное противостояние было понято как обусловленное проблемой смены цивилизационных парадигм.

Вместе с тем, обсужденная проблема образования — лишь часть тех сложностей и вызовов современного мира, перед которыми стоят педагоги сегодня. Вместо принимаемой образованием ныне инструментальной позиции в мире, диктующей, в свою очередь, и инструментальную позицию педагогов, требуется в свете обоснованной «позиции ответственности» образования учитывать как «зону ответственности» образования многообразные вызовы: начиная с климатической и экологической угроз, порождаемых человеческой деятельностью, также вызовы, связанные с социально-политическими антидемократическими сдвигами, с «информационным взрывом», прогрессом коммуникаций и другими изменениями глобальной среды и человечества. Как конкретные условия проявления общецивилизационных проблем были поняты традиции российской ментальности, характеризуемой комплексом архетипичных ментальностных элементов.

Со стороны самих учителей были прояснены проявляющиеся в складывающихся современных условиях трудности и дефициты педагогов, а вместе с тем требования к ним, как воплощенные в нормативных документах, так и предъявляемые обществом; первое и второе сказывается на феномене «разрывов» в профессиональном сознании педагога, который также подвергся анализу.

В концепции модели педагогического образования, следующей проделанному обоснованию, то есть отвечающей на поднятые в исследовании проблемы и вопросы, проблема цельности сознания педагога была учтена в системном и холистическом (целостном) подходе к ее построению. Так, была последовательно выстроена концепция, системно воплощающая полученные ранее выводы, являющая целое в рамках теории субъектности, на единых теоретических основаниях, исходящих из философии субъектности и субъектностной антропологии. В результате понимания развития характеристик субъектности (иначе — субъектностных параметров существования) по уровням человеческого опыта был осмыслен феномен «зрелости», имеющий особое значение для подготовки педагогов. Зрелая личностная модель социальных вза-

имодействий и путь созревания, актуальный для учеников, определяют требуемую позицию учителя и необходимость развивать в рамках гуманистической парадигмы у (будущих) педагогов соответствующее мышление, отношение, взаимодействия в специфике субъектно-ориентированности. В связи с этими выработанными основаниями определилось значение педагогической автономии для вырабатываемой концепции. В итоге была прояснена миссия учителя, связанная с его особой, сравнительно с обучающим искусственным интеллектом, ролью «модели человека».

Последующее исследование проблемы содержания образования позволило прийти к заключению о принципе *радикальной гуманизации* в подходе к разработке содержания, составляющем его «стержень», то есть тоже объединяющее начало концепции подготовки учителя. Исходя из достигнутых пониманий, определились необходимые очертания содержания педагогического образования и, кроме того, осмысленный как его базовое условие *осевой* для данной модели «принцип обучающегося педагогического сообщества», уточненный в сопоставлении с трактовками близких ему понятий и в связи с фундирующей его теорией субъектности. Так, была сформирована концептуальная модель, представляющая единство трех ключевых принципа: «Творческий», «Автономный» «Рефлексивный» учитель.

Принцип «Творческий учитель» был развит в связи с трактовкой педагогической деятельности как искусства, следующей К.Д. Ушинскому, и пониманием педагогического образования в ряду видов образования деятелей других творческих профессий. Исследование этого принципа охватило проблемы отношений техники, науки и искусства педагогики в контексте развития «творческой личности» учителя в системе педагогической подготовки. Так были прояснены роль и характер освоения техники, навыков учителя: педагогических тренингов и т.п. и выявлены как имеющие значение для развития творческой личности влияющие факторы свободы и разнообразия деятельности; возможности гуманитарных дисциплин (подходов, близких модели *liberal arts*); субъектный подход; подход «радикальной гуманизации» к содержанию образования; внимание к неопределенному; использование особого жанра пропедевтики (феноменалистского «введения»); самоприобщение к педагогическому творчеству и творческому мышлению в составе различных отдельных курсов. Осмысление общей проблема-

тики «творческой профессии» учителя выявило значимость различия «знания, что» и «знания, как» и особенности последнего.

Принцип «Автономный / самоопределяющийся учитель» проанализирован в тесной связи с обсуждением в целом проблемы автономии в образовании и, в особенности, главных смыслов самоопределения педагогов, понимания автономии учителя как требующей определенных *внешних условий и внутренних условий*, становящейся, прежде всего, в собственном мышлении педагога. При этом задачи и границы содержания педагогического образования поняты и проанализированы как охватывающие проблематику и внешних и внутренних условий профессиональной автономии учителя.

Принцип «Рефлексивный учитель» охватил ряд важнейших составляющих разрабатываемой модели: внимание к самосознанию; развитие рефлексивной позиции учителя; обучение методу гуманитарной рефлексии (в контексте личностных смыслов самоактуализации педагога) и ряду практик в сфере педагогической гуманитарной рефлексии (созерцательные практики, включающие «молчание», созерцание эмоций, развитие эмпатии и «педагогической любви» — в компетентностном дискурсе: «навыки XXI в.», или «мягкие навыки»).

В качестве основных внешних условий становления профессиональной автономии учителя были определены модель управления образованием и модель педагогической аттестации. В связи с их изучением были выявлены проблемы управления образованием, ведущие к искажениям самих целей образования, связанные с ситуацией неолитерализма, менеджериализма и «менеджеристской парадигмой» в образовании. Подходы к решению этих проблем были продемонстрированы на примере отдельных случаев и альтернативных моделей управления образованием, а также идей по подготовке управленцев образования.

Как было понято, также именно в силу моделирующего характера педагогического образования возможности концепции ТАРУ до применения к обучаемым требуется преподающим прилагать сначала к самим себе: индивидуально, в масштабах профессиональной личности, и в профессиональном обучающемся сообществе. Таким образом, «творческий автономный рефлексивный учитель», необходимый современному миру, сможет становиться реальностью.

Кожевникова М. Н.

ТВОРЧЕСКИЙ АВТОНОМНЫЙ РЕФЛЕКСИВНЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Научная монография

Корректурa *Н. П. Драловой*
Вёрстка *Т. И. Сосенковой*

Подписано в печать 29.03.2021. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Объем 17 усл. печ. л.
Заказ № 108к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48