

Владимир Никитин

Идея образования
или
содержание образовательной политики

КИЕВ 2004

УДК 37
ББК 74
Н62

Никитин В.А.

Н62 *Идея образования или содержание образовательной политики.* —
К.: Оптима, 2004. — 205 с.
ISBN 966—7869—21—0

Люди выходят в «надпространство» с его множеством идеальных миров, встраиваются в какой-либо и идут дальше, если в нем (или в них) становится тесно. В этом смысле образование как средство включения людей в новые территории или пространства является проявлением и условием становления городской цивилизации. Отсюда у меня и метафора образования как строительства мирового города.

ББК 74

*Книга подготовлена
в Международном центре перспективных исследований,
Киев*

Редактор *Игорь Гильбо*
Художественное оформление *Игорь Гильбо*
Компьютерная верстка *Татьяна Иванько*

В оформлении обложки использована ксилография Л.Файнингера
«Открытка выставки Баухауза»,
в оформлении титула — план города Эланд, 400 г. н.э.

ISBN 966—7869—21—0

© В.Никитин, 2004
© « Оптима », оформление, макет, 2004

Посвящается ГП, неугомонному ученику и моему учителю

СОДЕРЖАНИЕ

АПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Отправная точка | 9 |
| Метафора образования | 11 |
| Проблемы осмысления образования | 16 |
| Трансформации образования | 22 |
| Подход к выделению изменений | 22 |
| Генезис образовательных и культурных форм | 23 |
| Организационные формы образования | 73 |
| Идея рефлексивного образования | 85 |

ПРОТИВОРЕЧИЯ ПОЛИТИКИ

| | |
|----------------------------|-----|
| Точка зрения | 90 |
| Оценка политики | 94 |
| Вызовы образованию | 98 |
| Противоречия в образовании | 107 |
| Противоречия в подходах | 107 |
| Противоречия в целях | 113 |

| | |
|---|------------|
| Противоречия в интересах | 119 |
| Требования возраста | 122 |
| Противоречия в формах организации учебного процесса | 125 |
| Противоречия в рекомендациях | 126 |
| Парадоксы рекомендаций | 145 |
| Организация процесса изменений | 149 |
| Проблема реформирования образования | 149 |
| Общественный диалог | 150 |
| Механизм образовательной политики | 151 |
| Принципы реформирования образования | 155 |
| Дополнение: ЛОКАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Локальность изменений | 161 |
| Полилогос локальности | 177 |
| Основная использованная литература | 198 |
| Литература к разделу «Дополнение...» по проблемам образования в рамках методологической парадигмы | 202 |

Я прочитал или, скорее, просмотрел за свою жизнь несколько тысяч книг, десятков из них потрясли меня, но страсть осознанного движения к основам мира мышления и понимания передал мне Георгий Петрович Щедровицкий, которому я и посвящаю эту книгу.

Я с осторожностью называю себя учеником ГП, так как не считаю, что в достаточной мере освоил его метод и учение. В последний период его публичной деятельности я часто был рядом с ним и, пожалуй, перенял только одно — его потрясенность необходимостью вновь и вновь становиться учеником и невозможностью передать другим возникающие при этом проблемы, проникновения и опыт.

Отношения между учителем, учениками и учением, необходимость постоянного испытания на прочность и пересмотра основ самого учения всегда волновали его и создавали ту образовательную среду, в которой мы, члены Московского методологического кружка, все вместе, но каждый по-своему, двигались к решению двух задач: развертыванию учения о мыследеятельности и собственному самоопределению.

Книга не **про** мыследеятельностный подход в образовании, она **написана из** мыследеятельностного подхода к образованию вообще в рамках понятых и освоенных мной в этом подходе средств, срезов, аспектов и проблем.

Мне кажется, что рефлексия подхода, пути понимания себя и сопряженный с этим опыт самоопределения в единственной сфере, которую я не покидал всю жизнь, — в сфере образования — имеет смысл не только для меня, но и для тех, кто пока еще не утвердился в окончательно правильном знании или понимании этой сферы.

Для них и написана эта небольшая книга.

Апология образования

ОТПРАВНАЯ ТОЧКА

Часто я думаю, что никакого образования как реальной формы организации не существует, есть только удивление перед тем, что каким-то образом люди встраиваются в мир, продолжают размышления и дела предков, повторяют ошибки, делают свои собственные, чем-то их оправдывая, или достигают успехов, находя для них какие-то обоснования. Мы ищем объяснение невероятному факту воспроизводства сложности человеческого мира и предполагаем, что все происходит с помощью некоего устройства. Это устройство мы называем образованием, всякий раз условно определяем его границы, задачи и смысл и, исходя из найденных определений, объясняем принцип действия. В повседневном общении понятно, что стоит за словом образование, но чуть усомнишь для себя эту определенность, и оказывается, что имеешь дело с рассыпанным набором организованностей, мнений и предрассудков. И тогда подвергаешь сомнению то, глубже чего заглянуть немислимо — идею образования, то, что единственно может скрепить все. Возможно, не только конкретная форма образования, но и сама идея — это всегда ответ на поставленный историей вопрос. И наступает момент, когда на новые вопросы уже не ответишь, опираясь на ста-

рые принципы действия, а значит, нет ни соответственной организации образования, ни идеи — ей еще только предстоит появиться. И так происходит каждый раз, когда в людях и во всем человеческом мире проявляются новые черты. Почему мы хотим чего-то иного? Зачем нужна новая идея образования? Почему одни страны через реформы образования находят ответы на поставленные вопросы и становятся лидерами или сохраняют свою суверенность в изменившемся мире, а другие ответов не находят и становятся придатками успешных или вообще исчезают как группа, народ, страна?

За период своего профессорства я сильно удивился существенным метаморфозам, которые произошли со студентами за годы моего общения с ними. Книг они больше не читают, курсовые дерут из Интернета, память о культурных событиях сократилась у них до месяцев — не у всех, впрочем, некоторые все-таки задают вопросы, на которые бывает трудно или весьма трудно ответить. А сваливать все современные несообразности в образовании на неправильных школьников, студентов или преподавателей как-то не хочется.

Вот и приходится по-другому осмысливать происходящее и давать этому обобщенное имя — «новая идея образования».

Основанием для осмысления послужил не только собственный опыт или работы теоретиков образования, но и книги Г.Гессе, Д.Кришнамутри, О.Розенштока-Хюсси, Ошо и многих других учеников и учителей, размышлявших о чуде ученичества.

МЕТАФОРА ОБРАЗОВАНИЯ

Смена языка описаний или логики какого-либо явления, увиденного по-иному, всегда начинается с появления новой метафоры. Основанием изменений человеческого мира является осознанная и высказанная невозможность, то есть то, что никогда ранее не делалось или не мыслилось, выраженное в символах и предъявленное метафорами.

Прежний метафорический строй образования держался на метафорах бесконечного познания, покорения вершин знаний и достижения идеального состояния общества и человека.

Я принял идею одновременного отнесения двух несовместимых характеристик по отношению к феномену образования — характеристик одновременного участия в восстановлении и преобразовании мирового града. В «Снах Эйнштейна» Алана Лайтмана описаны десятки вариантов городов с иной идеей времени — то оно течет по-другому для разных мест или участников, то оно не движется, а то прерывается, и жизнь людей в каждом таком городе устроена по-своему. Образование — это тоже такой город, который постоянно прирастает новыми временами и пространствами и одновременно трансформируется, при этом сохраняя все свои состояния.

Происходит эта двойственность состояний благодаря отсутствию тождества между двумя главными персонажами мира образования — между учителем и учеником. Ученик хочет повторить и преодолеть учителя — клянется в верности учению и одновременно испытывает учение на соответствие его оснований изменчивости состояний мира. Другими словами, образование стремится воспроизвести —

и воспроизводит — устойчивую структуру человеческого бытия, способность быть мыслью и духом, и одновременно является источником постоянных их изменений.

В одной из версий мусульманского миропонимания утверждается, что Аллах ежесекундно разрушает сотворенный им мир, воссоздавая его вновь в великой милости своей, и в этом процессе творения каждая персональная судьба может прерваться или продолжиться. Мир человеческий мы разрушаем сами — войнами, конфликтами, катастрофами, глупостью или невежеством, — соответственно, на каждого из нас возложена ответственность и перед каждым поставлен выбор — вложить себя в восстановление мира или попустительствовать его разрушению.

Из всех обитателей Земли только человек научился творить и осваивать идеальные миры и тем самым преодолел или преобразовал биологическую потребность в собственной территории. Он научился жить в условиях большой скученности, когда люди, пребывая физически в одном пространстве комнаты или города, мыслят и воспринимают себя в разных социальных или культурных пространствах существования. Наши предки своей волей и деятельностью удерживали эти идеальные миры как основу жизни и как перспективу продолжения себя в потомках; мы делаем то же самое.

Эта способность человека является определяющей в его развитии, причем существуют две базовые модели. Одна из них — сельская жизнь, в которой человек или, вернее, группа людей жестко привязана к определенной территории и, расширяя ее по мере прироста населения, не избавляется от этой жесткой привязанности. Иными словами, сельская жизнь — это плотное сплетение корней травы на плоскости луга (здесь нет умаления сельской жизни,

вопрос в *количестве* идеальных миров). Другую модель изобрела городская цивилизация. Это жизнь «леса» *над* территорией. Люди выходят в «надпространство» с его множеством идеальных миров, встраиваются в какой-либо и идут дальше, если в нем становится тесно. В этом смысле образование как средство включения людей в новые территории или пространства является проявлением и условием становления городской цивилизации. Отсюда у меня и метафора образования как строительства мирового города.

Развертывание этого сооружения стремительно продолжается, но узнать своим личным переживанием даже небольшое количество его пространств не дано никому — мы все удовлетворяемся рассказами других. И, плененные этими рассказами, зачастую стремимся достичь новых для себя пространств в образовательном странствии жизни, входя в новые деятельности, понимания и языки.

К концу своего персонального странствия я смогу дать имена только тому, что узнал сам, услышал от других или домыслил, опираясь на опыт составления проектов ремонта нескольких небольших помещений, которые сумел окинуть взглядом.

Множество народов по-своему творили и осваивали этот планетарный город, планы его становятся все запутаннее, а навигация все сложнее, и все больше тех, кто пытается составить путеводители или даже проекты полной реорганизации непостигнутого ими замысла наших предшественников. И как много тех, кто стремится обособиться в собственных отдельных ячейках, чтобы не думать о сложности совместной жизни.

Не об этой ли трагедии рассеянии человеческих общностей вследствие незнания и непонимания, так характерных для современного мира, сказано в библейской притче о создании и разрушении вавилонской башни?

И позже в тысячах текстов было много сказано о новых городах, где первооснова Вавилона приобрела тысячи причудливых форм. Император Марк Аврелий и епископ Аврелий Августин заложили краеугольные камни мифа о гражданах мирового града. Карл Великий на основе этого мифа заложил фундамент европейского мира.

Уже в XX веке философ Л.Карсавин и теолог Х.Кокс развернули идею мирового града в представление нашей истории как истории строительства или перестройки этого города.

Гражданин «Вечного города», римский император Марк Аврелий утверждал: «Если духовное начало у нас общее, то общим будет и разум, в силу которого мы являемся существами разумными. Если так, то и разум, повелевающий, что делать и чего не делать, тоже будет общим; если так, то и закон общий; если так, то мы граждане. Следовательно, мы причастны какому-нибудь гражданскому устройству, а мир подобен Граду. Ибо кто мог бы указать на какое-нибудь другое общее устройство, которому был бы причастен весь род человеческий? Отсюда-то, из этого Града, и духовное начало в нас, и разумное, и закон» («Наедине с собой». — Кн. 4.4).

Я думаю, что миф об образовании в современном обществе — это миф о снаряжении в путь через известные миры и прорыв в новые.

В древних мифах о странствиях всегда есть путеводитель или поводырь по неизведанным мирам — и сегодня главной фигурой в образовании становится опытный путешественник, тьютор, гид, водитель.

Главная метафора современного образования — персональная траектория или путь, а главное содержание — искусство навигации в запутанных улицах мирового города.

Основная задача — представить эти миры для понимания и проектирования своего пути, обеспечить продвижение и фиксацию опыта.

Распространенная иллюзия — предположение, что функцию путеводителя в мире образования могут взять на себя поисковые системы компьютерных сетей.

Основная проблема — никто не мыслит целое человеческого общежития во всем его разнообразии и скорее выдает за целое свой район города, в то время как массовые переезды из района в район уже начались, и надо обеспечить не только мир и согласие между ними, но и ведение совместного хозяйства, и планирование нового строительства.

В результате перспектива повторения мифа о Вавилонской башне в современном образовании вполне реальна в таких формах:

Мировой град распадется на тысячи враждующих и самодостаточных в своей ограниченности хуторов.

Кто-то, устав от трудностей понимания, предпочтет провести реконструкцию города по своему подобию и разумению, повторив, по сути, кошмар борхесовской библиотеки.

Но я надеюсь, что будет все-таки сделана попытка осознать все эти миры как части единого града человечества.

В книге формируется представление об образовании как о максимально широком понятии, включающем другие деятельности, — ученичество, обучение, подготовку, воспитание и т.п. Современные словари и энциклопедии обычно рассматривают эти термины

*как синонимичные или частично совпадающие по смыслу. Чтобы представить разное как **разное** в области, названной образованием, мне приходится предлагать свой вариант различений.*

ПРОБЛЕМА ОСМЫСЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Эта книга является в основном осознанием собственного опыта и выхода через него к некоторым аспектам понимания сути и форм бытования образования, поэтому количество ссылок ограничено, а в конце книги приведен список источников, на которые я опирался. Основное в книге — это указание на разные стороны образования с целью обеспечения форм самоопределения в его возможностях как условия принятия решения об изменениях или создании проектного замысла новых организованностей образования.

Мне представляется, что сегодня важно ухватить суть происходящих в образовании изменений и, прежде всего, увидеть базовую задачу и проблему европейского образования.

Я опираюсь на историю и теорию европейской парадигмы образования, поскольку опыт моей жизни находится исключительно в ее рамках, а остальные использую как фон отличий, ссылаясь на соответствующие источники.

В европейской парадигме мышления принципиальным является генезис христианской идеи устройства мира как соотнесения мира видимого и мира невидимого, миров горнего и дольнего, божественного и человеческого. Другие культуры — китайская, например, — предполагают множество градаций миров, но без такого четкого и принципиального их противопоставления. Благодаря это-

му противопоставлению в европейской культуре возникли богословие, наука и методология, сформировалась действительность теории. В Китае же сформировалась изумительная по сложности система традиций, магических и опытных умений, но так и не сформировалась наука, подобная европейской. Правда, сегодня китайское общество освоило основные достижения европейской системы, но я не знаю, как это отразилось на базовых характеристиках китайской культуры.

Отсюда и нерв всех моих размышлений об образовании — поиск разрешения в нем базовой проблемы европейского мировосприятия — удержания множественного представления мира.

Полагаю, что в этой идее множественности миров скрыт основной потенциал развития и источник проблем европейской цивилизации.

Основные ереси формировались по отношению к идее множественной природы Христа, догмату о Троице, а наука при своем становлении опиралась на принцип Оккама — ограничения количества сущностей до необходимого минимума.

И Джордано Бруно сожгли не за тезис о множестве обитаемых миров — задолго до его рождения в послании епископа города Парижа церковь официально признала это как *возможность* проявления всемогущества Бога, — а за утверждение, будто он точно знает, что так оно и есть, т.е. за гордыню *знать* наравне с Богом.

Европейское образование в своем развитии все время решает задачу ограничения своего содержания до разумного набора знаний, умений и форм организации, стараясь не потерять при этом ни принципиального набора оснований, ни прагматического соответствия практическим потребностям общества или рынка рабочих мест.

Проблемой современного образования является то, что формы представления идеи множественности изменились и не фиксируются в традиционных средствах. Под традиционными средствами я подразумеваю представление этой множественности через множество догматов, канонов и рецептов, как это было характерно для средневековья, или множество картин мира, научных и учебных предметов, как это характерно еще до сих пор. Мыследеятельностная методология предлагает сегодня свои средства представления идеи множественности через типы и инструменты организации мышления и деятельности.

Я вижу следующие проблемные вопросы образования как вновь создаваемой сферы глобального мира:

Как подступиться к осознанию и созданию такой сферы взамен или, скорее, поверх частных реформ и инноваций? Если такую задачу не ставить, то подлинно глобального мира не будет, а будет экспансия одних культур, цивилизаций, проектов на другие — «новый колониализм» под личиной прогресса.

Какие мыслительные средства нужны для создания глобального, т.е. равно множественного мира и соответствующего ему образования? Я полагаю, что образование из своих глубин (подходов, принципов, ценностей, форм организации) порождает новый мир, а экономика или наука только оформляют его. Если такие средства не формировать, то, соответственно, нет даже шансов увидеть подлинные проблемы образования и наметить пути их разрешения.

Думаю, что одной из важнейших проблем формирования глобального мира через образование является отсутствие исследований и аналитики, адекватных такой задаче, и мыслительных средств, адекватных даже самой ее постановке. Они должны возникнуть внутри образования, но, видимо, его устройство не способствует сегодня постановке таких задач, формулированию проблем и созданию проектов изменения.

Думаю, что исторические трансформации образования были связаны с необходимостью ответа на глобальные вызовы времени. Предыдущий этап появления новой идеи образования определен проблемой освоения мира природы наукой. После Великих географических открытий, которые принесли лавину сведений о других способах жить и мыслить, понадобились средства, чтобы уложить это многообразие в единую систему представлений и описаний, одновременно решая задачу удержания господства европейцев в этом новом мире. Такую концепцию образования четко сформулировал Вильгельм фон Гумбольдт, давая свое обоснование идеи немецкого университета: наука как нерешенная проблема — суть образования; научность — критерий образования; подготовка молодых умов к занятию наукой — цель школы; соединение объективной науки с субъективностью образования — задача высшей школы; предоставление ученым досуга для занятий наукой в университете — обязанность государства (25, с.25—29). В 20-е годы XX века русский педагог и философ С.И.Гессен дал наиболее целостное, с моей точки зрения, обоснование и описание научной парадигмы образования (12).

В Московском методологическом кружке и методологическом движении в течение нескольких десятилетий принято считать, что научная парадигма уже не соответствует новой проблеме создания

глобального мира. Это несоответствие определяется тем, что разрешение проблемы лежит не в плоскости постижения законов объективного мира, а в плоскости искусственно-технического действия, организованного в рамках осмысленной коммуникации многих интересов, подходов и культур. В истории европейского образования научная парадигма уже сменила схоластическую, а теперь информационная сменяет научную. Это не означает провозглашения ненужности или конца науки, просто она становится одной из возможных парадигм, необходимой на своем месте — выяснении законов природного мира, и как таковая представляет один из аспектов современного образования.

В дискуссиях самых разных уровней я встречал в основном такие возражения:

Наука доказала свой творческий потенциал, он еще не исчерпан, и поэтому говорить о новой парадигме как-то нет необходимости.

Есть множество неотложных задач, связанных с доступом к образованию, заменой отсталых методик, информатизацией и т.п., которые следует решать в первую очередь, а глобальными вопросами займемся потом.

Украина, как и Россия, столкнулась с кризисом образовательной системы на фоне общего экономического кризиса, для их преодоления не хватает ресурсов (прежде всего финансовых), поэтому усилия необходимо направить на достижение уровня образования в развитых странах, осваивая формы, приемы и подходы, доказавшие свою эффективность.

Надеюсь, что отвечаю на эти возражения всей книгой. Пока же скажу следующее:

Не следует смешивать науку как исторически сложившийся и тем самым ограниченный условностями социальный институт с принципиальными типами мыслительной деятельности, такими как философствование, исследование, проектирование, программирование, технологизация — они и в новых парадигмах составят содержание образования.

Реформы, предложенные Гумбольдтом, были ответом на поражение Пруссии в войне с Наполеоном и важным моментом в становлении единой Германии. Гумбольдт не копировал образовательную систему победителей. Он проектировал будущее в условиях кризиса.

Путь Украины, как и России, к достойному месту в глобальном мире лежит через образование, и строить его надо в соответствии с глобальными рамками.

Я против попыток проводить в современной ситуации всеобщие и обязательные реформы — кроме разрухи в образовании они ничего не принесут. Новое надо выращивать рядом со старым.

Сегодня идут споры о возможностях и ограничениях возникающей информационной парадигмы образования. Как и научная, информационная парадигма обеспечивает свой участок изменений — развитие технологий — и необходима для их воспроизводства. Методологическая же парадигма, как я считаю, ориентирована в первую очередь на осмысление и работу со всеми предыдущими парадигмами образования, и тем самым порождает собственные средства и формы в самом мире образования. Так как ни предметные зна-

ния, ни информационные потоки не в состоянии представить нечто лежащее за пределами их средств описания, то необходимы методологические средства, в рамках которых и знания, и информация рассматриваются как проявление форм организации мышления и деятельности.

Для того, чтобы представить разное как *разное* (именно это и есть задача книги), а не выстраивать оценки, исходя из сравнений, я применяю тройственную логику — одно и то же явление в формах его развертывания рассматривается трижды: как генезис ядра, как смена состояний и как отдельные и независимые формы существования.

ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Подход к выделению изменений

Человек — существо инструментальное, для совместной жизни он должен иметь тысячи способов обозначать себя и других, действовать или изготавливать, общаться и сообщать. Эти способы в огромном большинстве передаются через других или передаются другим, обретая для этого соответствующую форму существования.оборот этих форм составляет основу общежития. Но назвать эти формы инструментами можно только в момент их употребления, в остальное время это просто содержимое гигантского склада, называемого цивилизацией. Но и цивилизацией его можно назвать только если известно, как этим складом пользуются или пользовались, в противном случае это только груды бесполезных остатков — ракушки исчезнувшего смысла.

Формы использования или способы употребления инструментов каждого мира — не очевидны для других миров или культур. Археологи прекрасно знают это свойство обнаруженных артефактов — скрывать свой смысл-назначение.

Историки приспособливают найденные следы вещей-событий к своему пониманию инструментальности ушедшего времени — орудием считалось, например, только само рубило, а не способ его включения в общежитие. Сегодня, после работ Л.Мамфорда или Г.П.Щедровицкого, мыслительная компонента, вместе с материальными носителями, понимается как инструмент.

Отсюда история образования — это, в первую очередь, смена понимания того, как были организованы воспроизводство мышления и действия в ту или иную эпоху, а во вторую — смена видимых проявлений этого мышления и действия: содержания учебников, форм организации, учебных планов, выданных свидетельств о квалификации...

Генезис образовательных и культурных форм

Я думаю, вслед за многими мыслителями, что в истории того или иного учения при его социализации с неизбежностью происходит редукция содержания. Самого учителя уже нет, а транслировать основы учения и организовывать через него жизнь все большего числа людей приходится во все возрастающих масштабах. Продолжателям дела учителя и функционерам новых организаций по внедрению и реализации положений учения приходится и употреблять формы изложения попроще, и бороться с разночтениями и отступниками, и жертвовать глубиной ради эффективности. Пра-

вославный богослов протопресвитер А.Шмена показывает, как произошел процесс редукции таинства Евхаристии в истории богослужения. Механизмом этой редукции стало, по А.Шмена, сведение или включение явлений мира небесного в логику мира земного, другими словами — утрата богослужением идеального содержания (73). Наиболее значимые этапы редукции христианского учения (символов к догматам, догматов к логике, множественности и парадоксальности тринитарной логики к единой научной рациональности, сложности знаний к дискретности информации) я беру за основу выведения генезиса форм европейского образования.

ЭТАП СЛОЖЕНИЯ УЧЕНИЯ

Учитель (или группа задавшихся вопросами об ином понимании мира) выделяет основные положения учения, формирует и поясняет их в работе с учениками языком басен, притч и схем.

Ученики принимают обязанность распространять учение и формируют требования к последователям.

Учитель говорит о невозможном: среди разгуда войн и насилия, например, утверждает главным принципом человеческого мира любовь; или среди общего коллективного немыслия утверждает, что сутью человека является приобщение к мышлению.

Невозможное невыразимо в существующих формах рациональности, поэтому символические формы становятся основным средством коммуникации с учениками. Ученики и последователи образуют общины со своими ценностями, ритуалами и языком.

Складывается определенный целостный способ видения мира. Основным является создание и воспроизводство традиций через образование. В европейской культуре акцент на воспроизводство традиций соответствовал этапу сложения и развертывания коммунальных форм представления общества. Вообще коммунальность в любое историческое время появления учения является его первичной оболочкой.

*Традиционное (коммунальное) общество
и соответствующая ему культура*

Человек — существо коллективное, поскольку человеком становится только воспитываясь в группе себе подобных. При этом в своей биологической ипостаси, как показал К.Лоренс, человек — существо агрессивное и чуть ли не единственное среди хищных млекопитающих, убивающее особи своего вида (38). Чтобы выжить — а выжить человек мог только в группе, пришлось изобрести «надприродные» механизмы защиты людей друг от друга. У нас нет возможности определить время возникновения механизмов такого рода. Все известные этнографам и антропологам сообщества людей в организации своей жизни употребляют практически полный их набор. В принципе так и должно быть, поскольку, если чего не было в самом начале, то оно не возникнет и в результате. В этом смысле нет «примитивных» народов, а есть только адекватность проявления надприродных механизмов условиям жизни этноса. В процессе развития надприродные механизмы усложняются. Их воспроизводство и сохранение требует значительных затрат энергии, и если в этом нет жизненной необходимости, сообщество возвращается к более простым механизмам регулирования жизни.

Я, конечно, не претендую на достоверное отображение эволюции человеческого общества — в разных природных и социокультурных ситуациях актуализировались те или другие механизмы, возможно, их становление шло параллельно, поэтому последовательность, в которой я их описываю, является только логической (самый вероятный с моей точки зрения вариант), а не исторической.

Наиболее очевидным принципом объединения людей в группы является различие «свой — чужой». Род, племя, семья, двор, класс — типичные примеры объединения по этому принципу, определяющему выделение коммунальных групп. Определение коммунальных групп как особой базовой формы человеческого общежития принадлежит А.Зиновьеву и является следствием как рефлексии жизни советских людей в коммунах, коммуналках и производственных коллективах, так и рефлексии организации жизни западного общества (18, 19). Принадлежность к коммунальной группе обеспечивает прежде всего возможность физического существования и биологического воспроизводства (вероятно, какие-то проявления коммунальной организации, такие как стаи, присущи большинству высокоорганизованных животных, воспроизводя те аспекты их жизни, которые не заложены генетически, а формируются воспитанием в группе). Недаром раньше изгнание являлось наиболее обычным и тяжелым наказанием, так как выжить вне группы было практически невозможно, а стать своим в *другой* представлялось маловероятным. Вхождение в коммунальную группу не по рождению требует выполнения огромного числа привходящих условий, терпения и согласия находиться под длительным контролем. Коммунальные группы тщательно следят, чтобы каждый их член постоянно демонстрировал знаки своей принадлежности (совместные

трапезы, участие в жертвоприношениях, тип речи, одежда и т.п.), и в случае их нарушения группой отторгался. Сюда можно отнести и ритуальные издевательства над новичками, характерные при вступлении в сплоченные коммунальные коллективы — военный отряд, команда корабля, учебная группа, ремесленная мастерская.

Традиционное общество состояло из коммунальных групп, как правило привязанных к определенной территории. Такая форма организации не исчезла в последующие эпохи, она до сих пор составляет фундамент общественного устройства.

Порядок отношений в коммунальной группе поддерживается мифом и ритуалом. Миф объясняет происхождение предков, избранность данного сообщества, порядок общежития — в частности, принцип главенства и его обоснование. Он же определяет картину мира, выделяя при этом кроме повседневного мира иной, подобный ему, но обладающий превосходными качествами и совершенством; жизнь коммунальной группы протекает как бы в двух этих пространствах одновременно. Миры соотносятся ритуалом — выборами вождя или руководителя, путешествиями жреца в мир духов или вопрошанием предков, взыванием старших к чувству патриотизма, к духовности народа или молением духу места. То есть в организации жизни коммунальной группы не сложно выделить аспекты социальности, культуры и идеологии, но все они вторичны по отношению к базовой задаче: отделять своих от чужих, помогать своим, вредить чужим, восхвалять своих и унижать чужих, карать за отступничество. Сегодня следы этого легко увидеть на примерах столкновения фанатов той или иной футбольной команды. От коммунальности и, соответственно, коммунальных отношений избавиться в принципе невозможно, да и не нужно, так как человеческое тело будет лишено собственного жизненного про-

странства. Но, в то же время, коммунальность — основной источник конфликтов и смерти, так как подлинная ее стихия — это борьба со всем чужим, вплоть до уничтожения. Коммунальность к тому же очень тесно связана с биологическим существованием человека, а значит, и с проявлением основных инстинктов, в какой-то степени сдерживая их, направляя, например, агрессивность на чужих, а инстинкт сохранения рода — на своих. Поэтому, когда множество коммунальных групп пересекаются на одной территории, возникает война за нее и за ресурсы. Очевидной становится необходимость появления какого-то другого надприродного механизма, который сдержал бы агрессию, войну всех против всех.

В традиционном обществе впервые определилась роль управленца, и заняли ее воины. М.Петров в работе о пиратах Эгейского моря показал, что именно в ходе пиратских набегов на палубе корабля сложился тип человека, способного принимать единоличные и часто нетрадиционные решения, брать ответственность за всех на себя, сформировалась способность мыслить индивидуально (50, 51). Коммунальные общества и организованности — тема обширная и еще мало исследованная, на страницах этой книги я не могу на ней останавливаться, так как меня интересуют более близкие к нашему времени формы и организованности образования.

В коммунальном обществе или на коммунальной стадии учения образовательные задачи реализуются за счет непосредственного участия в жизни кружка, в нахождении рядом с учителем. Жизнь в кружке с учителем, который выдвигает новый, невозможный взгляд на мир, принципиально противопоставлена по целям и формам наличной организации жизни в окружающем обществе. Так ученики Будды или Христа создавали свой, отличный от прочих стиль жизни. Даже в сельских общинах учитель, сидя под деревом, от-

крывает детям глубины мифа и смысл традиций, о которых с ними не говорят взрослые, тем самым вырывая их из повседневности детского мира.

ЭТАП СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕНИЯ В РАБОТАХ «ОТЦОВ УЧЕНИЯ»

На этом этапе происходит:

Развертывание учения в комментариях.

Интерпретации положений учения на историко-культурный материал.

Обсуждение результатов в кругу последователей.

Формирование догматики и определение еретиков.

Создаются кружки и центры рационализации учения.

Разрабатывается язык и логические принципы описания учения.

Появляются формы передачи учения от учителя к ученикам через рецепты делания, понимания, комментирования.

Складывается новая, уже не только мифологическая, онтология представления мира.

В европейской истории этот этап соответствует формированию ремесленной культуры. Вообще рецептурность и ремесло есть всегда первый этап отчуждения умения от носителя.

Корпоративно-ремесленное (или социальное) общество и соответствующая ему культура

В середине I тысячелетия н.э. поверх родовых обществ раннего средневековья под влиянием активной деятельности церковного Рима начало складываться новое общественное устройство, в котором социальные отношения надстраивались над коммунальными и переформалировали их. Неравенство племенных вождей стало соотноситься с жесткой и уже сугубо социальной иерархией церкви. Церковь имела более совершенную организацию — единый центр управления и единую идеологию, четкую иерархию подчинения, которая определяла возможность целенаправленно оперировать большими финансовыми и человеческими ресурсами, собственную систему подготовки кадров, четко определенные нормы поведения и наказания за нарушения, хорошо организованную систему контроля, единый язык (латынь), которым должны были владеть все клирики, и так далее. Так хорошо организованная социальная машина позволила церкви претендовать не только на духовную, но и на светскую власть. Церковь дала идею («Град Божий» Бл. Августина) и образец новых социальных отношений, выделенных из стихии коммунальных, общинных и племенных конфликтов. Идея иерархии, обоснованная и предъявленная Псевдо-Дионисием Ареопагитом, стала образцом для формирования сословного общества, и поверх сложившихся племенных союзов на этой основе стали строиться основные социальные структуры.

Вождям племенных союзов в борьбе за самостоятельность пришлось выдвинуть свою идею социальной организации — этническое феодальное государство. Особенностью европейского феодализма явилась не только жесткая иерархия, но и прикрепленность человека к месту в этой иерархии по факту рождения. Положение

в обществе определялось положением родителей и их предков. Византийские авторы как нечто для себя невиданное отметили такую структуру войска крестоносцев, в которой никакие воинские заслуги не могли изменить места человека в воинской иерархии, определенного его происхождением.

Иерархический характер средневекового общества проявился и в жестком разделении членов ремесленных корпораций на мастеров, подмастерьев и учеников, а переход из одной категории в другую был длителен и обставлен многими условиями, жестко контролируемые корпорацией.

Долгое время только церковь в условиях сначала общинного, а затем и сословного общества была местом проявления свободы (возможность хорошей карьеры независимо от происхождения, монастырские школы, дававшие образование, и сама жизнь в монастыре, где локализовались многие занятия — от хозяйствования и политики до искусства и богословия). А в первые века второго тысячелетия начали активно формироваться новые места осуществления свободы — города и университеты.

Город для средневекового человека — это место возможности свободы (выход из рода, племени), поскольку новая социальная иерархия внутри городов создавалась уже на других принципах — корпоративных. Корпорации формировались вокруг той или иной деятельности, организованной ремесленно, то есть были выделены некоторые образцы и рецепты их воссоздания, а сохранение этих рецептов и было основным смыслом корпоративной организации. Идея образца была калькой с основной идеи религиозно ориентированного общества — о существовании Первообраза и пути человека к нему.

Климент Александрийский в своем «Педагоге» сформулировал основные задачи теоцентрического образования, поставив нравственное совершенствование условием научения. Он разделил ипостаси Логоса на Педагога-врачевателя души и Учителя: «Педагог укрепляет душу кроткими законами как смягчающими лекарствами и подготавливает больных к полному выздоровлению для истины. Потому что не одно и то же, ведь, (духовное) здоровье и гнозис. Последний есть плод учения, первое же есть следствие целебного искусства. Никто из больных душой не может сделать интеллектуальных приобретений прежде выздоровления; и ученика учащегося, и ученика больного, ведь, не одним и тем же пользуются, но стараются одного возвысить до гнозиса, другого довести до выздоровления. Как при телесной болезни требуется врач, так и душевная немощь требует Педагога, чтобы Он наши страсти укротил; только уже позднее требуется учитель, который мог бы душу ввести в чистый гнозис, с принятием которого она в состоянии была бы проникнуть и в тайны христианского учения» («Педагог». — Кн.1).

ЭТАП СХОЛАСТИКИ ИЛИ СОЗДАНИЯ ШКОЛЫ

На этом этапе происходит:

Превращение учения в набор логических положений.

Активное включение знаний из других учений, традиций, культур в единый корпус знаний.

Оформление дисциплин для передачи положений учения.

Создание высших учебных заведений.

Городское общество и соответствующая ему культура

Новые виды деятельности, которые воспроизводились через университетское образование, обеспечивали государственный и городской социальные порядки. Университет, по первоначальному своему понятию, — это корпорация профессоров и студентов, обладающая особыми привилегиями, даруемыми, как правило, императором или папой. Университетские свободы — это еще одна возможность движения в социальной иерархии. Однако к высшему руководству и принятию важнейших решений выпускники университетов (юристы, богословы) допускались в качестве советников и исполнителей, а кадры высших управленцев готовились при феодальных дворах как за счет непосредственной демонстрации образцов, так и за счет специальной подготовки, развивающей прежде всего решительность, верность слову, ответственность за принятое решение, понимание своего места в иерархии (сама жизнь при дворе обучала постоянной готовности и к нападению, и к предательству, ко всем другим «прелестям» дворцовой и государственной жизни). Но, несмотря на это, основное, что должно было отличать аристократа от представителей прочих сословий, — это ориентация на жизнь в соответствии с принципами, а не с обстоятельствами, и такие механизмы, как турниры или дуэли, весьма действенно напоминали дворянину, что живет он в соответствии с кодексом чести.

Основное достижение этого, социального, этапа, по сравнению с предыдущим, традиционным, в выделении, а затем и широком распространении формальных отношений (дистанции и иерархии в первую очередь) взамен отношений непосредственных, свойственных коммунальным формам организации, по неизбежности усмат-

ривающих во всем родство и происхождение. Поэтому схоластика и стала интеллектуальной вершиной этого периода. Одновременно формальные отношения приобрели значение законов и норм, отчужденных от конкретных людей, и породили соответствующую систему права.

Параллельно с рецептурным способом работы стали появляться формальные рассуждения, претендующие на роль теории: о роли чисел, пропорций, правильных распределений и так далее.

Социальные отношения отвечают на один вопрос — кто выше или ниже в иерархии подчинений, ее структура предполагает наличие особых средств принуждения. Она строится поверх и вопреки коммунальным отношениям. Регулятором социальных отношений служит закон. Государства и его основные институты являются наиболее типичными формами проявления социальности. Как правило, для продвижения в иерархии надо отказаться от включенности в коммунальную группу — вступающим в организации типа орденов приходилось ритуально отказываться от своей семьи. В других, длительно складывавшихся структурах, — в китайской государственности, например, — долг чиновника перед родителями в силу действительности традиций почитался выше долга перед государством, и пришлось специально конструировать культурную революцию, чтобы эту традицию сломать.

Социальные организованности, еще раз подчеркиваю, ярко иерархичны. Это и бюрократия с ее табелем о рангах, и армия с чинами, и сфера права с ее ступенчатостью. Социальный успех — это движение в иерархии.

В то же время в советском государстве социальное во многом подчинялось коммунальному. Идея трудового коллектива и сопутствующий ей «профсоюзный террор» делали коммунальные отно-

шения более значимыми, чем производственные. Уже лексика — «единая семья народов», «отец народов», «чуждый образ жизни и идеологии» — указывает на коммунальную ориентацию советского государства, да и сама идея советов — некое подобие совета старейшин родового общества.

Тенденция поглощения социальных структур коммунальными за счет их стремления выжить рядом с новыми формами организации заставляет искать механизмы, которые удерживали бы различия этих структур с одной стороны, и давали выход инициативе и инновациям из-под власти этих очень жестких организованностей — с другой.

Традиция, на которой было построено сословное общество в Европе, в первую очередь традиция майората, фактически выбрасывала из иерархии многих молодых и стремящихся обрести достойное своему происхождению место младших отпрысков знатных фамилий. Только некоторым подмастерьям удавалось стать мастерами, значительная их часть тоже не обретала своего места. Поначалу энергию этих людей еще удавалось направить на борьбу за обретение гроба Господнего в крестовых походах, затем — на поиски новых торговых путей и территорий. Потом поверх уже распатанной социальной структуры начала складываться иная, переставшая замыкаться в рамках и различиях сословного общества христианской Европы, активно переоформляющая традиционные социальные и коммунальные отношения. Период ее формирования получил в исторической литературе название Ренессанса или Возрождения.

Это был крупный и жестокий перелом в истории европейского общества, так как изменение проходило на уровне семейной жизни и быта, норм морали и представлений о прекрасном. Формиро-

вались новые социальные институты и внеиерархические сообщества, такие как торговые компании и банкирские дома. А в сообщество гуманистов, например, поначалу, правда, весьма небольшое, на равных правах входили и скромный библиотекарь и папа римский. Именно в этом сообществе начала разрабатываться новая техника работы: сопоставление нескольких рядов знаний и представлений — античных, современных (получаемых от купцов, алхимиков, инженеров, художников и теоретиков искусств и т.п.) и традиционных богословских. На базе этих разработок постепенно сформировалась идея природы и прогресса, окончательно оформившаяся уже к XVIII веку и удерживающая от распада новую культуру с ее стремлением включить в себя то огромное разнообразие новых явлений, знаний, традиций и вещей, которые появились вследствие Великих географических открытий и начала эпохи колонизации.

Вследствие своей ориентации на греческие и латинские подлинники сама образованность вначале связывалась со знанием языков, а язык предлагался в виде оснований и природы образования (8). Ориентация университетов в этот период во многом была филологической.

Вся эта надстройка поначалу с трудом сдерживала те волнения в социальном и коммунальном мирах, которые привели в XVI—XVII веках к непрерывным религиозно окрашенным войнам. Иногда это выражалось в желании жить в чисто коммунальных формах организации вне церковных и государственных структур, как это было у таборитов (упрощающие иерархическую структуру стремления характерны и для других периодов средневековья, в движении нищенствующих монахов к примеру). Однако параллельно шло создание образцов культурной работы, например, при созда-

нии Фомой Аквинским «Суммы теологии» — грандиозного произведения, в котором он сумел соотнести два дотоле несовместимых культурных ряда, представляемых патристикой и Аристотелем. Города разбогатели и обрели самостоятельность. Европа разделилась на протестантскую и католическую. Орден иезуитов сформировал систему подготовки, ориентированную на создание нового типа человека.

Эпохи завоеваний и Великих географических открытий не могли не поставить вопрос о сравнении различных форм жизни людей, знаний (особенно пришедших от арабов), а также способов организации торговли и ремесла. Строгий иерархический порядок Божьего мира был разрушен, социально ориентированная структура сословного общества и корпоративная организация деятельности подверглись преобразованию.

Мощным толчком к обесмысливанию корпоративной замкнутости и иерархии стала публикация деятелями Возрождения античных трактатов с рецептами организации работ (например «Десяти книг об архитектуре» Витрувия), что привело к появлению универсальных по характеру открытых мастерских-ботегг, дополненных цеховыми школами для учеников.

Появились учебники и логические формы трансляции культуры.

Схоластический и филологический этапы развертывания учений предполагают создание собственного формального языка и логической культуры.

ЭТАП ПРЕДМЕТИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕНИЯ

В этот период происходит:

Объективация положений учения и создание учебных предметов.

Разработка теорий и моделей объяснения, формирование системы знаний.

Создание целостной, логически непротиворечивой и дифференцированной по объектам и предметам картины мира.

Становление науки и выделение научных предметов.

Формирование социального похода к образованию.

Профессиональное общество и текстовая культура

Недостаточность социальных форм организации общества в условиях межгосударственных и религиозных конфликтов, не решаемых в рамках прежней идеологии, стала очевидна, и поверх коммунальных и социальных структур начало стремительно формироваться новое обособленное пространство соорганизации общества — собственно культура. Она является уже не аспектом культовой практики или социальных структур, а самостоятельной, институализированной областью человеческой деятельности.

Базовым понятием этой новой организованности стала уже точка зрения, или культурная позиция, а не форма, дистанция и иерархия. Недаром этот период начался с изобретения перспективы и отмечен переходом от иконного изображения к картине. Идея еди-

ной картины мира — универсума Природы — взамен Божественного порядка стала одной из основных идей нового общества.

Университетская корпорация постепенно перешла от передачи рецептурных знаний к разработке и передаче теоретических. Интерес к тем, кто умеет и может передать рецепт учения, был вытеснен интересом к тем, кто умеет создавать теоретическое знание, и передача этого умения стала основным направлением сначала в университетском, а потом и в прочих формах образования. Техника, которая еще в период Ренессанса была ведущим видом деятельности по сравнению с наукой, вскоре стала частью или, скорее, дополнительной областью научной деятельности благодаря распространению теоретического знания и эффективности его применения для решения инженерных задач. Вокруг университетов и зачастую параллельно им сложилась целая система высших и средних учебных заведений. Это академии, высшие школы, институты, где в отличие от университетов, сосредоточенных на так называемых фундаментальных исследованиях — поиске универсальных законов Природы (а включение студентов в исследование является основной формой передачи умения строить теоретические знания), велись технические или, как их называют, прикладные исследования, обслуживающие в первую очередь инженерию. Корпоративная форма организации деятельности сменилась профессиональной.

Культура стала механизмом удержания различий и возможностей творить новые пространства существования человека. Следует различать культурность как некоторую всеобщую форму проявления норм, образцов, эталонов (что, безусловно, составляет неотъемлемую часть и коммунальности, и социальности) и культуру как особую область человеческой деятельности, особый регулятор и осо-

бую структуру человеческого общества. В понимаемой таким образом культуре основным является вопрос о том, принадлежит или не принадлежит данное явление определенному ряду, другими словами, как реализуется в общественной жизни отношение «иное — другое».

Культурность человека определяется не его вписанностью в данную среду — это результат воспитания и меры традиционности; не его знакомством с набором художественных произведений — это результат подготовки и признак места в социальной иерархии, а тем, в состоянии ли человек, столкнувшись с незнакомым ему явлением, поставить его в ряд других, или признать уникальным, не впадая при этом в соблазн обозвать чужим (и, следовательно, с коммунальной точки зрения, подлежащим уничтожению), или посчитать бесполезным и бессмысленным (то есть не имеющим отнесения к местам в иерархии) — и отторгнуть.

Механизмы культуры все время работают на различение и закрепляют его в устойчивых и воспроизводимых формах.

Культура живет в движении от метафор к знаниям. Метафоры как «случайные» или «произвольные» замещения закрепляются в устойчивых типах замещения, таких как знания. Формы культуры специально приспособлены для их трансляции и, даже потеряв актуальность в данной социальной среде, могут быть актуализированы с другими функциями и наполнениями в другой ситуации. В этом смысле основой культуры является процесс создания и удержания описаний; за счет этого культура и может выполнять функцию различения и удержания различных, в том числе социальных и коммунальных, организованностей. Уничтожение культуры, то есть людей, способных описывать и сравнивать описания, с неизбежностью ведет к социально-коммунальному хаосу и упрощению всех

общественных отношений до разделения на своих и чужих и войны всех против всех за свое личное право.

Однако культура в своей функции разделения и умножения не имеет внутренних ограничений и, «отпущенная на свободу», способна разрушить осмысленность и целостность социального бытия. «Избыток культуры» — это всегда условие нестабильности общества, поэтому необходим механизм, который удерживал бы процесс порождения культурных форм в определенных границах. Придать смысл культуропорождающим процессам и задать регулятивы для них смогла профессиональная организация.

Профессиональную организацию можно охарактеризовать следующими признаками:

Это форма культурной организации общества, в которой социальные нормы подчиняются логике культуры, предъявленной через точки зрения, соответствующие принятой картине мира и выраженные в теоретической форме.

Она дополняет корпоративную форму, выделяя теоретическое ядро и профессиональный клуб, в котором идет обсуждение новаций и вырабатывается политика развития профессионального сообщества.

Она достаточно закрыта, так как вхождение в нее (например, в творческий союз) сопряжено с образовательным цензом, конкурсным отбором, финансовыми взносами и так далее.

Базовой деятельностью, цементирующей различные профессиональные области, является наука. Именно в профессионально организованном обществе наука становится одним из важнейших институ-

тов, так как в ее рамках формируются и общие теории, и единая картина мира, а по отношению к ней выделяются частные теории и соответственные предметные области профессиональной деятельности. Наряду с теорией и как ее выражение обособляется способ моделирования, который становится базовым в инженерной деятельности и определяет ее бурное развитие, а история понимается как смена картин мира или эволюция общества.

В целом профессиональная организация позволяет сохранить единство и организовать множество частных видов деятельности именно за счет наличия единой картины мира. Она определяет «ядерный» характер организованностей общества (в дополнение к плану выделения социальных иерархий), а «внутри» общества лежит общая картина универсума, внутри каждой профессиональной области — теоретическое ядро.

Если коммунальное общество воспроизводится за счет традиции, социальное — за счет норм, то в профессиональном обществе и традиции, и нормы, и точки зрения «упакованы» в предметные организованности, которые выступают как каналы трансляции и образуют как бы скелет представления общества, а устройство каналов трансляции позволяет включать в культуру все новые и новые знания, полученные за счет описания социальных ситуаций, то есть ситуаций, когда возникают способы действия, требующие пересмотра норм.

Субстанцией, если так можно выразиться, профессиональной культуры являются знания, а производство знаний — основным видом производства, определяющим возможности остальных. Если говорить метафорически, то культура умений сменяется культурой знаний. Принцип знаний основан на идее замещения объективного содержания знаковой формой, а повсеместное следование этому

принципу создает новый мощный пласт человеческого существования — мир знаковых форм. В профессиональной культуре с ее ориентацией на новое (на прогресс или авангард) сложились эффективные способы хранения «отработанных» культурных форм, вывода их из активного оборота и освобождения пространства для новаций. Именно здесь в основном сложились такие базовые единицы хранения, как архив (документы), библиотека (тексты), музей (экспозиции — картины), культурный ландшафт (памятники).

Вследствие развития естественных наук единственным объектом внимания ученых эпохи профессионального общества стала чувственно постигаемая и измеряемая природа. Если христианская история оперировала тысячелетиями («тысячелетнее царство Христа», «тысячелетнее царство Антихриста», а летосчисление велось от сотворения мира, дата которого отодвигалась чуть более чем на 5 тыс. лет до Р.Х.), то работы Кювье или Дарвина, а позднее и других исследователей, раздвинули этот промежуток на миллионы и миллиарды лет эволюции природного мира и сначала на десятки и сотни тысяч лет, а затем и на миллионы лет эволюции человеческого рода. Произошло резкое приращение объемов времени, которым стал оперировать человек в своих размышлениях о прошлом и будущем. Такая «бездна времени» позволила положить в основу науки представление о неизменности, постоянстве параметров времени и в итоге уравнивать его с пространством (и объем пространств, с которыми стала оперировать наука, неизмеримо вырос по сравнению с теми протяженностями, которыми оперировал средневековый человек).

Развитие науки происходило на фоне и за счет экспансии европейской цивилизации на остальной мир. Этот процесс получил общее название колонизация. Вслед за эпохой Великих географичес-

ких открытий началась эпоха захвата и использования в своих целях территорий, занятых людьми с иной социальной и культурной организацией. Для морального оправдания процесса экспансии была выдвинута идея о неравенстве культур, причем все культуры, независимо от их древности (Индия, Китай, государства ацтеков и майя, страны ислама и королевства Центральной Африки, юго-восточной Азии и т.п.), признавались ниже европейской.

В основе этого представления лежало убеждение, что только европейская культура с ее ускоренным развитием обеспечивает прогресс человеческого общества — движение в открывшуюся бесконечность времени и пространства за счет научных и технических достижений, а также приверженности ее самой идеологии прогресса.

В результате работы большой группы ученых, писателей и политиков на протяжении десятилетий и столетий складывалось представление о разделении мира на Восток и Запад. К Западу относилась европейская цивилизация, причем историко-политические границы Европы не совпадали с географическими и включали также Канаду, США, Австралию. Такое разделение служило и все еще служит средством установления неравенства различных социокультурных организованностей. При этом в соответствии с жесткостью европейской логики устами Р.Киплинга была сформулирована максима: «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и им не сойтись никогда». Показательно, что лидерами в изучении Востока были ученые тех стран, которые поочередно доминировали в захвате территорий — Франции, Англии, а сегодня США (у Российской империи с ее экспансией на Восток сложились свои представления о границе Востока и Запада, а областями преимущественного интереса

стали Средняя Азия, Сибирь, Монголия, северная Индия, северный Китай, Персия, Турция и т.д.).

Таким образом, колонизация привела к широкому развитию этнографических исследований и сравнительному изучению культур, что постепенно стало «подрывать» изнутри концепцию их неравенства, хотя и не поколебало ее окончательно.

Процесс колонизации и связанный с ним бурный рост промышленности и торговли принципиально изменили социальную структуру западного общества. Одним из основных инструментов экспансии и обеспечивающего ее социального устройства стало появление новых элит. Финансовая элита, деятельность которой базировалась на доверии, возникла сначала внутри замкнутых коммунальных групп — семейных (Фуггеры, итальянские и еврейские семейные кланы), религиозно окрашенных (ордена тамплиеров, затем иезуитов, скопцы и старообрядцы в России), политически ориентированных (масоны).

Затем сложились социальные, достаточно замкнутые организации банковских, страховых, финансово-торговых компаний и союзов. Наряду с финансовыми формировались промышленные и научные элиты. Все вместе взятое с неизбежностью привело к сложению военно-промышленного комплекса, на который, в основном, сориентированы социальные, культурные и идеологические структуры.

В истории весь этот процесс описывается как возникновение третьего сословия, но более точно можно говорить о преодолении самого сословного принципа организации общества и выдвижении нового — профессионального, реализующегося за счет системы образования. Сословность как характеристика общества не исчезла, но заняла подчиненное место по отношению к формам социальной

организации — происхождение и семейные связи, безусловно, сохраняют значение для вхождения в круг политической или финансовой элиты, но тем не менее явными лидерами в современном финансово-промышленном мире являются «сделавшие себя сами» (такие, как в предшествующем поколении Хант, а в нынешнем — Сорос и Гейтс).

Представления о ценности культуры являются, вероятно, европейской особенностью. Именно в Европе развились такие области науки как археология и этнография с их стремлением собирать и хранить останки жизни существовавших ранее обществ. В Китае или Японии с их преклонением перед прошлым и предками собираются и ценятся только предметы, имеющие отношение к собственному прошлому, родовым традициям. Для Европы же характерна ориентация на сохранение всей культуры, независимо от ее источников. Эта ориентация привела к формированию соответствующих наук — наук о том, что ранее относилось к чужому.

Как было сказано выше, европейцы разработали основные формы хранения культуры (архив, музей, библиотека и культурный ландшафт). Безусловно, почти все эти формы известны во всех долгоживущих культурах, например в Египте или Китае. Особенностью европейского подхода является стремление ко всеобщности и научной ориентации, что определяется особым, значимым местом этих организованностей в становлении европейского общества и культуры.

Архивы удерживают то, что можно назвать документальным аспектом европейского сознания и культуры. У европейцев представление о реальном тесно связано с фиксацией фрагментов реальности в документах, то есть в свидетельствах, подлинность которых удостоверена или официальным авторитетом (фиксация государ-

ственными структурами), или экспертизой ученого, произведшего процедуру атрибуции и сравнения с другими источниками. Архивы имеют чрезвычайно важное значение в работе всей государственной машины, для которой при взыскании налогов или, например, осуществлении избирательного права так важна документально зафиксированная идентификация личности. Не меньшее значение имеет проблема права на частную собственность, особенно в вопросах наследования. В рамках ответа на вопрос «иной» — «другой» архивы обеспечивают возможность установления различий в основном по линии происхождения: относится ли данное лицо к конкретной фамилии, месту проживания или роду деятельности, является ли данный социальный институт преемником исчезнувшего, относится ли данное явление к единой культуре по языку, ценностям и т.п.

Музей — практически сугубо европейское явление. Он выполняет функцию связывания отдельных явлений прошлого в целостные картины. Способом такого связывания является экспозиция с ее особой формой систематизации, за счет которой отдельные экспонаты занимают определенное место в общей картине и предьявляют ее через себя. Это явление во многом обусловлено тем «обвалом» непривычного, связанного с научными открытиями, колонизацией, техническим прогрессом, который начал обрушиваться на европейцев еще в эпоху Великих географических открытий и получал с каждым десятилетием все больший размах. Успехи исторических штудий привели к открытию неисчерпаемости собственного прошлого. Выбрав путь сохранения и удержания всего, попавшего в поле зрения науки, европейцы были вынуждены придумать такой механизм, как музеефикация, чтобы все это многообразие соорганизовать и связать в виде, пригодном для целей образования и на-

уки. Вокруг этого процесса возник целый спектр научных предметов, составляющих важную часть гуманитарных дисциплин — археология, этнография, культурная антропология, искусствоведение и т.п. Кроме того, возник весьма значительный рынок антиквариата, поддерживаемый представлением о ценности предметов прошлого.

Европейская культура есть культура письменная, и хранение текстов является весьма важным моментом в сохранении представления о собственном интеллектуальном потенциале и его ресурсах. Недаром академик Д.С.Лихачев в своем выступлении на I съезде депутатов СССР утверждал, что любые потери в культуре восполнимы, кроме потери библиотек — если они будут разрушены, то погибнут и государство, и народ. Науки о языке и об отношении к текстам составляют в европейской традиции ядро гуманитарного знания. И библиотеки являются местом, в котором хранятся образцы текстов и ведется постоянная работа по их систематизации, так как количество текстов увеличивается почти в геометрической прогрессии.

Сегодня тенденция к визуализации текста породила новый стремительно расширяющийся сегмент библиотеки-видеотеки, но способы удовлетворительной работы с новыми формами записи пока не разработаны. В рассказе Борхеса «Вавилонская библиотека» фиксируется весьма важная тенденция в развитии европейской цивилизации — превращение мира в одну бескрайнюю библиотеку. В свое время, на закате эллинистической цивилизации, арабы решили эту проблему весьма просто — сожгли Александрийскую библиотеку. Во всяком случае, у нынешнего поколения возник и во многом реализуется соблазн вообще не соприкасаться с этим, практически не поддающимся упорядочению, хаосом текстов. Стан-

дартным техническим выходом из этой ситуации является резкое ограничение числа текстов, необходимых для социализации в профессии.

Культурный ландшафт как особая форма хранения возник вследствие унификации исторически сложившихся ландшафтов разных стран, регионов, культур. Распространению такого способа хранения и вкладыванию в него крупных денежных средств способствует в первую очередь международный туризм, и только во вторую — стремление удержать собственные традиции и привычную среду обитания.

Сфера хранения занимает значительное место в европейской культуре, особенно в такой ее области, как школьное и вузовское образование. Благодаря ей у каждого поколения формируется представление о единстве мира и значимости его отдельных проявлений.

При всей значимости сферы хранения в европейской культуре идея новизны, изобретательства, творчества имеет устойчивую ценность. Вероятно, это во многом связано с христианской традицией рассматривать человека как «сотрудника» Бога в акте творения. Мир не был сотворен сразу и окончательно, он постоянно воссоздается и развивается Творцом, и человек является его орудием. Особенно эта ориентация стала доминировать с ростом авторитета и значимости таких областей деятельности, как наука, искусство, проектирование, инженерия. Поэтому количество артефактов, создаваемых принципиально как новые, не имеющие аналогов в сфере хранения, все возрастает, но оценка значимости, в том числе в денежном выражении, осуществляется через социальную и культурную апробацию. Отсюда возникновение целого ряда деятельности, связанных с презентацией артефактов в социуме и культуре — это и реклама, и средства массовой информации, и выставочная

деятельность, и область художественной критики. В результате происходит отбор артефактов на роль «явлений культуры», «исторических событий» или «гениальных произведений».

После вынесения общественного приговора это новое явление необходимо соотнести с устройством сферы хранения — ее размерностью, типологическими и классификационными возможностями. Если эти возможности позволяют поставить новое явление в ряд с другими, ему подобными, то произведение принимается социумом и культурой как «значимое усовершенствование», «шаг вперед» и занимает свое место в сфере хранения и на рынке. Но если некоторые авторитеты расценивают его как нечто «иное», не вписывающееся ни в какие ряды, «открывающее новые горизонты» или линии развития, то приходится пересматривать сами принципы, на которых основано пространство сферы хранения, и задавать такие принципы его устройства, в которых новое явление занимало бы свое особое и, как правило, весьма значимое место. Вся история авангарда XX века является прекрасной демонстрацией того, как новое в результате нескольких десятилетий работы искусствоведов, критиков, философов, историков в итоге было ассимилировано постмодернистски организованной сферой хранения культуры. Правда, я думаю, что был применен принципиально «акультурный» прием, уже неоднократно использованный в истории европейской культуры, — установка на принципиальную эклектику. Это паллиатив, решающий задачу снятия жесткости прежних различий, но фактически не задающий структуру новых, которые с неизбежностью приходится делать.

Движение артефакта в культуре проходит четыре условных этапа: создание артефакта, обусловленного ситуацией и противопоставленного сфере хранения; превращение его в явление культуры;

измерение этого явления наличными средствами устройства мира хранения и создание новых размерностей вследствие обнаружения несоразмерности культуры и нового явления (если существует достаточное давление со стороны социума); помещение нового явления в соответствующие места хранения — как документа, как экспоната, как текста и как элемента окружения — я называю культуротехническим циклом.

В европейской культуре этот цикл уже достаточно технологизирован, воспроизводится через совокупность специализированных типов деятельности, поощряется хозяйственной системой, так как ускоряет смену поколений вещей в мире потребления, и поддерживается идеологией прогресса человеческого общества, развития культуры. В традиционном Китае действовала противоположная установка, сложившаяся парадигматика культуры обладала чрезвычайной устойчивостью, а инновации в большинстве своем отвергались как вредные для состояния общества и устойчивости государства. Описание способов парадигматизации современной культуры сделала эту процедуру доступной большому количеству молодых историков и критиков, что также в немалой степени содействует ускорению процессов и умножению способов перестройки культуры, при том, что сегодня явно нет общих идей и принципов, ограничивающих эту деятельность.

Во второй половине XX века уже отчетливо определились следующие кардинальные противоречия в развитии профессионального способа организации общества и культуры:

Противоречия в строении единой картины мира, созданной наукой, и фактическое оформление по крайней мере двух картин и культур — естественно-научной и гуманитарной, что хорошо показал Ч.Сноу (59).

Рефлексия оснований науки вследствие кризиса единой картины мира привела к созданию представлений о смене научных парадигм (Т.Кун) и программ (П.Гайденко) и выделению в методологии науки представлений о форме и условиях смены парадигм (34, 10). В искусствоведении такая рефлексия и принятые техники определили быстрый успех постмодернистской критики и историографии.

Другими словами, предметом особого внимания становится уже не разворачивание содержания, а движение техник его оформления и переоформления. Недаром всерьез начал обсуждаться вопрос о художественной критике как месте подлинного творчества и революционных изменений в искусстве.

Стремительный рост научного знания, детерминированный также технологизацией средств его производства, привел к резкому увеличению дробности картины мира и, соответственно, дроблению сложившихся профессиональных областей на специальности. Специальности уже не обеспечивались необходимым систематизированным теоретическим ядром и базировались на отдельных теоретических положениях и моделях. С одной стороны это обеспечивало высокое качество работы в узких областях, а с другой — с каждым серьезным изменением базовой теории и появлением новых технологических направлений лишало эти области практического смысла и требовало переквалификации и переподготовки специалистов. Когда Я.А.Коменский создавал педагогическую систему, основанную на возможности наглядно

представить весь мир знаний, это было вполне реалистично и эффективно — эта система лежит в основе школьной педагогики до сих пор (32). Но сегодня уже невозможно систематизированно и наглядно представить мир знаний и основанный на нем мир профессий и специальностей. Нет критериев отбора круга предметов для преподавания в школе — традиционные или новейшие, технические или гуманитарные и так далее. И в этом суть внутреннего кризиса современной школы — мир стал не единым и наглядно не представимым.

Наглядность, «картинность» — базовое свойство новоевропейской культуры, которая выдвигала идеал правдоподобия, например живописи или литературы, в качестве одного из наиболее значимых. Но, как подчеркивал П.Флоренский в своих «Итогах», перспективность и идея точки зрения приводят к отрицанию какой-либо реальности кроме реальности данной точки. П.Флоренский обозначил основное содержание новоевропейской культуры как иллюзионизм и указал на исчерпанность потенций этой культуры уже в первой трети XX века (67).

Я вижу эту исчерпанность в том, что, как только стала подвергаться сомнению привилегированная точка зрения, в том числе на историю (кризис европоцентризма и теории прогресса), количество актуализируемых точек зрения стало стремительно увеличиваться. По сути, исчезло историческое отношение, возможность отнести к прошлому и будущему определенно, а не как к выбору или перебору возможностей, то есть действи-

тельно возобладал тот иллюзионизм, о котором говорил П.Флоренский. Это было многократно подкреплено и технологическими возможностями масс-медиа. Культура потеряла как структурную определенность, так и регулятивную способность. Она стала общедоступной, вероятностной и, как следствие, необязательной и незначимой.

Современное общество не только сильно дифференцировалось, но и стало реально поликультурным. Если раньше все культуры описывались в единой парадигматике европейской научной традиции, то сегодня каждая культура претендует на собственную форму самоописания и, соответственно, самоопределения в истории. Возможность создания единой мировой истории оказывается более чем проблематичной или заведомо обреченной на мозаичность. Встал практический вопрос о том, как организовать «мозаичное» общество и его отдельные структуры, как управлять им. Традиционные научные модели работают в очень ограниченном диапазоне — там, где идет речь о выделении общего, универсального, но не там, где необходимо постоянно удерживать разное как разное, не прибегая к техникам оптимизации или классификации. Сегодня уже понятно, что управление превращается в обособленную сферу деятельности, которая не может строиться на теоретической подготовке и организовываться, следовательно, средствами профессиональной культуры (вернее, только средствами профессиональной культуры).

Еще в прошлом веке наряду с теориями появились такие интеллектуальные организации, как проекты и про-

граммы, а к концу его деятельность по их изготовлению стала уже массовой. В основе различных типов этой деятельности лежит не моделирование, как в науке, а конструирование, и обеспечиваются они не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой. Подготовка к этим типам деятельности требует отказа от познавательной установки и от передачи преимущественно теоретических знаний и ориентирует на конструктивное мышление и имитацию проектных и программных действий в обучении, что опять же не укладывается в традиционные формы профессиональной подготовки.

Резко возросла доступность профессиональных знаний, и фактически разрушилась граница профессионального сообщества, охранявшего теоретическое ядро. Самым ярким проявлением этого сегодня стала компьютерная сеть Интернет, где все эти знания представлены для пользования желающим. По сути, повторилась та же ситуация, когда деятели Возрождения сделали бессмысленным сохранение цеховых рецептов за счет публикации своих теоретических текстов и ремесленных рецептов античности.

Таким образом, можно констатировать, что те основания, на которых строилась профессиональная организация общества и профессиональная культура, оказались во многом разрушенными, а способ организации и подготовки — неэффективным в современных условиях. Это заставляет предполагать переход к другой форме организации общества и культуры, как это однажды уже произошло в европейской истории, когда корпоративно-ремесленная форма организации сменилась профессиональной.

ЭТАП ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕНИЯ
ЗА СЧЕТ РАЗБОРКИ ЗНАНИЙ НА ДИСКРЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ

В этот период происходит:

Выделение мельчайших единиц описания событий и преодоление жесткой связности знаний.

Развертывание комбинаторики.

Разработка правил и инструментов комбинаторики.

Появление дискретного, например, информационного представления мира.

Технологическое общество и экранная культура

Основным фактором, определившим сдвиг в формах организации деятельности, стало появление технологий работы со знаковыми системами в дополнение к технологиям переработки естественного сырья. Профессиональная культура за счет своей теоретической мощи породила техники массового изготовления новых знаковых форм (понятий, моделей, теорий, формул, алгоритмов, таблиц и т.п.), которые стали материалом для новых технологий. Эти технологии — уже технологии не материального, а культурного производства. А в целом технологии стали ведущим способом организации деятельности современного мира современного общества.

Технологии культурного производства развиваются в основном в сферах управления и финансов, массовых коммуникаций, информационного обслуживания, образования. Специфика этих сфер предполагает, что ни одна профессия, теория или предметная область не может «покрыть» весь технологический цикл. Так, цикл

инвестирования предполагает соорганизацию и поэтапное подключение проектировщиков и разработчиков, экспертов, специалистов по запуску проекта, управленцев и организаторов, обеспечивающих его реализацию, администраторов, обеспечивающих внутреннее функционирование проекта, проведение мониторинга и ситуационного анализа, финансовое сопровождение проекта и тому подобное. Все эти типы деятельности осуществляются в рамках инвестиционных программ, разработанных инвестиционными и стратегическими менеджерами. Технологический цикл создания или смены имиджа города или политика не менее сложен, и каждая его ступень имеет свой продукт, который становится материалом для изготовления продукта на следующей ступени. По сути, бывшие профессии обеспечивают одну-две ступени таких больших технологических циклов, и для успешной работы или карьеры важно уже не только мнение профессионального сообщества или авторитет в нем, но, в первую очередь, возможность грамотно включаться в этот цикл (как принято говорить, быть ангажированным, но не идеологией, а технологией).

Такая сложная организация больших технологий не предполагает возможности единого фокуса управления, он с неизбежностью меняется по «наполнению» по мере осуществления технологического цикла. Отсюда — поиск средств, за счет которых могла бы осуществляться преемственность управления. Таким организационным средством выступает программа, которая не предполагает конкретный конечный продукт, а задает ориентацию и выделяет необходимые шаги движения (интересно с этой точки зрения представить шаги реализации марксистских программ как осуществление технологии социальных революций; тогда разрушение этой программы было вызвано переходом программного подхода в научный).

Программирование использует проектный подход как средство и существенно ограничивает его, так как проектирование вне программных рамок ведет к неконтролируемым инновациям и разрушению культуры (что и продемонстрировал проект авангарда). К.Поппер дал убедительную критику глобальных социальных проектов и предложил, по сути, идеологию «малых дел», или локальных проектов, но они, по моему мнению, имеют смысл лишь в рамках определенных программных ориентаций (53).

Таким образом, и проектирование, и программирование становятся важными аспектами подготовки управленцев и организаторов больших технологических циклов, которые, по-видимому, сегодня и составляют ведущий формообразующий фактор соорганизации общества.

Программа не может быть поделена на фрагменты работы в рамках кооперации и не подразумевает такую возможность. Распределение работ осуществляется по отношению к формам представления программы как целого, но целого, представленного особым образом — как организационного целого, как целостного действия, как коммуникативного целого, и каждый самоопределяется в программе по отношению к целому. Но такой подход предполагает, что есть общее место, где представлены действия каждого работающего в программе. Происходит окончательное разрушение возможности непосредственных управляющих воздействий, и управление становится полностью семиотическим, то есть осуществляется через соответствующие знаковые формы и места их предъявления.

В рамках современной культуры для осуществления разного рода семиотических воздействий сформировалась новая, отличная от текста, являющегося базовой формой для передачи содержания в про-

фессиональной культуре, форма — экран. От текста он отличается не морфологически, а способом употребления, то есть одно и то же устройство можно использовать и как экран, и как текст. К образцу, который лежал в основе ремесленной организации, можно применить процедуру воссоздания (за счет техник копирования, усвоения и т.п.), к тексту — процедуру реконструкции (за счет техник интерпретации, анализа и т.п.), а к экрану — процедуру преобразования (за счет техник метаморфизма, проецирования и т.п.).

Представление об экране как особой сущности еще только складывается, и в большинстве работ экран отождествляется с текстом (гипертекстом). Однако появление огромного количества технических устройств с экраном уже привело к тому, что современная культура именуется «экранной культурой». Экран позволяет технически осуществить семиотическое управление и организацию программы, являясь тем общим местом, куда проецируются и где согласуются действия отдельных участников работ. Использование подобных техник проецирования индивидуальных траекторий движения позволило перейти к новой форме управления — сетевой. Она дополняет ставшие уже привычными формы организации управления (например командой и штабом) и позволяет быстро создавать и ориентировать группы разработчиков и управленцев, причем один и тот же человек может работать в разных группах и функциональных схемах одновременно. Подготовка к работе в таких группах требует выработки способности и средств удерживать в поле своего зрения многое и разное. Из наработанного арсенала семиотических средств для этого наиболее подходят схемы. Схема в отличие от модели всегда является проекцией разного на одно изображение, она гетерогенна по принципу. Поэтому схемы в первую очередь употребляются для изображения пространства организа-

ции работ и только во вторую очередь — для объективации этого изображения и представления его как объекта управления (то есть схема есть идеальное представление реальных действий).

В управлении посредством схем используются проективные характеристики экрана, а вот метаморфические возможности широко используются в масс-медиа для создания того, что получило название виртуальная реальность, а также для придания статуса объективности тому, чего нет, но что выглядит правдоподобно и наглядно. Эти изображения не имеют за собой глубины смысла, который реконструируется за текстом, и поэтому, являясь чисто поверхностными образованиями, так свободны в своих преобразованиях.

Оппозиция организационной действительности, в которой работают на экранах в сфере управления, и виртуальной действительности, в которой работают на экранах в сфере масс-медиа, представляется одной из основных для технологической культуры. По этому признаку различаются и направления подготовки специалистов, и оценки самой культуры.

В программе конституирующим элементом является принцип, и каждый шаг программы — это смена принципа. Если рассматривать эволюцию организационных принципов европейской культуры, то ремесленная культура двигалась от принципа родства (и непосредственных отношений) к принципу иерархии (формальных отношений), профессиональная культура — к принципу универсальности (онтологических отношений), а технологическая культура, как я предполагаю, движется к принципу ситуативности (и, вероятно, ситуативных отношений). Такое рассмотрение имеет смысл, если мы примем допущение, что вся история европейской

мысли может быть представлена как программа становления европейского интеллекта. Другими словами, я предполагаю, что мир идеального всегда присутствовал в европейском обществе как его конституирующий элемент, и разворачивание этого мира вплоть до его обособления и институализации в новейшее время сопровождалось борьбой и сменой принципов. Механизмом этой смены, ареной борьбы принципов является проблема, проблемное видение основных конфликтов эпохи, а история становится местом актуализации программ.

По сути дела, проблема всегда одна — как удержать многообразие мира, его сложившуюся неоднородность, как организовать то, что стремится к взаимоуничтожению. Появление социальной иерархии над коммунальными группами позволило удержать их от войн за территории и ресурсы, создать государства и задать новое пространство существования и, следовательно, свободы для активных членов групп, связанных системой родственных отношений. Мир культуры позволил интересы и притязания социальных институтов и коммунальных групп связать в целое профессиональных сообществ и, шире, современной цивилизации. Сегодня опять стоит проблема — как в мире доминирования технологий и виртуальной действительности удержать разное и как сохранить коммунальные группы (семью, нации и т.д.), социальные институты (в том числе государство), культурные (наука, искусство и т.п.) и интеллектуальные (программы, проекты и т.п.) организованности, за счет какого принципа и в каком пространстве отношений появится свобода, как все это помыслить и организовать в мысли и, параллельно, в образе жизни, институтах, культурных ориентациях и ценностях.

Ремесленная культура определила становление мира вещей, профессиональная — знаков, а технологическая, предполагаю, сред. Последнее — не более чем предположение, основанное на личном опыте участия в разработке программ городского развития и образования. Продуктом этой разработки, результатом реализации программы стали средовые характеристики города, а результатом реализации образовательных программ — появление образовательных сред. Становление средового подхода совпало со становлением технологической культуры, и, вероятно, это тоже не было случайностью.

Становление технологической культуры требует появления сети новых образовательных учреждений, ориентированных на те характеристики, которые были описаны выше: технологичность, программную организацию, сетевые формы, экранные техники, организационное содержание, схематизацию.

Выделение технологического принципа организации общества предполагает иную его стратификацию. При этом следует отметить, что стратификации, присущие предыдущим формам организации общества (сословная стратификация и ремесленный способ работы, профессиональные сообщества и соответствующие способы организации производства), не исчезают, а сохраняются, несколько переоформляются, адаптируясь к новым условиям, остаются актуальными и воспроизводятся. Но включенность в технологии предполагает появление иной структуры общественного устройства — разделения тех, кто работает в идеальном плане и порождает идеальные продукты (проекты, программы, аналитические картины, понятия и т.п.), тех, кто, ориентируясь на эти продукты как на цели и задачи, создает организационные структуры (проекты изменений и необходимые для этого организации) и продукты масс-медиа (мифы, мнения, нормы, информацию и т.п.), и тех, кто,

ориентируясь на эти продукты как на выражение ориентаций и потребностей, создает новые поколения вещей. Соорганизация перечисленных новых страт происходит за счет экранов (в этой функции, как писалось выше, могут выступать различные технические устройства, но сегодня экран дисплея является наиболее массовым средством), на которые выносятся следы аналитических и проектных разработок сферы идеализации или следы сценарных и режиссерских разработок в «сфере масс-медиа» для «сферы производства». Есть и обратная связь: сфера производства указывает сфере масс-медиа на реализуемые предпочтения, а сфера масс-медиа сфере идеализации — на движение форм. Все это — гипотетическая реконструкция устройства технологического общества, но она указывает на смысл такой организации, которая способствует резкому ускорению смены поколений вещей и продуктов масс-медиа.

Вследствие этого потребительское сообщество функционирует все энергичнее, включает все больше людей и потребляет все новые виды ресурсов. Следует указать на увеличение роли интеллектуального и технического ресурса, но какие последствия это влечет за собой, сказать еще трудно. Однако можно утверждать, что это новое разделение еще более увеличивает дифференцированность и полярность в устройстве общества и, прежде всего, устанавливает неравенство через образование.

Сформировался новый аспект грамотности — работа с экраном, и от того, как человек может это делать, определяется его место — перед или за экраном. Многократно увеличивается возможность манипулировать теми, кто может быть только перед экраном. В итоге вполне реальным становится путь отождествления большинства с экраном и погружения в виртуальную реальность.

Так как нет возможности двинуться назад, вернуться к более просто устроенным обществам и культурам, то овладение грамотностью во всех ее формах (коммуникативной, текстовой, экранной) — основное средство приспособиться к реальности современной жизни. Сложность заключается в том, что приобретение грамотности требует все больших усилий и воли, а погружение в виртуальность так приятно, что проблема выбора пути становится все сложнее и vitalней.

ЭТАП...

Технологическая культура уже взрывается новыми формами противоречий и конфликтов. Главным из них, я думаю, является конфликт между реальным разнообразием культур и укладов жизни и попытками их стандартизации. Он является принципиальным для судеб образования.

Вопреки распространенному мнению, я утверждаю, что информационные ресурсы исчерпаемы и могут быть израсходованы весьма быстро.

Это утверждение базируется на том наблюдении, что традиции, культура, знания под влиянием гомогенизирующего влияния рынка и стандартов занимают все меньшее место в образовании и жизни людей. Но ведь именно они составляют тот устойчивый фон, по отношению к которому информация становится информацией, то есть указанием на изменение определенности ситуации. Различия между многообразием традиционных форм и потоками изменений составляют основу потенциала развития. Устройства виртуальной действительности ориентированы на принципиальное смешивание

стилей и произведений, взятых из разных культур, как это демонстрирует высокая мода или клипы. Мы уже не ориентируемся ни в древних мифах, ни в современной литературе. Утрата определенности при постоянном перемешивании ведет к однородности, а значит, к потере потенциала развития — остается мир постоянных, неотличимых друг от друга метаморфоз и мутаций. Создается мир, в котором даже информация не может существовать как информация, т.е. как сообщение об изменениях.

Отсюда моя настойчивость в указании на воссоздание через образование способности к различениям и работе с разным как *разным*, на значимость идеального и рефлексии возможностей выделять и сохранять это разное. Отсюда и метафора мирового града как условия и цели образования. Отсюда и упование на методологию как на источник мыслительных средств для сохранения и развертывания определенности человеческого мира.

Более внимательный анализ средств, которые сейчас возникают и актуализируются в технологической культуре, позволяет предположить, что в ней можно выделить следующие характеристики становящегося типа культуры:

«Образовательную», определяющую свободу выбора стратегий развития.

«Персональную», определяющую свободу прикрепления к принципу и его демонстрации.

«Коммуникативную», определяющую возможность предъявления и обсуждения конфликтов, их рефлексии вокруг общих проблем на разных уровнях вплоть до глобального и формирования понимания поверх культурных и цивилизационных различий.

Эти характеристики уже указывают на то, что:

Постановка рефлексии и способы удержания разного становятся задачей образования, коммуникация, ориентированная на конструктивный диалог вокруг проблем общежития в глобальном мире, становится его средой, а воспроизводство полноты форм мышления, понимания и действия — основной его ценностью.

В основе новой культуры и образования, вероятно, из современной технологической культуры перейдут и способы программирования собственной деятельности, и работа с принципом, и техники схематизации.

Сегодня техника работы с принципом определяет возможность конструктивно относиться к истории, впервые фактически творить историю (не как часть эволюции природы, а как то, что вопреки ей создается человеком), понимая под историей прежде всего, с одной стороны, объемлющий, а с другой — предельно персонализированный процесс.

Этот новый тип культуры еще только формируется, его характеристики во многом гипотетичны, и для их описания пока не выработаны соответствующие понятия (Рис. 1).

ОБОБЩЕНИЕ

По Л. Мамфорду, человек вырвался из животного мира сновидений в мир бодрствования за счет символов и магии. Символический модус мыследеятельности исторически первичен и сегодня составляет львиную долю в объеме мыследеятельных процессов — ритуа-

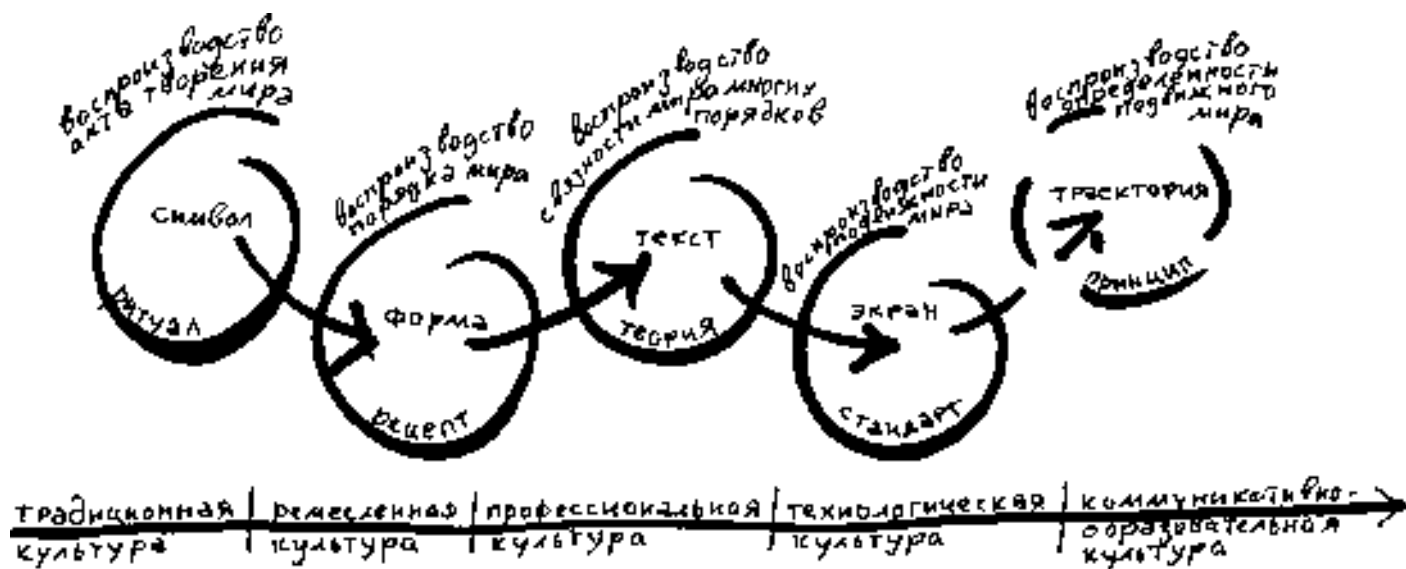


Рис. 1. Смена задач и форм образования

лах повседневности и общения. Формой передачи символического выступает традиция. Традиция передается непосредственно от носителя к носителю в ритуалах. Основным продуктом деятельности в мире символов выступают мифы, архетипы, притчи. В европейской истории символическим пределом или ядром традиции выступает символ творящего слова — **Логос**.

Очень грубо описанный в книге генезис можно представить как последовательную редукцию:

Поверх символических форм в процессах организации и обучения представителей многих племенных традиций выделился слой конструктивных форм — **логик**. Логик явились сильной редукцией в понимании Логоса. Они стали строительными лесами мира идеального, породив сначала схоластику, а затем и науку. Ос-

новным продуктом деятельности в мире идеального являются знания. Транслируется идеальное в культуре. Культура явилась следствием идеализации традиции, ее рационализации и редукции. Но за счет этого культура оторвалась от живых носителей и живет в текстах, неизмеримо увеличив пространство своего существования по сравнению с традицией.

Следующим шагом стала редукция логик до **ЛОГИСТИКИ**, знаний до информации. Мир организации действий и технологий выделился поверх многих культур, прежде всего в деятельности транснациональных корпораций. Менеджмент стал массовой профессией. Знания разделились на составные части — данные, сообщения и организационные схемы. Это позволяет проводить стандартизацию процедур, резко увеличить скорость обмена информацией и товарами.

Практически параллельно обособился мир **ЛОГОТИПОВ**, брендов и всякой видимости — мир виртуального. Главное преимущество — доступность этого модуса для огромного числа людей при сравнительно малых затратах на обустройство самого мира. Мир виртуального продолжается путем мутаций (никакой культуры с ее нормированием и ограничениями) ранее наработанных в культуре форм.

Думаю, процесс не закончен. Мне сейчас трудно представить, как далеко можно еще редуцировать и делать человеческий мир более дискретным. Возможно, уже сформировался контрцикл по отношению к циклу редукции — возвращение к символам, новой догматике, схоластике...

Можно только утверждать, что представленные этапы одновременно следует рассматривать как существующие сегодня типы мыследеятельности.

В описании генезиса образования и соответственных социо-культурных форм за базовый я принял процесс редукции сложных связанных форм организации образования и культуры — традиций и учений — к формам все более дискретным и простым.

В этом процессе увеличивается инструментальная оперативность мыслительных средств, обеспечивается их эффективность и возрастает роль средств соорганизации дискретных форм в рамках совместных действий (Рис. 2).



Рис. 2. Процесс редукции содержания образования

Так, я утверждаю, что:

Культура более простая и оперативная форма, чем традиция, — за счет отделения предписаний от носителя, что в традиции было (и есть) неразрывным; стали возможны надкоммунальные организованности.

Технология более простая и оперативная форма, чем культура, — за счет отделения предписаний от историко-культурных ситуаций порождения и употребления; стали возможны транснациональные организованности.

Мутация более простая и оперативная форма, чем технология, — за счет отделения процедур от последовательности и стандарта их выполнения то есть допустимости любых смесей для распространения в глобальных сетях.

Для образования важным становится вопрос: чем мы платим за возрастающую инструментальную мощь — связностью, полнотой, содержанием?

Параллельно меняются и формы высшего образования. Если посмотреть на всю историю европейского образования, то можно выделить следующие этапы становления университета:

Схоластический (техники работы с формой, *диспут* как предельная форма представления умения, *комментарий* как ведущий жанр работы, ориентация на подготовку юристов и богословов).

Филологический (техники работы с текстом, *диалог* как предельная форма представления умения, *перевод* как ведущий жанр работы, ориентация на подготовку филологов и философов).

Опытный (техники работы с природным материалом, *опыт* как предельная форма представления умения, *систематизация* как ведущий жанр работы, ориентация на подготовку естествоиспытателей и изыскателей).

Теоретический (техники работы с моделями, *объективное знание* как предельная форма представления умения, *эксперимент* как ведущий жанр работы, ориентация на подготовку исследователей).

Проектный (техники работы с идеальными конструкциями, *проект изменений* как предельная форма представления умения, *имитация* как ведущий жанр работы, ориентация на подготовку проектировщиков и организаторов). Проектный тип университета получил распространение в XX веке. Прослеживая тенденцию смены типов, можно утверждать, что сегодня реализуется идея проектно-программного университета, основанного на проектировании, но уже ориентированного на перспективную форму— программирование и подготовку управленцев со стратегическим историко-культурным мышлением.

Суть идеи университета нового типа, возможно, заключается в создании программы регионального развития новых видов деятельности и, соответственно, новых рабочих мест за счет собственных проектов, на фоне участия в глобальных исследованиях и программах.

Возможно, идея нового университета будет строиться вокруг идеи коммуникации и понимания, что принципиально отличает его от предыдущей установки на мышление и делание.

Следует отметить, что основные исторические этапы изменения форм образования и подготовки сопровождались изменением форм организации обучения.

Так, образованию ремесленного общества присущ канон набора учебных дисциплин (тривиум и квадриум), факультет как базовая организационная форма, диспут как способ подтверждения квалификации.

Для индустриального общества — это классно-урочная или лекционная форма организации учебного конвейера, на котором реализуется типичный учебный план, кафедра как базовая организационная форма, экзамен как способ подтверждения уровня знаний.

В образовании технологического общества складываются новые формы организации — это набор типов подготовки (к самоопределению, к проектно-аналитическим работам, к усвоению базовых знаний и профессиональных языков, к практикам) в учебном плане, который обеспечивает возможность иметь индивидуальную траекторию обучения и, соответственно, персональную учебную программу, учебный проект или программу как единицу организации работ и персонала, решение практических заданий и тесты как способ определения уровня компетенции.

Смыслом всей историко-генетической части книги было выделение и демонстрация принципа соответствия между задачами и формами организации образования и задачами и формами организации социума и культуры — все трансформации общества происходят параллельно и по всему массиву человеческого бытия.

При этом следует подчеркнуть, что новые формы не исключают необходимости и актуальности старых и сосуществуют в мире образования как равно положенные возможности и места реальной жизни.

Организационные формы образования

Возможность самоопределения образования и его места в более широком социальном контексте предопределяется тем, каким образом оно рассматривается.

КОРПОРАТИВНО–СОСЛОВНОЕ

Главной целью образования было достижение выпускником соответствия сословным образцам. Для каждого сословия существовали свои образцы и формы образования — придворное для дворян, университетское для буржуа, цеховые школы для ремесленников.

Образование для отдельных сословий мыслилось в период средневековья как дело отдельного ремесленного цеха, в том числе, корпорации профессоров и учеников, именуемой университетом.

Учителя обладали набором рецептов, передача которых и составляла суть учебного процесса. Были ли это рецепты рыцарской доблести, толкования богословских положений или законов, изготовления орудий — сути дела не меняло. Сохранение рецептов внутри корпорации определяло сохранение самой корпоративной организации. Для контроля за сохранением монополии на образовательную деятельность корпорация придумала для университетов иерархию преподавателей через присуждение званий и факультетов через иерархию ученых занятий (искусство, наука, философия, богословие), а для ремесленников иерархию — ученик, подмастерье, мастер, старшина цеха.

Контроль за организацией образования принадлежал высшей светской власти, а за содержанием образования — церкви.

Вероятно, всякие новации в образовании начинаются внутри замкнутого кружка, школы, внутри какой-либо корпорации.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ОТРАСЛЕВОЕ

Когда общественная система устроена по принципу иерархического распределения и перераспределенная общественных благ, как это было, например, в Советском Союзе, то с целью рационализации управления выделяются отдельные вертикальные участки иерархии, в которых специфические виды блага производятся и перераспределяются. Эти участки и называются отраслью — отрасль производства и распределения продуктов или отрасль производства и распределения знаний.

Сила отраслевого принципа в его простоте и управляемости. Достаточно легко определить продукт или благо, контролировать их параметры и формы распределения. По этой схеме до сих пор работает система управления образованием в Украине. Вокруг каждого типа продукта создается специфическая область знания, которая в образовании оформляется в учебный предмет, а в социуме — в профессию.

Слабость — в жесткой ориентации на определенный продукт и способы его изготовления, что не сулит даже возможности существенных изменений. По логике отраслевого управления кардинальная смена внешнего контекста и задач образования может выразиться только в смене продукта (от знания к информации) и форм распределения (доступ к местам предоставления информации). Исключаются всякие формы свободного обмена и выбора разного, например, и знаний, и информации, и рецептов. Попытки обеспе-

чить множественность, что требует совместных действий с другими иерархиями производства и распределения, в вертикальной системе не могут быть эффективными. Так, по соображениям секретности при развитии военно-промышленного комплекса, производство знаний в СССР в середине прошлого века было отделено от их распределения, и советская система образования потеряла живую связь с исследованиями. В Украине эта связь была механически восстановлена путем создания единого Министерства образования и науки. Но дальше административного переподчинения дело не пошло — сегодня это две отдельные отрасли, а как построить единую отрасль или хотя бы административную связь отрасли распределения знаний с производством информации даже трудно помыслить. И в первую очередь потому, что производство информации уже даже в Украине не замыкается отраслевыми формами (хотя есть несколько центральных отраслевых организаций, отвечающих за средства массовой информации или технические аспекты информатизации).

Я считаю, что никакие улучшения отраслевой системы организации образования не решат задачу инновационного пути развития страны, которая декларируется сегодня в стратегии государственного развития.

Отраслевая форма образования выступает как некая машина, переводящая природный запас людей из состояния непригодности для использования в производстве и распределении благ к включению и функционированию в других отраслевых машинах. Для ее бесперебойной работы власти приходится обеспечивать концентрацию ресурсов и последовательное распределение их от центра к периферии.

Идее отрасли, ее иерархической сути отвечает представление об уровнях образования — начальном, среднем, высшем, об ученых степенях и званиях.

Отраслевая форма иерархична, закрыта для вмешательства сверху или снизу вертикали, и никакие формы демократизации в ней прижиться не могут.

СИСТЕМНО–ИНФРАСТРУКТУРНОЕ

Системное представление предполагает выделение базовых процессов и обеспечивающих структур. Базовые процессы привязываются сегодня к основным типам деятельности в обществе — исследованиям, конструированию, проектированию, программированию, технологизации... Соответственно дифференцируется состав образовательных учреждений на технологические, проектные, программные... Безусловно, системный подход более гибок, чем отраслевой и дает возможность легче производить перестройки в ответ на внешние изменения.

Системная организация отвечает рыночной экономике и технологической культуре. Развитие и экспансия составляют ядро системных ценностей. Уже не профессия, а технологический цикл является единицей социума, которая воспроизводится через образование.

Системная организация поощряет в образовании достижение соответствия между меняющимися функциями в организации технологических циклов производства или услуг и способностью за счет новых компетенций включаться в них.

Формы подготовки, как вариантные и технологизированные, наиболее ответственны рыночным формам конкуренции и выбора

услуг, «образовательный супермаркет» — наиболее адекватная на сегодня форма представления набора необходимых подготовок и компетенций.

В системе нет потребности устанавливать стабильные иерархии через дипломы и звания — в ней действуют критерии обмена и функционального соответствия, то есть рейтинги и сертификаты, свидетельствующие о качестве соответствия меняющимся функциям.

СФЕРНО–ФОКУСНОЕ

Сферное понимание организации образования определяется задачами воспроизводства форм мышления и деятельности. В образовании сферная организация сегодня репрезентирована через представление об образовательной среде.

Идея сферы подразумевает наличие некоторой ядерной мыследеятельности, которая развертывается в сфере. Сферная организация предполагает идею подвижного баланса, то есть баланс основных сферных процессов (производство, функционирование, развитие, творение, захоронение, организация, руководство, управление, администрирование) постоянно нарушается за счет внешних воздействий и внутренних противоречий, и сфера развертывается через новые слои регулирования. В процессе развертывания сферы выделяются точки или фокусы развертывания, которые оформляются как дополнительные мыследеятельные ядра или набор основных деятельностей в сфере.

Полагаю, что ядром сферы образования является такая идеальная организованность, как учение.

Эволюция сферы связана со сменой ядерного учения. Современные изменения связаны с неспособностью естественнонаучного уче-

ния обеспечить соответствие сферы, то есть ее уже привычных продуктов или влияний, внешней среде глобального мира и снять внутренние разрывы и конфликты. Эта неспособность явилась следствием редукции знаний до информации и связанных с этим процессом лавинообразных редукций и технологических преобразований.

Процесс смены ядерного учения обычен для эволюции европейского образования. Так, естественно-научное учение сменило учение о Логосе в процессе борьбы с попыткой сделать ядерным в период Возрождения учение о центральной роли языка и его проявлениях в грамматике или литературе.

На место в ядре сегодня претендует ряд учений — от мистических до сугубо прагматических. Я придерживаюсь убеждения, что адекватным и логически понятным ответом будет помещение в ядро сферы учения о мире мышления и деятельности или, точнее, их неразрывного единства в идее мыследеятельности.

Если системы развиваются, то сферы «пульсируют» — учение разворачивается, потом сжимается до нового и опять разворачивается.

Основными фокусами в сфере образования являются:

Мир ученичества или вхождения в вопросы о смысле жизни и собственном месте в жизни. Не надо путать со школярством или начальным этапом обучения. Ученичество обеспечивает возможность будущего через восстановление способности к рефлексии, творению исследовательских парадигм. В мир ученичества входят и живут в любом возрасте. Великие учителя — это всегда великие ученики.

Мир обучения или педагогики, обеспечивающий вхождение в культуру.

Мир подготовки, обеспечивающий вхождение в деятельности.

Образовательная политика, ориентированная на соответствие с другими сферами общественной жизни и на поддержку эффективности или, скорее, жизнеспособности самой сферы образования.

Один цикл пульсации сферы образования можно описать как цикл обретения и освоения нового мира через четыре топа или зоны.

Первую зону я просто назову зоной конфликтов. Появляется некто, кто утверждает, что существующая культура не соответствует вызовам времени или не продвигает человека к идеалу, и он не согласен жить и работать в этой культуре. У носителя потребности в изменениях происходит конфликт с носителями существующей культуры, не решаемый административно, который перерастает в дискуссию, вопросы и рефлексия. Конфликт можно «замазать». Это происходит в 99% случаях. Конфликт не замазывается только тогда, когда у его носителя формируется вера в новый мир.

И у верующего происходит рефлексия. Я скажу странную вещь. Даже нелепую с точки зрения логики. *Рефлексия возникает после того, как вы поверили, что разрыв существует.* Посредством рефлексии мы прорываемся во второй топ схемы — в топ исследования.

Философское вопрошание или начало исследования базируются на вере. На вере в необходимость изменения. Если этой веры нет, у вас не произойдет рефлексии. Хотя по логике должно было быть наоборот: сначала — рефлексия, потом — вера. Когда эта вера сформировалась, вы выходите в пространство исследований с вопросом о сущности изменений. Базовая процедура философского ис-

следования — задавание вопросов. От элементарных: почему, например, существующие нормы не действуют или технология не срабатывает? До фундаментальных: как должен быть устроен мир, чтобы необходимые нам изменения произошли?

Разрыв, описанный и испытанный вопросами, и есть то, что называется проблемой и вокруг чего строится исследование. Проблема — продукт философского вопрошания. Потому что не всякое понимание разрыва выдерживает испытание вопросами. Поэтому в практике существует разделение симптомов проблем и собственно проблем. Провести это разделение нелегко, так как всякое затруднение удобнее назвать проблемой. Завершается исследование формированием нового объекта. Он становится как бы частью «естественного» мира и может быть уже описан и измерен.

Тут происходит еще одна странная вещь. В процессе исследования формулируются фундаментальные допущения, которые позволяют соотнести между собой и осмыслить вопросы. Прделав эту процедуру, вы понимаете, *что* вы смогли осознать в новом мире, не описанном, не названном и неизвестно как устроенном. Осмысляя новое понимание мы совершаем процедуру, которая собственно завершает исследование. Рефлексивную. Эта процедура — смена имен. В книге историка Добиаш-Рождественской меня потрясло место, где она анализирует документы и письма паломников раннего средневековья. И создается полное впечатление, что на карте осталось три места: Иерусалим, Пепуза и Вифлеем. Все остальное для паломников исчезло. При этом караваны шли, торговля не умирала, города процветали... Здесь за счет смены значимости имен появились новые опорные точки восприятия, ставшие основой нового христианского мира.

После этого формируется деятельность по наполнению пустого мира, и называется она проектированием. Очень сильно упрощая, можно сказать, что проектирование — это деятельность по ответам на вопросы, поставленные исследованием. Фундаментальные допущения определяют возможные принципы и пределы устройства нового мира для проектирования.

А почему становится возможным топ проектирования? Потому что за счет процедуры смены имен мир разоформился. Следствием исследования является разоформление существующего социально-культурного мира и появление возможности у проектировщиков собирать его по-другому. С жестко связанным старым миром они ничего сделать не могут. Они всегда идут вслед за исследователями, хотя потом утверждают, что *исследователи* вообще не нужны, потому что для проектирования нужны *обследования*. Объект исследования путем его обследования на предмет возможных преобразований становится объектом проектирования.

Необходимо провести также обследования ситуации и материалов на возможность реализации. Проектировщики начинают активно сооружать разные социальные конструкции и вносят в мир изрядную долю хаоса и неоднозначности.

За рефлексией проблем, которые создаются этой неоднозначностью, наступает этап внесения некоторого единообразия и порядка — в дело вступают технологи. За счет анализа того, что сделали проектировщики, они выделяют из проектных конструкций их главные элементы — процедуры и форматы. Из всего этого они делают универсальную и пригодную для технологий форму их организации. Технология уже ничего разного не допускает. Технология — это возможность не думать о банальных вещах, а заняться серьезными. Каждый выполняет определенную работу по процедуре. Это

и есть технология. Формированием технологии завершается цикл и исчерпывается творческий потенциал, заложенный вопрошанием и формированием учения.

Утверждая, что многие мыследеятельностные процессы циклически, я долго не понимал, почему в этом вопросе я никак не мог сойтись с представителями естественных наук. Оказалось, что мы по-разному понимаем идею циклов. Мыследеятельностный цикл в отличие от распространенного понимания цикла как круга или волны всегда имеет разрыв и новое движение. И нет гарантии, что он повторится. Повтор необходимо технически организовать. Это и есть историческая задача исследования.

Один цикл движения человека в образовательной сфере можно представить следующим образом:

ученичество (дисциплина вопрошания) — воспитание (демонстрация возможного в культуре) — обучение (вхождение в определенную деятельность) — подготовка (передача процедур деятельности) — тренировка (закрепление стандарта процедур) — самоопределение (рефлексия своих возможностей и появление новых вопросов)

Как и все остальное, что продается, обучение и подготовка приобретают сегодня форму супермаркетов и шоу-бизнеса. И это не оценка, а характеристика организационных изменений.

Всемирный супермаркет образования создается в первую очередь из форм подготовки. Сегодня на рынке рабочих мест необходимо в течение всей жизни получать новые компетенции и тренироваться применять их в технологических системах и сетях. Отсюда колоссальный рост популярности тренингов на новые компетен-

ции. Подготовка обеспечивает конкурентоспособность. Кроме того, сегодня это большой и стремительно растущий бизнес.

В экранной культуре акцент ставится на техниках работы с сообщениями, а сегодня это лучше всего проработано в общественных коммуникациях и шоу-бизнесе. Недаром опрос выпускников в Японии показал, что профессии, популярные десять лет назад (менеджер, исследователь, юрист...), ушли с первых мест в рейтинге, уступив профессиям шоу-бизнеса (визажисты, модельеры, продюсеры...).

А мир ученичества в европейском образовании хиреет. Признаком этого является популярность восточных учений и школ с их многовековой традицией ученичества. Ученичество базируется на досуге. Ученичество не может быть бизнесом, отсюда его низкий социальный статус сегодня.

Прагматический характер подготовки противопоставлен ученичеству как бесполезному в конкурентной борьбе. Отсюда и острота современных коллизий внутри сферы образования по поводу того, какие образовательные формы поддерживать, и задержка реальных изменений.

Современный взрывной характер становления разных форм подготовок может уничтожить или почти свести на нет миры обучения и ученичества. Это произойдет в том случае, если образовательная политика будет строиться вне идеи ее полноты. А идея полноты задается именно внутри сферно-фокусного представления образования.

ТОПИЧЕСКАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

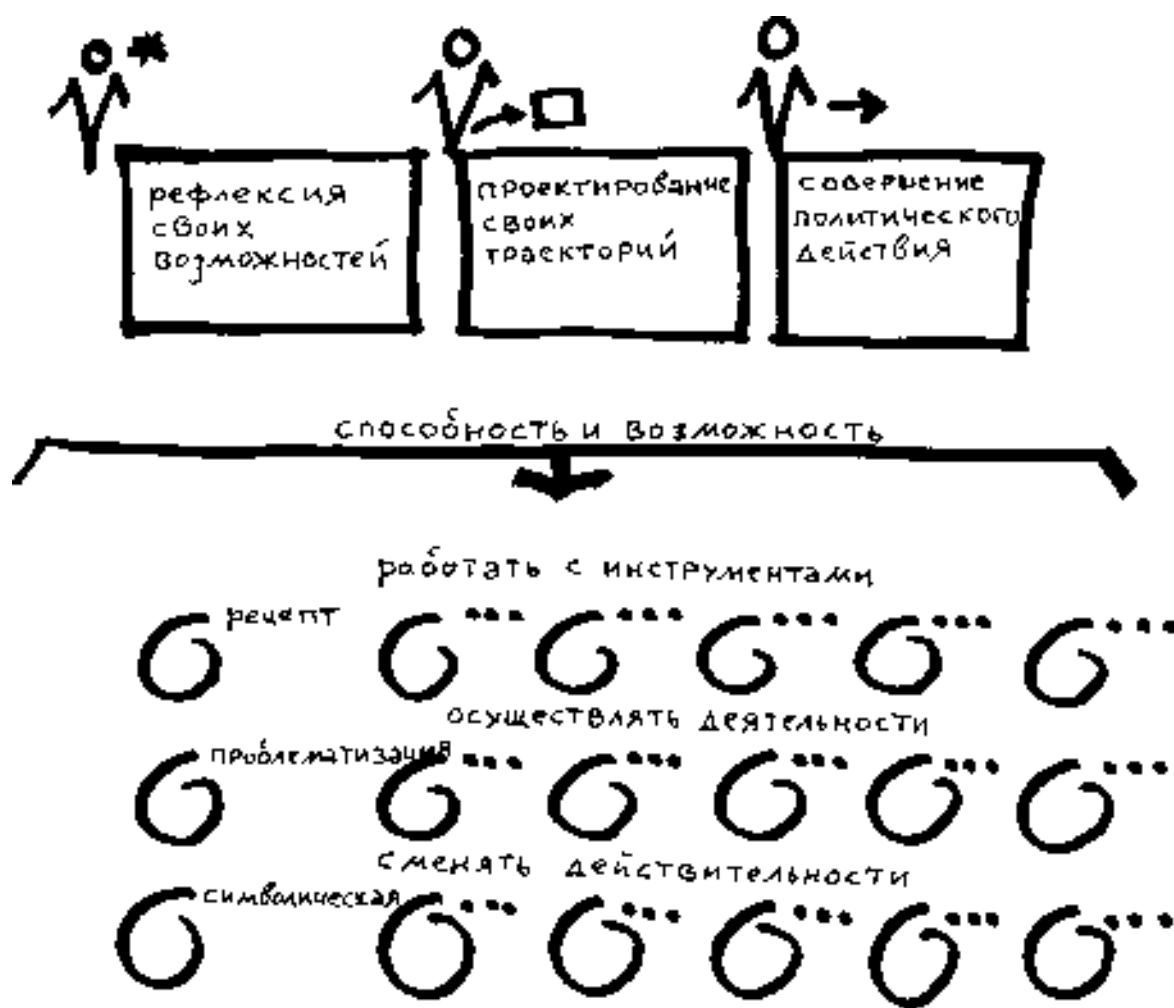


Рис. 3. Топическая организация образования

В соответствии с идеей сохранения многообразия образовательных форм следует предположить, что должна сформироваться такая организация образования, когда ученик может простроить индивидуальную траекторию через разные формы в соответствии с персональной образовательной программой (Рис.3).

Возможно, такая форма сложится как особый срез мировой образовательной сети, а возможно будет осуществлен вариант представления в одном локальном образовательном «узле» полноты всех образовательных форм. Пробразом такого локального узла могут выступить старые университеты, которые объединяют ремесленные школы искусств, предметные факультеты и школы подготовки бизнесменов и менеджеров.

ИДЕЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И.Гессен в заключении своей книги о философии образования в начале прошлого века уже сформулировал то же, что, написав свою книгу, понял и я. Когда я это осознал, меня такое совпадение только обрадовало. Мераб Мамардашвили утверждал, что помыслить можно только то, что уже было помыслено ранее — так через нас живет мышление.

Вот какие мысли Гессена повторились во мне:

«И мы надеемся, что сущность образования, не могущая быть познанная отдельно от его видов, открылась интуиции читателя в единстве того метода, который мы старались проводить в нашем исследовании отдельных видов образования и тождество которого свидетельствует о том, что распадающееся для педагогической науки на множество видов образование в последней своей сущности

едино. Но именно в последней своей сущности. Ибо, как целые культурные эпохи часто живут под знаком ожесточенной борьбы между собой отдельных культурных ценностей (науки и религии, религии и искусства, нравственности и «внешней культуры»), так и отдельные виды образования едины только в идее. В действительности они слишком часто вступают между собой в трудно разрешимые конфликты... Конфликт возникает только в живой действительности и разрешается также не теоретическими рассуждениями, а свободным, творческим действием. Не потому ли и непознаваема тождественная сущность образования, что единство образования есть предмет не знания, а творческого усилия, предмет нашего педагогического действия? Культура едина и внутренне согласна — в этом порукой нам та интуиция целого, которую мы переживаем, когда видим, как самые различные проблемы образования вскрываются тождественным методом в их родственной друг другу проблематике. Поэтому также мы можем быть уверены, что конфликты внутри культуры — неизбежные постольку, поскольку культура есть не мертвая схема, а живой расчленённый организм — не безнадежны, но поддаются разрешению с помощью творческих усилий.

Образование существенно едино, но эта тождественная сущность образования непознаваема. Это и значит, что она есть только идея, т. е. предмет нашего творческого действия. Она создаётся нами, а не познаётся как мертвая и готовая данность» (12, с.329—330).

Но есть существенная разница в методах, которыми мы пользовались. С.Гессен опирался на методы науки, а я на методологию мыследеятельности. Мы зафиксировали разные этапы развертывания идеи образования. Для меня это проявлено в смене научной и информационной парадигм образования методологической парадигмой.

В таблице 1 я обобщил основные различия между научной, информационной и методологической парадигмами образования и стоящими за ними идеями образования.

Таблица 1. Смена идеи образования

| Идея образования | <i>Универсальная</i> | <i>Ситуативная</i> | <i>Рефлексивная</i> |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Парадигма | <i>Научная</i> | <i>Информационная</i> | <i>Методологическая</i> |
| Цель | <i>Создание и передача знаний</i> | <i>Включение в потоки информации</i> | <i>Рефлексия своих возможностей</i> |
| Воспроизводство целого через | <i>Научную картину мира</i> | <i>Технологические циклы</i> | <i>Схему Мыслительности</i> |
| Передача содержания через | <i>Учебные предметы</i> | <i>Наборы компетенций</i> | <i>Полноту интеллектуальных функций</i> |
| Ориентация | <i>На мышление и исследование</i> | <i>На проектирование и технологии</i> | <i>На рефлексю и понимание</i> |
| Тип культуры | <i>Текстовая</i> | <i>Экранная</i> | <i>Коммуникативно-образовательная</i> |
| Организационное воплощение | <i>Система учреждений разных уровней</i> | <i>Организованный доступ к мировой информационной сети</i> | <i>Локальная соорганизация разных образовательных форм</i> |
| Базовая ценность | <i>Достижение истины</i> | <i>Постоянная трансформация</i> | <i>Определенность самодвижения</i> |

Я хочу сформулировать характеристики рефлексивного образования следующим образом:

Создание способности к рефлексии своих возможностей и построению траекторий самодвижения является задачей образовательных инноваций.

Организованная вокруг проблем, конфликтов и разрывов коммуникация является средой для формирования рефлексивной позиции в образовании.

Образование ориентировано на воспроизводство мира мышления и деятельности в его полноте и разнообразии.

Я пытался продемонстрировать, как становилась идея универсального образования, которая базируется на единой научной картине мира, как разворачивается идея ситуативного образования, основанная на необходимости включаться каждый раз по-другому в поток постоянных преобразований, и, наконец, как возникает идея рефлексивного образования, которое призвано обеспечить определенность собственной траектории в множественном мире.

Один из моих любимых архитекторов, выдающийся педагог Луис Кан, обсуждая проект школы, сказал: «Я пытаюсь найти новые выражения для старых представлений. Обучение, которому мы так много уделяем внимания в настоящее время, вероятно, началось с человека под деревом, окруженного теми, кто слушает его мысли, выраженные в словах. Меня никогда не покидает ощущение Чуда рождения первого в мире учебного класса, и сейчас я подхожу к проблеме с желанием ощутить ее как начало чего-то. Я считаю, что во всех школах следует насадить уважение к чуду начинания» (26, с.18).

Возвращаясь к метафоре, положенной в основание развертывания смысла книги, я могу сказать, что идея мирового града, как воплощения невозможного единства форм человеческого бытия, продолжает быть актуальной — град растет и строится. У этого града, думаю, есть интересная особенность — по мере своего развертывания в мысли он перестраивается с каждым этапом полагания другого метода или пути его осмысления. И всякий раз, составляя план этого города, надо начинать с начала.

Отношение учителя с учеником составляют начало образования и его суть — а все методики, учебники и интернеты — протезы, которые необходимы только потому, что подлинных учеников и учителей в мире всегда очень мало.

Противоречия политики

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

В последние годы мне пришлось заниматься теорией и историей образования, участвовать в создании и реализации проектов инновационных учебных заведений, выступать экспертом в процессах выработки образовательной политики на постсоветском пространстве, параллельно размышляя о будущем внуков и того общества, в котором они растут.

Этот опыт дает мне основания для следующего утверждения: основная проблема при обсуждении перспектив образования и осмысленности его реформ — отсутствие в общественном сознании представления о полноте функций и задач образования, в рамках которого проблема обсуждается, а перспективы строятся.

От многочисленных дискуссий, проектов и публикаций создается впечатление платонова хаоса, в котором блуждают и враждуют между собой части отсутствующего целого.

В итоге я отметил для себя несколько положений:

Образование по-прежнему считается одной из отраслей народного хозяйства, в жестких рамках такого понимания финансируется и оценивается.

Все сторонники реформ яростно отстаивают частные изменения, не соотнося их с рамками или целым.

Ответственные за реформы хотят произвести некоторые изменения, но так, чтобы не трогать и даже не обсуждать глубинные проблемы. Мнение тех, кого традиционно считают находящимися за рамками отрасли, при этом не учитывается.

Педагогическое сообщество в целях самосохранения противится реформам и любым обсуждениям, которые могут усомнить его способность действовать адекватно исторической ситуации и в итоге — трансформировать его.

Подавляющее число предложений по реформированию образования исходят из допущения, что если добавить денег и внести кое-какие изменения в учебные планы, обеспечив контроль со стороны правительства, то все в образовании будет соответствовать и прошлым достижениям, и требованиям времени.

Времени на перестройку образования история отпустила нам не так много.

До недавней поры я защищал одну из весьма перспективных версий организации образования и боролся за нее по мере сил, все яснее понимая, однако, ее ограниченность. Я знаю, что в этой ограниченности была и есть ее сила и ее правда. Но своя правда есть и в других версиях и подходах.

Сегодня я знаю, что нельзя в принципе указать способ создания правильного образования. Я могу другое — предложить средства более эффективного и осознанного обсуждения его проблем.

В итоге размышлений об истории образования и современных попытках его трансформации я пришел к некоторой сумме допущений:

Все формы, концепции и подходы к образованию были ответом на вызовы и практические задачи своего времени.

Ни одна из исторических форм образования не есть правильная или неправильная — она может только соответствовать или не соответствовать нашим сегодняшним задачам и/или возможностям. В этом смысле нет и передовых или отсталых форм.

Невозможно спроектировать универсальную, правильную или даже оптимальную для всех форму предоставления образования.

Конкретная эффективная форма образования для страны, социальной группы или индивида может быть получена только в результате организованного соотнесения — при ее создании и реализации — разных целей, задач, подходов, форм...

Таким образом, идея сохранения и трансформации исторического множества форм образования в ходе диалога всех, кто в нем заинтересован, вступает в противоречие с моделью, где проектирование и реализация оптимальной его формы осуществляется единым центром (государством, международной организацией) и распространяется на всех.

формации общества с помощью образования все они в этой книге рядоположены как возможности — или уместные, или нет.

Однако против нескольких вещей я резко протестую всей этой книгой:

Против попыток свести многообразие мира образования (а это многообразие есть не только ценность сама по себе, но также и основной невосполнимый ресурс самого существования человеческого общества) к простым и универсальным решениям.

Против тенденции смешивания привлекательных черт, взятых из разных подходов и организационных форм, в благих попытках соединить несоразмерное, что в итоге ведет к образовательному «винегрету» и исключает возможность структурной определенности образования.

Против идеи всеобщего, обязательного и унифицированного образования. Все, кто хотят быть образованными, независимо от их финансовых возможностей и происхождения, должны быть допущены ко всем формам образования и всячески поддержаны в этом своем стремлении государством, элитой, фондами. Но те, кто не хочет получать образования, имеют право на ту его ступень, на которую претендуют, которая может обеспечить их жизненные запросы. Идея социальной справедливости в виде равенства всегда порождает несправедливость личную и в принципе ведет к остановке движения такого общества, к проигрышу другим обществам в перспективе. И кроме того ресурсы образования (хорошие учителя, финансы, время...) всегда весьма ограничены и

не могут бессмысленно расплываться на «вытягивание» до общих требований тех, кто не желает их выполнять. Неравенство через образование как результат персональных усилий — условие конкурентоспособности и общего образования, и общества.

Я не могу равно и объективно представить все аспекты и формы бытования мира образования. Я не все знаю, и у меня есть предпочтения. Свой вариант понимания образовательной политики я предложу в дополнении к книге. Но я предлагаю его с полным пониманием того, что это не более чем одно из экспертных суждений.

Глава написана преимущественно в форме аннотированных перечней характеристик разных аспектов образования, которые должны быть соотнесены при проектировании и реализации образовательных трансформаций, представлены как материал и содержание образовательной политики.

Вся глава — попытка ответа на вопрос: почему так необходимо и так трудно осуществлять эффективные изменения в образовании?

ОЦЕНКА ПОЛИТИКИ

Образовательная политика в Украине пока сведена к попыткам удержать контроль государства за процессами в отрасли. Только у государства для этого нет ни денег, ни адекватных представлений и управленческих технологий. Исторически государство всегда поддерживало мир обучения и педагогов, подготовка является предметом забот профессиональных союзов, корпораций, а ученичество — это забота элиты. Пока интересы корпораций и элит в образователь-

ной политике не проявлены. Копья сегодня ломаются в дискуссиях о форме собственности учебных заведений, дипломах государственного образца и распределении скудного бюджета.

Глобальные изменения в обществе предполагают их осуществление в три такта: осознание необходимости перемен и определение направления трансформаций; взятие ответственности за подготовку тех, кто эти перемены будет осуществлять; постепенная трансформация общественного устройства теми, кто уже сам образован как член нового общества и кто вокруг себя образует единицы этого общества.

В Украине пока не удалось добиться общественного консенсуса по поводу идеи или модели будущего устройства Украины, и главное противоречие лежит в плоскости представления о том, что есть украинская государственность — возрождение древнего государства, его освобождение от чужеземного гнета или создание нового молодого государства XXI века на основе исторического наследия разных культур, мирового опыта и собственных программ развития.

Принятие первой ориентации с неизбежностью предполагает опору на традицию и, следовательно, как условие ее сохранения, стремление к закрытости общества от посторонних влияний и отказ от перемен. Такой модели в течение тысячелетий придерживались Китай и Япония, но были вынуждены изменить ее, входя в мировое сообщество и пытаясь обрести в нем ведущие позиции. Ряд исламских государств пытается силой удержать незыблемость традиции, навязывая ее и закрывая границы своего мира. Безусловно, традиция огромная ценность и может выступить, как показал опыт современной Японии, резервом ускоренного развития, но как инструмент, богатство, а не цель. Традиция может и должна сохра-

няться и как основание жизни всех, и как образ жизни для тех, кто его выбрал. Но видимо, невозможно законсервировать в центре Европы целую страну только как заповедник традиций

Принятие ориентации на построение современного общества предполагает стремление к реализации наиболее адекватных моделей организации жизни в среде глобального технологического сетевого и коммуникативного общества, принятие идеи открытого общества. Идея открытого общества кладется как то, что идет на смену идее гражданского общества буржуазных демократий и соответствует исторической ситуации становления нового мирового порядка. Другими словами, или принимается стратегия естественного построения традиционного европейского государства путем постепенного многовекового выращивания всех его институтов или реализации идеального устройства революционным путем, или стратегия поэтапного обустройства за счет образования, в широком смысле этого слова, институций открытого общества.

Построение новой, на первых этапах неизбежно предназначенной для немногих и экспериментальной по ориентации, сферы образования, является необходимым и, вероятно, наиболее сложным и ответственным этапом переустройства общества.

В мировой практике, как это закреплено в международных документах, частично подписанных нашим государством, вопрос о множественности форм подготовки и обучения решается на локальном уровне и обеспечивается принципом академических свобод и полной автономией высших учебных заведений. Но наше государство не может решиться на этот шаг.

Правда, в этом есть свой резон — наши учебные заведения не подготовлены и не обучены самоуправлению, стратегическому планированию и маркетингу своих услуг. А без этого возможна только

дискредитация принципа свободы. Но если не делать целеустремленных шагов в эту сторону, то этих свобод никогда и не будет. И дело не самих свободах, а в неизбежном дряхлении всей образовательной системы без тех возможностей к обновлению, которые эти свободы обеспечивают.

Сегодня государство и большая часть профессионального педагогического сообщества настаивает на прерогативе устоявшихся форм обучения. Формы подготовки втискивают в прокрустово ложе соответствующих критериев оценки и форм организации. Такая политика чревата или отставанием страны, или бунтом новых форм, который сметет старые формы, в том числе и жизненно необходимые для общества и самой сферы образования.

Задача состоит в том, как добиться того, чтобы все интересы относительно образования были представлены и рассмотрены при подготовке стратегий и отдельных политических решений, чтобы в процессах реализации образовательных программ и проектов были реалистично и результативно построены ответственности и учтены ресурсы разных действующих лиц.

Можно ли этого добиться, если всю подготовку решений, ресурсы и ответственность сосредоточить в одном месте, в государственной системе управления? Или необходимо создавать механизм публичного обсуждения, распределения задач и ответственности между разными участниками образовательного процесса?

Сегодня в мире нет развитых в области образования стран, в которых бы использовался первый вариант. Есть разная степень влияния государства на образование, но ни одно государство уже не имеет финансовых и управленческих возможностей эффективно и результативно обеспечивать весь комплекс необходимых условий.

Если принять первый вариант, то следует понимать, что с неизбежностью будут урезаны и редуцированы интересы и задачи образования до того набора, который подвластен и соответствует возможностям и интересам государственного аппарата.

Принятие второго варианта связано с целым рядом сложностей — отсутствием традиции публичности, управленческих кадров с соответственными умениями, наличием убеждения, что образование — отдельная отрасль, опекаемая государством и управляемая специалистами, необходимостью формировать механизм образовательной политики.

Но сама реализация второго варианта уже есть шаг к формированию общества, которое учится, и закладка краеугольного камня механизма постоянной трансформации образования в ответ на вызовы истории.

ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЮ

Необходимость и сложности трансформации образования связаны также в очень большой мере с внешними изменениями, например, с созданием глобального мира, осознанием возможности техногенных и природных катастроф.

ВЫЗОВ НЕОБХОДИМОСТИ НОВЫХ ПРОСТРАНСТВ

Я уже формулировал в первой главе представление об одном необычайном явлении и условии существования человеческого мира — совместности и одновременной отдельности человеческих групп.

Человек единственное существо, которое оторвалось от непосредственной площади земли и научилось создавать, осваивать и умножать абстрактные миры существования — за счет этого и выработана способность сосуществования и развертывания возможностей.

Сегодня глобальный мир формируется в новых абстрактных пространствах и вызов определяется невозможностью включить в этот процесс за счет образования новые группы людей, особенно из тех стран, в которых таких пространств представлено мало и соответственно территориальные конфликты множатся. Если на вызов не ответить, то борьба за естественные территории разрушит строения мирового града. Так уже не раз было, когда варварские племена стирали с лица земли развитые цивилизации. За ними было более простое и цельное представление о мире, и в этом была их сила. Они и не понимали, *что* уходит из мира вследствие их действий, и даже хотели, чтобы все, что выше их понимания, исчезло.

О каких абстрактных пространствах идет речь?

За историю человечества простроены пространства коммунальных, социальных, культурных отношений, профессий и ремесел, типов деятельности — философствования, исследования, проектирования, конструирования, производства и еще многих других. Все это образует очень сложную структуру представлений общества и мест прикрепления и самоопределения человека.

Что же меняется сегодня?

До недавнего времени основными действительностями или модулями представления человеческого мира были символический (в котором создавались и реализовались мифы, пророчества, истоки верований, осуществлялась художественная рефлексия) и идеальный (в котором реализовалась наука, мораль, право...). Сегодня как отдельные модули проявились — организационный (менедж-

мент, политика, стратегирование...), виртуальный (все что связано с видимостями, шоу-бизнесом, имитациями миров...) и, возможно, методологический (рефлексивное осмысление и искусственно-техническое отношение к преобразованию других модусов, деятельностей, организованностей).

Если символический модус осваивался тысячелетиями, идеальный — столетиями, то новые модусы оформились как самостоятельные миры или действительности за десятилетия.

В образовании эти глубинные и принципиальные изменения не успели еще осознать и адекватно освоить. Если этого не сделать, то существует реальная опасность размывания и даже разрушения границ уже освоенных образованием миров.

ВЫЗОВ НЕОБХОДИМОСТИ ПОНИМАНИЯ И КОММУНИКАЦИИ

Полагаю, что одним из глубинных механизмов формирования глобальных конфликтов будет возможность или невозможность положить рядом в мировой политике разные представления о мире и работать с ними на уровне разных элит, групп, международных организаций и государств; тотальное непонимание и отсутствие адекватных форм коммуникации — один из базовых вызовов, который еще мало осознан.

Ответом на вызов глобализации — обеспечить коммуникацию разных культур, сегодня становится отказ от самой идеи культуры (то есть от трансляции устойчивых норм, образцов, эталонов), и переход к идее оформления и распространения мутаций культурных форм. Это является следствием стремительного расширения виртуального модуса существования и мира шоу-бизнеса, ускорения обмена в финансовых, информационных, торговых инфраструктурах.

В развитых странах, где резко возрос процент мигрантов из других культур и цивилизаций, идут поиски способов примирения разных культур в системе образования — уроки презентации разных культур, широкий культурный обмен, пропаганда толерантности. Но все это малые сдвиги, а не принципиальный ответ.

Если процесс глобализации рассматривать как процесс включения в совместную жизнь, в «Ойкумену» новых групп людей с разными культурами и ценностями, то он существовал еще на заре человечества, в период становления племен, и имеет давнюю историю и волны осуществления, связанные с движением народов и культурных достижений. И каждый раз образование отвечало на необходимость осмыслить новую ситуацию. Сегодня мы переживаем очередную волну, всплеск этого процесса.

Глобальное взаимодействие, как мне представляется, осуществляется на трех уровнях регулирования конфликтов — борьбы, конкуренции, партнерства.

Самый простой способ выжить группе — уничтожить противника. Сейчас приходится регулировать этот процесс взаимного уничтожения — появились военные блоки, договоры, правила обращения с пленными, а также дипломатическая инфраструктура, которая позволяет препятствовать взаимному уничтожению в борьбе.

Когда стало понятно, что война не самый лучший способ создания возможностей, появился другой способ отношений — конкуренция, которая не уничтожает противника, а выталкивает его за пределы доступа к ресурсам, где он тоже может погибнуть или потерять социальный статус, но уже по причине неспособности или невозможности найти другой ресурс.

Конкуренция позволила миру, который ее принял, резко продвинуться. Основные инфраструктуры были созданы под конку-

ренцию. Финансовые, торговые системы, железные дороги позволяли быстро совершать конкурентный обмен. Конкуренция стала символом инфраструктурного мира, который, быстро расширяясь, навязывал подчинение себе.

Сегодня уже стало понятно, что конкуренция тоже ведет к разрушениям, если не имеет определенных границ. Начали формироваться какие-то другие международные глобальные структуры, основанные на идее партнерства. Если отбросить этические моменты, то партнерство можно охарактеризовать как взаимное использование друг друга для преумножения общего ресурса.

В войне ресурс противника уничтожается, в конкуренции — набирается свой за счет усовершенствований, а в партнерстве можно использовать ресурс другого, передавать его друг другу в нужный момент.

Пока идея партнерства используется только внутри развитых стран. Отсюда идея двойных стандартов, в которых антиглобалисты зачастую обосновано обвиняют западный мир. Развитые страны не видят партнеров, которые не входят в их узкий круг — это этическая проблема глобального мира. Если идея партнерства приобретет широкий круг сторонников, возможно, это и будет выходом из противостояния коллективистских и инфраструктурных общественных миров. Инфраструктурный мир накопил ресурсы в виде структур коммуникаций, обеспечивающих общение — мы их по-прежнему используем для конкуренции, для войны, но очень мало для партнерства.

Практически это выражается в том, что та техническая помощь, которую западный мир оказывает странам с недостаточными инфраструктурами, проводится не в партнерской идеологии, а в идеологии колониальной, прикрываясь различными формами благода-

ний. Реального партнерства, желания допустить к переговорам и принятию решений представителей других миров на самом деле еще практически не наблюдается.

Коллективистским сообществам нужно получить способность и возможность общаться с инфраструктурными сообществами, понимая, что они из себя представляют, и пытаясь использовать их ресурсы. Всем в глобальном мире нужно уметь понимать других и уметь говорить на их языке.

Процесс интеграции Украины в Европу сложен именно потому, что наше общество устроено не инфраструктурно, к нам предъявляют инфраструктурные требования, а мы их не очень понимаем.

Ценностью для инфраструктурного общества является способность включаться в технологии: без этого качества самые выдающиеся способности остаются невостребованными. Умение включаться передается через подготовку.

Глубинной проблемой глобализации, а значит, и образования в глобальном мире, является неспособность всех участников процесса построить разные способы и каналы включения в глобальный мир и культуру опыта, ценностей или мышления.

ВЫЗОВ СТРУКТУРНОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СВЯЗНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МИРА

Базовой характеристикой, которая определяет будущее место той или иной страны в глобальном мире, является способность к переменам. Олвин Тоффлер делит все страны на «быстрые» и «медленные» и утверждает, что именно между ними будет пролетать все более растущая пропасть в уровне благосостояния.

Появление информационных инфраструктур и формирование виртуальной действительности позволило резко увеличить скорость обмена. Акцент сместился от производства и торговли вещами к производству и торговле образами, брендами, имитациями.

На фоне мутаций в мире виртуальности стремительно стал меняться мир имен, языковых значений. А на устойчивости этого мира держится вся система образования.

Реальным следствием ускорения перемен может стать необходимое беспамятство, как технический прием борьбы с изменениями. Уже сейчас долговременная память передается информационным сетям и это кардинально меняет основы образовательных методик, например, в системе дистантной подготовки. Но образование как целое не может быть беспамятным и несвязным.

ВЫЗОВ ВОЗМОЖНОСТИ УДЕРЖАТЬ РЕСУРС РАЗНООБРАЗИЯ

Думаю, судьба мира во многом связана и с возможностью преодолеть гипноз цифр. Измерение количеств и цифры, которые его представляют, стали настоящей религией стран, поместивших себя в поле бесконечных сравнений через подсчет произведенного или проданного.

Современная политика надстроена над финансовой системой и ее обслуживает. А человечество не придумала более мощного механизма измерения и гомогенизации человеческих отношений, чем деньги. Этот механизм позволил сделать большую часть мира единым целым, но его возможности стали и источником самой, думаю, большой из известных и реальных опасностей его самоуничтожения в «культурной энтропии». Я имею в виду происходящее в процессах обретения человеческим миром однородности исчезно-

вание потенциала развития или возможности быть разным, понимать и ценить разное и иное.

Только сейчас я стал понимать, что двигало Лютером в его противопоставлении своих убеждений привычному уже ходу вещей в мире всевластной тогда католической церкви. Божью благодать и прощение нельзя измерять в человеческих вещах обмена — деньгах. Изобретение индульгенций стало реальным шагом к всевластию финансовой системы и той науки, которая опирается на статистику и идею измерения.

В фундаменте прямой демократии лежит соотношение количеств голосов избирателей, а результатом является постепенное движение к власти идей и вкусов «маленького» человека.

Однако на всякое действие должно или может (в мире науки и этики недавней эпохи — должно, а в мире современном — может) найтись соответствующее противодействие.

Миру количества и вероятности стал противопоставляться мир возможностей.

Вероятность измеряется числом и служит сегодня мерилom успеха и избранности. Со всех сторон звучат искушения принять участие в вероятностных играх и выиграть, выиграть свой успех, опять же представленный через магический миллион.

Макс Вебер объяснял успех американского капитализма характером протестантской этики: если твой труд успешен — ты избран Богом, если нет — отвержен. Но сегодня уже и трудиться не надо — есть вероятность выиграть и стать избранныком в глазах миллионов телезрителей.

Идея возможности противостоит идее вероятности тем, что течение событий и наш выбор определяются волей и знанием, а не измерением вероятности события. Возможность определяет вы-

бранную стратегию вопреки вероятности. Образование, ориентированное на развитие возможностей, может противостоять распространению идеологии и практики вероятностного успеха.

Существенная проблема глобального мира — найти путь отказа от доминирования количества при определении ценностей. Если этого не произойдет, неравенство будет нарастать, и без ответа остается вопрос, зачем странам с уникальной культурой или природой, но бедным в измерениях ВВП, входить в этот мир с заранее предрешенной судьбой отстающих? Ведь их реальный ресурс природы и культуры будет обменен на виртуальные деньги.

Для образования — это вызов доминирования общепринятого над уникальным, реальная опасность демократическим путем уничтожить разнообразие и инакомыслие в образовании.

ВЫЗОВ ТЕХНОГЕННЫХ И ПРИРОДНЫХ КАТАСТРОФ

Глобальное изменение климата, стремительный рост загрязнения окружающей среды, возросшая угроза техногенных катастроф, связанная с терроризмом, заставляют по-иному посмотреть на новые ценности (в развитых странах уже фиксируется смещение акцента от ценностей свободы и справедливости к ценности безопасности), сделать идею баланса (социального и природного) доминантной в оценке перспектив взамен примата идеи развития, увеличивать роль исследований и систем мониторинга, быть способными к быстрому взаимодействию в глобальных масштабах, осознать принцип исчерпаемости любых ресурсов.

Все эти изменения принципиально меняют ценностную ориентацию и содержание образования. Но эти изменения имеют смысл, если произойдут во всех странах, а не в отдельных сообществах.

Вызовом для образования является необходимость передать эти ценности людям в отдельных странах, вопреки доминированию рыночной прагматики, и в глобальном мире, вопреки экономической конкуренции и культурным конфликтам.

ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Противоречия в подходах

В европейской традиции можно выделить несколько основных подходов к пониманию образования, которые определяли и определяют направления основных размышлений и образовательных проектов.

В общем виде содержание образования составляет способность человека ответить на такие вопросы:

Как заработать на жизнь себе и семье?

Как взаимодействовать с другими, имея свою позицию?

Как понимать свое предназначение, возможности и ограничения?

Как жить с природой, миром, Богом, в чем смысл мира и нашего присутствия в нем?

Образованный человек способен поставить эти вопросы и искать осмысленные ответы на них.

Задачей образования становится формирование человека целостного как:

- соответственного миру;
- соответственного себе;
- соответственного социальным ситуациям;
- соответственного месту в деятельности.

Подходы различаются способом давать ответы на эти вопросы.

Антропоцентрический подход

Подход предполагает, что становление независимой творческой личности является целью образования.

Предельной ценностью выступает целостный человек, а не винтик социальной машины.

Содержанием образования является развитие способностей к творчеству и постановка техник самопредъявления.

Существуют разные трактовки и постановки акцентов внутри подхода:

Романтическая — ставит акцент на воспитании творческого начала.

Прагматическая — ставит акцент на личностный рост.

Персональная — акцентирует формы развития психофизических качеств человека и необходимость достижения гармонии с миром.

В философии образования этот подход представлен наиболее мощно и имеет множество проявлений в педагогической практике, например, в Вальдорфских школах и школах Монтессори.

На уровне любых государственных систем обучения подход часто декларируется, но не реализуется.

Теоцентрический подход

Предельной ценностью является благодать, просветление...

Содержанием образования в одной версии является изучение и осмысление священных текстов, а в другой — техники персонального общения с Богом или просветления.

Целью обучения является возможность соединения с Первоначалом.

В европейской традиции этот подход в основном практикуется в церковных учебных заведениях и мистических кружках. Подход широко распространен на Востоке в даосской и буддийской традиции. В последние десятилетия вновь оказывает сильное влияние на европейскую культуру.

Традиционалистский подход

Ориентирован на воспроизведение традиций, принятых укладов и форм жизни в конкретном обществе или этнической группе.

Цель — введение в традицию и создание продолжателей и хранителей традиций и заветов предков.

Предельная ценность — традиция.

Содержание — освоение языков, обрядов, ремесел и мифологием определенного этноса.

Подход, распространенный в традиционных обществах Европы в средние века, сегодня практикуется в национальных школах и этнических группах.

Социальный подход

Ориентирован на воспитание и подготовку граждан государства. Целью ставит обеспечение функциональных мест в государственной машине или рабочих мест на рынке труда подготовленными работниками.

Пределные ценности — развитие государства и социальная карьера.

Содержание — передача картины мира, по отношению к которой распределяются общественные функции, знакомство с ними, и — на конечном этапе обучения или подготовки — освоение способов работы на функциональном месте.

Этот подход поддерживается любым государством и рынком, поэтому реально является доминирующим.

Мыследеятельностный подход

Ориентирован на воспроизводство и развитие способности общества и его членов к удержанию и творению форм мышления и деятельности.

Предполагает включение человека через образование в мир мышления и деятельности. Не индивидуум порожд-

дает мышление и деятельность, а коллективное мышление и деятельность (мыследеятельность) порождают человека.

От социального подхода отличается тем, что подлинное (первичное) бытие человека усматривает в мыследеятельности, а не в социальных формах. Другими словами, развертывание мыследеятельности определяет социальные формы отношений, а не наоборот.

Пределные ценности — творение новых форм мышления и деятельности, удержание и воспроизводство самого мира мыследеятельности.

Содержанием является освоение и практикование основных интеллектуальных функций — мышления, понимания, выражения, рефлексии в формах мыследействия, мыслекоммуникации и чистого мышления через усвоение и развертывание метода.

Подход в стадии становления. Разрабатывается и практикуется в ряде инновационных учебных заведений членами Методологического движения на постсоветском пространстве.

Подходы отличаются ориентацией:

на личность

на Бога

на традицию

на государство

на мыследеятельность

и несут две принципиальные идеи дидактики:

Мыслить и делать как учитель, принимать решение по норме (для традиционалистского, социального и частично теоцентрического подходов).

Мыслить и делать по своему разумению, принимать решения, исходя из принципа или ситуации (для антропоцентрического и мыследеятельностного подходов).

Наличие этих подходов уже само по себе определяет борьбу их носителей за ресурсы бюджета или деньги доноров, за влияние на умы или политику. Живое бытование многих подходов порождает задачу их соотнесения и возможного использования.

В образовательной политике по отношению к подходам есть такие альтернативы:

Оставить только один подход и снять задачу согласования.

Согласовать несколько, разнеся по задачам в рамках большего целого.

Оставить существовать в разных местах как разные.

Сегодня их пока пытаются смешать в разных пропорциях. Но уже при разработке или принятии образовательных доктрин или программ трудно проигнорировать наличие противоречий на этом базовом уровне. Это противоречие, если его не учесть при разработке политики, обязательно проявится препятствием при реализации.

Противоречия в целях

Доклады о необходимости провести образовательные реформы часто готовятся для правительств разных стран, и во многих случаях такие реформы проводятся. Примером может быть реформа образования в США после запуска советского спутника. Д.Буш недавно предложил новую образовательную реформу, уже исходя из конкуренции на мировых рынках с Европой и Китаем.

Основания для обоснования реформ выбираются разные — отставание в конкуренции, военные угрозы, ожидаемые природные катастрофы, изменения в устройстве мира, технологическое отставание...

Сегодня уже становится ясно, что лидерство в образовании, экспансия своего образования на другие страны и регионы становятся наиболее успешным оружием для обретения власти или независимости в глобальном мире. Можно на уровне метафоры говорить о мировой войне за господство в мире через образование.

Остановимся чуть подробнее на основных задачах, которые стоят перед образованием при обосновании реформ.

Реформы для обеспечения конкуренции на мировых рынках

При установлении рейтингов конкурентноспособности стран на среднюю перспективу (например, по гавардской методике) важное место уделяется возможности страны осваивать инновации, что напрямую связано со способностью ее системы образования обеспечить такую возможность.

При ориентации на повышение конкурентноспособности акцент в реформах ставится на усвоении нового, включении образо-

вательных учреждений в производство нового, особенно в области высоких технологий, на способности управлять развитием, на технологизации самого учебного процесса.

Примером успешного движения в эту сторону является стратегия развития образования в Индии. Индия сделала ставку на подготовку дешевой высококвалифицированной рабочей силы в областях программирования, исследований и технологизации и без крупных зарубежных инвестиций существенно продвинулась в развитии экономики, успешно конкурируя на мировом рынке высоких технологий.

Реформы для соответствия новым вызовам

Способность системы образования отвечать на новые вызовы во многом сводится к готовности быстро меняться под новые, в том числе еще неизвестные, задачи. При этом акцент ставится на способности оперативно управлять системой образования, вести исследования и мониторинг ситуации в мире, вырабатывать способность к разработке и реализации больших социальных и технических проектов, обладать высокой мерой разнообразия в самой системе образования, то есть накапливать ресурсы для возможных ответов. Понятно, что избыточность является неизбежной характеристикой такой ориентации.

Соединенные Штаты и Европейский союз сегодня позволяют себе отдельные программы и проекты в рамках этой ориентации, реализуемые через образовательные и исследовательские сети.

Реформы для преодоления социальных конфликтов

Это наиболее распространенный тип реформ в третьем мире, активно поддерживаемый международными организациями, такими как Мировой банк. Целью является устранение социального неравенства за счет возможности получить образование.

Достижение цели предполагает широкий доступ к образованию, минимальные стандарты, связь между образованием и возможностью обеспечить работу. Внимание, прежде всего, уделяется выравниванию социальных возможностей по нижней планке, а не движение к и через верхнюю планку образовательных достижений.

Понятно, что цели, с которыми проводятся реформы, входят между собой в противоречие: повышение конкурентноспособности, например, предполагает инновационные прорывы и, соответственно, отбор, индивидуальные траектории и социальное неравенство за счет образования, поскольку технологические успехи не могут быть достигнуты в рамках социальных образовательных программ.

Это противоречие частично снимается за счет различия целей в разных уровнях образовательной системы (Рис. 4).

В обобщенном виде эти уровни можно представить в следующем виде на таблице 2.

Таблица 2. Определение основных функциональных уровней системы образования

| |
|--|
| <p>Уровень подготовки современной элиты, обеспечивающий прорывы (экспертная оценка — 5–7 % получающих высшее образование)</p> <p><i>Основные задачи:</i></p> <p>Персонализация образования (способность использовать мировые образовательные ресурсы для подготовки людей под решение уникальных и перспективных заданий, возможность самому формировать собственную образовательную траекторию в течение всей жизни).</p> <p>Глобальная технологизация образовательной инфраструктуры (техническое обеспечение доступа к мировым ресурсам). Возможность работать в малых группах с выдающимися исследователями и проектировщиками.</p> |
| <p>Уровень подготовки современных высококвалифицированных специалистов, обеспечивающий развитие через соответствие рекомендациям программных документов ЮНЕСКО о развитии высшего образования (сегодня это до 5,5 % студентов от количества населения в развитых странах)</p> <p><i>Основные задачи:</i></p> <p>Соответствие требованиям современности (академические свободы и институциональная автономия как базовые принципы обеспечения уровня такого соответствия, растущая диверсификация структур, форм и методов подготовки как проявление такого соответствия).</p> <p>Высокое качество образования (как сложная многоаспектная система оценки и регулирования разных аспектов образования — качество преподавания, подготовки и исследований, зависящее от качества персонала, программ, подготовки студентов, инфраструктуры, учебной среды, организации и управления, оценки деятельности в образовательных учреждениях).</p> <p>Интернационализация образования (за счет способности образовательных учреждений к международным связям и сотрудничеству, к использованию технологических стандартов и современного оборудования).</p> |

Уровень, обеспечивающий технологическую грамотность или возможность жить и работать в глобальном информационном обществе

Основные задачи:

Соответствие выпускников средней школы требованиям работы в современных инфраструктурах коммуникаций, финансов, связи, транспорта с учетом ситуации на рынке рабочих мест.

Подготовка к работе в системах непрерывного и дистантного образования, в том числе к переходу на другие образовательные уровни.

Уровень, соответствующий требованиям Дакарских рамок деятельности, то есть обеспечения грамотности для всех

Основные задачи:

Расширение деятельности по защите и развитию детей дошкольного возраста.

Универсализация начального образования.

Улучшение результатов обучения.

Снижение уровня неграмотности взрослых.

Расширение услуг базового образования, а также обучения подростков и взрослых.

Ускоренное приобретение индивидуальных и семейных знаний и навыков, необходимых для повышения жизненного уровня.

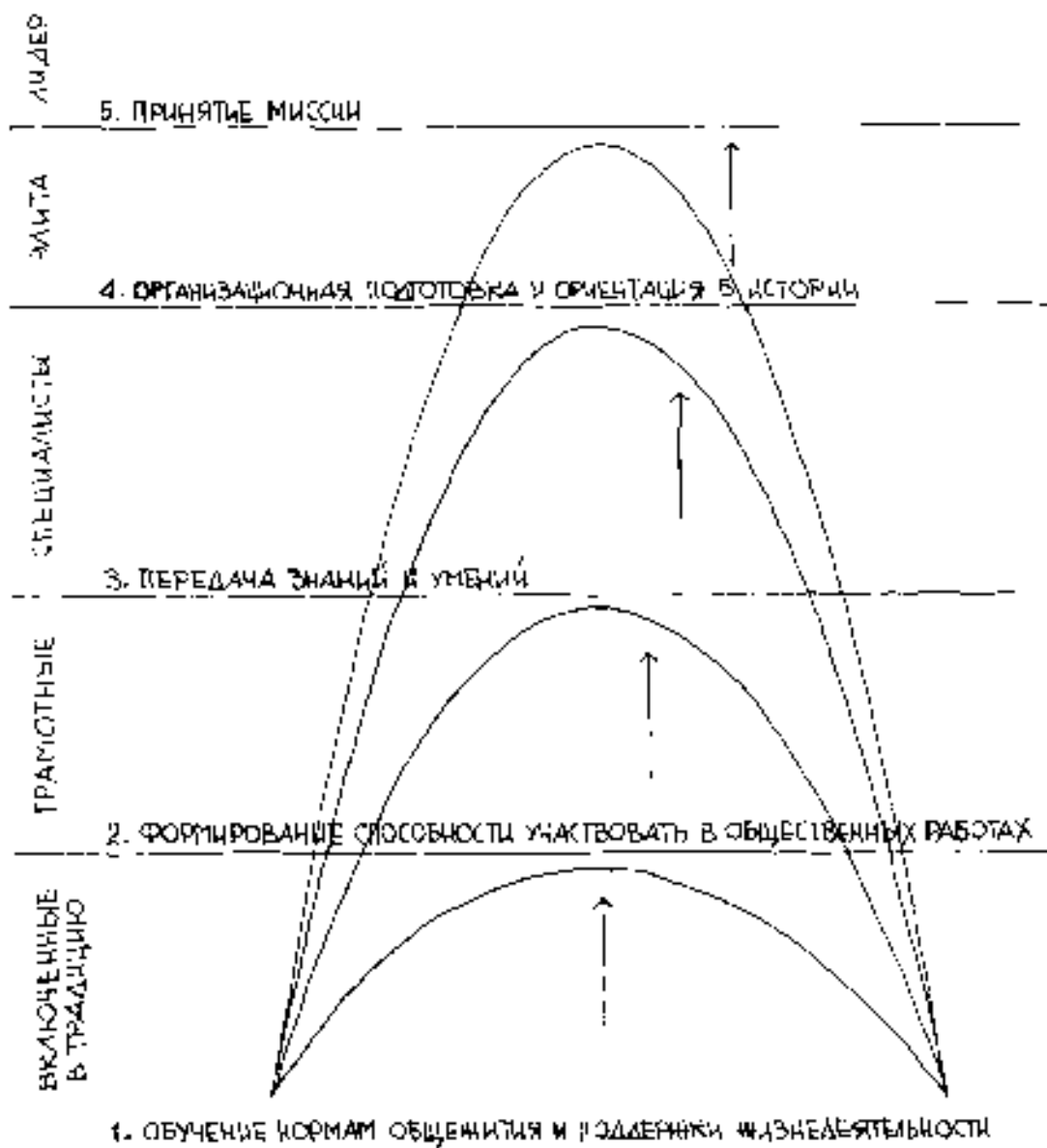


Рис. 4. Уровни образовательных задач

Противоречия в интересах

Очень грубо эти интересы можно сформулировать следующим образом:

Правительство

Решение стратегических задач государства, обеспечение социального спокойствия, облегчение бюджета от бремени значительных расходов на образование.

Бюрократия

Управляемость системы.

Национальная элита

Обеспечение лидирующего места общества, нации в глобальном мире. Обеспечение воспроизводства элиты.

Международные организации (Мировой банк, ЕБРР, международные фонды...)

Обеспечение за счет образования социального мира, распространение западных ценностей.

Крупный бизнес и транснациональные корпорации

Привлечение инвестиций в образовательный бизнес и увеличение доходов от него, развитие рынка образовательных услуг, способность выпускников работать на корпорации.

Работодатели

Обеспечение рынка труда избытком квалифицированной рабочей силы.

Профессиональные группы

Сохранение статуса и влияния профессиональных групп, соответствие образования профессиональным нормам.

Педагогическое сообщество

Сохранение и повышение собственной роли в образовании, улучшение материального обеспечения, препятствие изменениям, которые повлияют на социальное положение членов сообщества или изменят соотношение групп внутри него.

Педагоги-новаторы

Внесение в практику педагогических инноваций, свобода в выборе методик обучения и подготовки.

Люди с ограниченными возможностями

Полноценная интеграция в социальную жизнь и возможность социальной карьеры, индивидуализированные средства включения в образование.

Этнические группы

Воспроизводство национальных языков и традиций, обеспечение достойного места этнической группы в обществе.

Родители

Доступность качественного образования, перспективы благополучия для детей, эффективность затрат на их образование.

Дети

Интересные формы обучения, возможность двигаться индивидуальным путем, возможности карьеры.

Ищущие работу и делающие карьеру

Эффективность затрат на переподготовку, разнообразие возможностей, связь между усилиями на получение новых умений и компетенций с карьерой и доходами.

Женщины

Возможность получения образования при наличии детей, соблюдение гендерного равенства в образовании.

Люди со свободным временем

Возможность использовать свободное время для личного роста, расширения горизонтов, интересного время провождения.

Учебные заведения

Повышение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, высокий рейтинг, возможность влиять на образовательную политику.

Проблема не только в том, что эти интересы входят в противоречие с друг другом, но и в том, что нет места их представления, обсуждения и согласования. Централизованная система управления образованием таких процедур и такого места не предполагает.

Требования возраста

В общественном сознании наиболее распространен миф о том, что целью образования является приобщение к миру знаний или овладение знаниями в раннем возрасте. Такая трактовка содержится и в нормативных документах, вплоть до законов и государственных стандартов.

Попробуем разобраться с этими убеждениями, используя картины становления форм обучения и подготовки. В основу одной из них положим представление о «возрастах» человека, понимаемых как достижение и переход неких рубежей в циклах его биологической, коммунальной, социальной или культурной жизни. В основу другой — исторические формы обучения и подготовки. Полагаю, что на определенном этапе своего взросления на пути к зрелости человек может войти в те или иные исторически сложившиеся деятельностьми миры за счет подготовки и обучения.

Психо-физиологический возраст определяется этапами отношения человека к себе — опекаемый, ответственный за свою жизнь, ответственный за жизнь других, уходящий из жизни. Подготовка к переходам от этапа к этапу обеспечивается фитнесом в широком понимании этого слова, включая многочисленные виды психопрактик.

Коммунальный или «племенной» возраст определяется этапами взятия ответственности за воспроизводство коммунальной жизни, коммунальных традиций. Формы инициации отделяют безответственного от ответственных. Ответственные от положения члена группы, выполняющего те или иные работы, переходят к положению старейшин, следящих за соблюдением традиций, а после

смерти — в сонм почитаемых предков. Подготовка к прохождению этих этапов обеспечивается передачей традиций через обряды и ритуалы и дает возможность жить в определенных коммунальных сообществах — в этносе, семье, коммунальных группах (воинских отрядах, рабочих коллективах и т.п.)

Социальный возраст приходится прочерчивать уже по нескольким траекториям внутри этапов гражданской жизни: в греческой версии — юноша, эфеб, гражданин; в «пути римлянина» — претор, легат, консул, цензор, а далее — персонаж исторических хроник; внутри специализированных союзов, корпораций и цехов — ученик, подмастерье, мастер или студент, бакалавр, магистр, доктор и жизнь после смерти в произведениях; внутри сословий — паж, оруженосец, рыцарь и посмертная слава в песнях трубадуров; в административной иерархии — ...министр, канцлер и имя в реформах. Подготовка к социальной жизни и социальной карьере осуществляется за счет передачи рецептов, формирования умений, в том числе умения подчиняться и приказывать, держать дистанцию и включаться в документооборот.

Культурный возраст определяется этапами вхождения в мир знаний или предметов: от овладения знаковыми формами (числа, фигуры, языки...) до перехода к общеобразовательным и специальным предметам и далее — к преобразованию сложившихся и созданию новых предметов, к вкладу в мировую культуру. Подготовка осуществляется через теории и модели и обеспечивает вхождение в профессиональные сообщества.

Технологический возраст определяется компетенцией работы с технологическими устройствами, стандартами, персональными устройствами и средами, вплоть до создания персонального искусственного мира. Подготовка осуществляется на имитаторах и трена-

жерах и обеспечивает вхождение в технологические циклы и возможность создавать новые.

Образовательный возраст определяется возможностями спроектировать и реализовать собственную образовательную траекторию — выбрать индивидуальный набор подготовок, передать другим видение мира образования, создать свою методику. Особой линией является игротехническая подготовка, которая позволяет двигаться от игrania до проектирования новых обучающих игр.

Методологический возраст определяется отношением к формам и средствам мыследеятельности — от овладения ее инструментами до способности выделить проблему и произвести смену оснований или пределов мышления или понимания. Подготовка осуществляется в коммуникативных формах вокруг решения мыследеятельных задач и проблем и обеспечивает возможность постоянных переопределений ситуации и своих траекторий, участие в создании программ развития образования.

Возрасты подготовок часто уже не соответствуют физиологическому, и проблема в том, что образование в течение всей жизни требует учета возрастных особенностей, а сегодня только-только начинают появляться учебные заведения для пенсионеров или обеспеченных женщин со свободным временем, но нет даже концепции такого образования.

Противоречия в формах организации учебного процесса

Мне бы не хотелось углубляться в эту специальную область внутри самого образования, ограничусь перечислением изменений. В последние годы в ней накоплен огромный потенциал инноваций, которые явно противоречат уже привычным формам.

Организация учебы

В дополнение к предметным формам активно применяются игры, тренажеры, работа по проектам, формы самоорганизации, практика на рабочих местах. Делаются попытки предложить другие формы предметной организации, например, создать такие метапредметы как «знак». Большое внимание в школах уделяют не только предметам, а, например, знакомству с другими культурами и воспитанию толерантности. Но новые формы упорно пытаются превратить в предметы.

Организация учебного времени

Эти инновации касаются отказа от доминирования классно-урочной системы и предложений распределения учебного времени по блокам проведения различных тематических занятий, игр или проектных работ. Но это входит в противоречие со стандартной формой учебного плана и принципами составления расписаний.

Организация движения по высшему учебному заведению

Принимают в ВУЗ, а не на факультет. Специализация и индивидуализация обучения происходят по мере знакомства с будущей дея-

тельностью и углублением собственных интересов. Но это противоречит базовым принципам приема в ВУЗ и составления учебных планов по специальностям.

Составление и реализация учебного плана

От матрицы предметов и часов переходят к выделению модулей или учебных направлений, таких как техники самоорганизации, проектные работы, овладение теорией и профессиональными языками, тренажеры и имитационные игры, практики с разными единицами организации учебного процесса. Но это не совпадает с принятой системой учета и планирования учебного времени.

Получают распространение инновационные учебные заведения, в которых, например, доминирует подготовка, а не обучение — такие как школы бизнеса или управления. Но подготовка в инновационных заведениях не соответствует принятым стандартам обучения.

Противоречия в рекомендациях

Среди наиболее распространенных рекомендаций по реформированию образования можно выделить следующие:

Обеспечить равный доступ к образованию всем членам общества без исключения.

Обеспечить наряду с равным доступом качественный уровень образования.

Обеспечить сплошную повсеместную информатизацию образования.

Добиться соответствия квалификации и компетенций выпускников потребностям рынка.

Обеспечить образование в течение всей жизни.

Обеспечить возможность индивидуальных траекторий в образовании.

Развивать за счет образования экономику знаний и этим обеспечить финансовую стабильность образования, увеличить инвестиции в образование.

Тратить на образование еще большую долю национального валового продукта.

Так как буквальное или выборочное следование вышеперечисленным рекомендациям ведет к новым трудностям, противоречиям и даже парадоксам, рассмотрим эти рекомендации подробнее.

РАВНЫЙ ДОСТУП К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Первое затруднение связано с идеей обеспечения всеобщего доступа.

Философ Ортега-и-Гассет в своем эссе про миссию библиотекаря утверждал, что закат эпохи чтения был предопределен появлением общедоступных библиотек. Легкость доступа к громаде накопленных в книгах или учебных курсах знаний при полной свободе доступа делает для большинства неинтересным и ненужным пользование этим доступом. Реально используется очень незначительная часть информации — обязательные для получения сертификатов учебные материалы, популярные книги...

Прогресс в смене носителей информации делает необходимым постоянное перенесение всего массива на новые носители и обеспечивать новые устройства для доступа. Это усугубляет технические трудности и затраты на доступ, которым будут пользоваться все реже и ко все меньшей части архива

Второе затруднение связано с пониманием равенства при доступе.

В тексте «Национальной доктрины развития образования» Украины, как и во многих других документах, вопрос о том, что стоит за словосочетанием «равный доступ к качественному образованию», не обсуждается. Видимо, у авторов концепций есть допущение, что все понимают равный доступ одинаково и незачем это обсуждать.

Однако как раз этого и нет. Понимание, что является «равным доступом» зависит от общественных целей относительно образования и подходов, в каких эти цели формулируют. К сожалению, обсуждение именно этого контекста равного доступа отсутствует и все сведено только к техническим вопросам или к декларациям про обязанности государства.

Что имеется в виду? Словари в статье «Равенство» определяют несколько разных подходов к толкованию этого понятия:

Подход, который опирается на идею справедливости через определение целевых причин исходя из блага (как указывал Аристотель — флейту следует отдать флейтисту, а не купцу, так как флейтисту она нужнее), то есть в обратном толковании, кто имеет одинаковые потребности, должен иметь и одинаковые услуги. В аспекте нашей темы это означает, что если мы признаем не равное желание получить образование, то и образова-

тельные услуги должны быть не одинаковые и только для тех, кто в них нуждается.

Подход, который опирается на идею равных возможностей. В Платоновом «Государстве» есть теоретическое обоснование системы образования, которая основывается на том, чтоб дать одинаково одаренным и способным детям равные шансы на получение через персональные усилия неравных позиций в обществе.

Подход, который опирается на идею либерального равенства. Либеральное равенство легче всего обозначить как такое состояние дел, при котором люди являются одинаково свободными в реализации выбранных ими планов на организацию жизни — самим строить для себя планы получения образования.

Подход, который опирается на идею демократического равенства. Этот подход сосредоточивает свое внимание на другом аспекте равенства: на возможности граждан брать участие в управлении своим обществом, будучи политически равными. То есть идет разговор про равный доступ к управлению сферой образования через децентрализацию.

Подход с точки зрения идеи социального равенства. Этот подход провозглашает лозунг «что касается всех — должно решаться всеми», а на практике ведет к борьбе со всеми проявлениями неравенства и установление контроля за распределением благ.

Подход, который касается гендерного и расового равенства. Эти подходы уже являются более частными и

акцентируют борьбу с историческими формами неравенства, которые сейчас преодолеваются в развитых обществах.

Критики идеи равенства отмечают, что за обеспечение разных форм равенства приходится платить определенную цену, например, падением эффективности производства. Ценность равенства почти всегда входит в противоречие с другими ценностями, например, свободой или развитием. Поэтому выбор делается в ту или иную сторону в конкретной исторической ситуации, а не является универсальным.

Помимо этого справедливо отмечается, что равенство — это не один, а множество несовместимых идеалов.

Таким образом, без определения общественных целей невозможно установить подход к проблеме равного доступа.

В книге Деборы Стоун «Парадоксы политики» очень хорошо показаны аспекты определения равенства в разных подходах. Стоун считает, что не существует простых определений и оценок равенства, они являются объектом и результатом политической борьбы (см. табл 3).

Думаю, что необходимо иметь политический механизм определения равенства, а не удовлетворяться поисками «объективного» подхода к проблемам равенства и качества, так как такого рода поиски приводят к парадоксу появления еще большего неравенства, только с других точек зрения.

Сейчас в общественном сознании в Украине доминирует социальный подход к равенству и почти не возникают сомнения, что это и есть правильный путь, а к чему мы придем в образовании и в обществе, если будем последовательно его применять, никто не обсуждает.

Таблица 3. Определение равенства

| <p align="center">Понятие равенства Демонстрируется на примере дележа торта на факультетской вечеринке</p> | | |
|--|---|---|
| <p align="center">Простое определение: одинаковая часть для каждого</p> | | |
| <p align="center"><i>Сложности, возникающие при учете дополнительных факторов в случае конфликтов</i></p> | | |
| Измерение | Проблема | Дилемма |
| Реципиенты | Членство (границы сообщества) | Неравное приглашение/равные кусочки торта |
| | Разделение на основе званий (внутренние слои сообщества) | Одинаковое звание/одинаковый кусок Неодинаковое звание/ неодинаковый кусок |
| | Разделение на основе значимости групп (основное деление общества) | Неравное приглашение/равные кусочки торта |
| Предметы | Границы предмета | Одинаковый торт / разные куски |
| | Ценность предмета | Равные по ценности части торта / неравные куски |
| Процесс | Конкуренция (возможность как стартовый ресурс) | Одинаковые вилки/неравные куски |
| | Лотерея (возможность как статистический шанс) | Равные шансы/неравные куски |
| | Голосование (как политическая возможность) | Равное право голоса/неравные куски |

Лично я против отождествления демократии с повсеместным социальным равенством или принятием решений на основе мнения большинства. В разных формах организации действуют разные правила продвижения и взятия ответственности — старейшину рода нельзя назначить, а руководителя большой исследовательской программы — избрать.

КАЧЕСТВЕННЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Точно такая же картина с представлением о качестве образования. Качество образования понимается в традиционных рамках оценки знаний или количества времени, уделяемого педагогами ученику, а не в рамках иных аспектов — общественных, рыночных и т.д.

Например, можно рассмотреть отличия критериев качества в зависимости от типов профессионального обучения и подготовки.

В этом фрагменте вопросы оценки качества подготовки специалистов соотносятся с основными типами деятельности, на которые работает высшая школа.

Подготовка к научной деятельности

Научное исследование предназначено для определения общих или существенных черт какого-либо явления. В результате исследования разрабатывается новое знание в виде теорий и моделей. Научное знание необходимо для того, чтобы передавать через теории и модели общие и существенные характеристики человеческой деятельности. Сферой потребления научного знания является, в первую очередь, образование. Именно там посредством знаний создается картина мира и создается круг отдельных типов знаний, научные и учебные предметы. Эти предметы в социуме, в отраслях производ-

ства оформляются как отдельные профессии. Научные исследования выполняются на специфических языках, овладение которыми требует длительной профессиональной подготовки. Именно поэтому профессии являются той социальной силой, которая поддерживает потребность общества в развитии знаний и финансировании научных исследований.

Основной тип подготовки — посредством предметно оформленных знаний в виде теорий и универсальных моделей. Уровень овладения теоретическими знаниями является основой оценки качества подготовки.

Подготовка к проектно-инженерной деятельности

Технические разработки, например, в экономике, где они не так очевидны, как в традиционных областях инженерии, предназначены для создания конкретных экономических инструментов и механизмов. Они нужны для того, чтобы влиять на экономическую ситуацию техническими средствами, требуют знания специальных языков и употребляются специалистами-практиками в работе на рынках. В технических разработках нуждаются бизнесмены и управляющие, непосредственно занятые регулированием рынка.

Основной тип подготовки — посредством проектно-конструкторских разработок. Уровень возможности решения проектно-конструкторских задач является основной оценкой качества.

Подготовка к технологической деятельности

Технологические разработки предназначены для внедрения процедур и их комплексов в организацию деятельности с целью обеспечения более высоких стандартов качества продукции. Результатом являются стандарты процедур и определение нужных компетен-

ций для их применения. Технологии играют особенно важную роль при участии в международных или поликультурных проектах или программах и нужны для создания инфраструктур. В них заинтересованы правительство и бизнес.

Основной тип подготовки — посредством включения в технологические циклы или процедуры путем тренингов и игр. Уровень компетенции в разработке или выполнении стандартов на процедуры деятельности — основа для оценки качества.

Подготовка к принятию управленческих решений и их аналитического обеспечения

Менеджмент и анализ политики предназначены для определения возможных вариантов последствий принятия решений по общественным проблемам. В результате анализа политики определяются альтернативы и условия реализации решений. Анализ политики нужен для определения конкретной ситуации, которая требует изменений, а его продукты используются при принятии решений теми, кто заинтересован в этих изменениях. Поэтому результаты анализа политики представлены на языке, доступном разным общественным группам, независимо от их культурной, профессиональной или социальной принадлежности. В анализе политики прежде всего заинтересованы те, кто принимает решения или хочет влиять на государственную политику.

Основной тип подготовки — посредством включения в групповые работы по имитации и сопровождению процесса принятия решений. Умение сформировать соответствующую целям и ситуации конфигурацию отношений интересов и представить ее в виде конкретных рекомендаций и решений — основа оценки качества.

Разные формы подготовки к включению в разные формы деятельности (еще есть подготовка к ремесленной деятельности в области искусства, которая осуществляется по рецептам под руководством мастера) указывают на принципиальную невозможность сделать подобные, хотя и вариативные, формы учебных планов с акцентом на набор унифицированных предметов. Такая политика — то есть унификация планов — реально снижает качество подготовки в профилирующих направлениях.

Мне могут возразить, что я больше говорю о высшем образовании, а системы оценивания сейчас вводятся преимущественно в среднее образование в виде тестов.

Следует специально подчеркнуть, что у тестового способа проверки и оценки успеваемости или результатов обучения есть свои ограничения. Тесты принципиально не подходят для оценки знаний, особенно, за пределами точных дисциплин. Они подходят для оценки набора сведений о датах или именах. Что я имею в виду? Знания всегда есть связанная структура, вписанная в определенный контекст порождения и употребления. От того, какой контекст я выбрал (авторскую концепцию, систему интерпретации...), будет зависеть и мой ответ. Я просматривал рекомендованные тесты по истории и культурологии и практически по всем вопросам, не требующим указать дату или имя, мог дать больше одного правильного ответа (правильного с точки зрения разных авторов исторических или культурологических концепций.) Так, например, вопрос в тестах о самом выдающемся шедевре греческой архитектуры подразумевал правильным ответом — Парфенон. Но ряд крупных историков искусства считали Парфенон произведением эпохи упадка архитектуры, а вершиной греческого гения считали храм Посейдона, и я, как историк архитектуры, полностью согласен с их оцен-

кой. Храм Посейдона был указан в тесте среди возможных ответов. Но если бы я дал такой ответ на тестировании, он однозначно был бы оценен как неправильный. Просто многие книги давно не переиздавались и известны только специалистам. Другими словами, чем больше знает ученик за пределами действующей учебной программы (например, отыскал в библиотеке и прочитал эти книги, сравнил разные концепции истории архитектуры и принял именно эту точку зрения), тем меньше у него шансов *правильно* ответить на вопросы тестов. Тем самым надо четко понимать, что проверяются не знания, а точное воспроизведение ответов, предусмотренных данной конкретной учебной программой. С учителем хоть можно было попытаться поспорить и сослаться на другие авторитеты.

Другим аспектом оценки качества является то, каким образом происходит выбор системы оценки.

Фундаментальное допущение предполагает, что направление изменений зависит от способов оценивания этих изменений — кто, как и посредством чего их оценивает.

За последние несколько десятилетий оценка качества деятельности прошла такие этапы:

- универсальные критерии (истинность);
- внутренне-профессиональные критерии;
- общественная практика оценивания.

Сегодня оценка развития форм подготовки и образования не может использовать только узко профессиональные критерии для определения направлений реформирования, а должно быть вписано в большой социальный контекст — употребление продуктов на ми-

ровых рынках интеллектуальных услуг, роль в процессах общественной трансформации и т.п.

Оценка доступа, как и определение качества образования, является инструментом и содержанием образовательной политики.

Отдельно следует сказать о стандартах образования. Само понимания стандарта тоже меняется — в индустриальную эпоху стандартизировали преимущественно сам конечный продукт, изделие, а в технологическую эпоху стандартизируют процедуры изготовления или употребления. По-моему, попытки стандартизировать учебные планы и наборы знаний — это из индустриальной эпохи образования, а не технологической. Скорее стандарты должны быть на процедуры, например, составления и реализации учебных планов, а не на их содержание.

Если говорить о самой идее равного доступа к качественному образованию, то она соответствует идее равного доступа к качественной пище, реализуемой в сетях быстрого питания. Эти сети также построены на системах стандарта качества и доступа в любой точке земного шара. Но прорывов в кулинарном искусстве не предполагают и здоровья, в итоге, тоже.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Это требование вполне разумно и выдвигается среди критериев развитого общества, специально отслеживается в странах Евросоюза, но следует четко понимать, что за ним стоит.

Прежде всего следует уяснить: знание не есть информация, это разные продукты и формы организации интеллектуальной деятельности.

Мы уже говорили выше, что знания это связанная структура, вписанная в другую связанную структуру более высокого уровня, например, картину мира. В этом смысле знания очень жесткая и мало подвижная структура. Нужно приложить большие усилия, иногда совершить научный подвиг, чтобы внести изменения в структуру знаний. Знания представлены через теории, модели, тексты.

Информация — дискретная структура, указывающая на изменение определенности в данной ситуации. Она легко разбирается и собирается из простых единиц, представлена через базы данных, сообщения, схемы сборки данных и сообщений и употребляется при описании изменений ситуации для принятия решений.

О причинах смены акцента на знания акцентом на информацию в системах управления или образования говорилось в первой главе, а сейчас только зафиксируем, что информатизация предполагает отказ от примата знаний в обучении и подготовке.

Знания живут в текстах, а информация на экранах.

Отсюда информатизация — это неизбежная смена обучения работе с текстами обучению работе с экранами.

Информатизация — одновременно процесс технологизации обучения.

Последствия внедрения процесса технологизации для образования:

Содержанием (смыслом) базового образования становится функциональная технологическая грамотность, которая должна дополнить функциональную грамотность индустриального общества. Это означает, что функционально грамотным является тот, кто умеет осуществлять работы в рамках технологий, быть пользователем

технологических устройств. Технологическая грамотность осуществляется за счет тренингов, имитационной работы в технологиях. Простое введение предмета «Информатика» во всех школах почти никак не сказывается на уровне грамотности в сфере информационных технологий. Без решения проблемы внедрения функциональной грамотности в школах страны об инновационном пути развития в современном глобальном мире невозможно и мечтать.

Проблема технологизации образования стоит и перед высшей школой, так как в Украине от тоталитарной системы осталась идеология унифицированного образования, т.е. подобных по структуре и содержанию учебных планов, в которых основой является передача знаний предметным теоретическим путем. Такой подход хорошо работал там, где надо было готовить узких специалистов и исследователей, что было базовым для индустриального общества. В свете появления технологического образования для менеджеров, проектировщиков, программистов, технологов и т.п. задачу решают за счет создания в университетских центрах школ бизнеса или управления с учебным планом, направленным на изучение кейс-стади, проведение тренингов и образовательных игр, большой доли разного рода практик. Результатом обучения становится уровень компетенции в осуществлении работ, а не уровень знаний. Проблема технологизации образования с этой точки зрения еще только ставится, а реально из-за государственного контроля за учебными планами и решаться не может.

Другим словами информатизация — это не добавление новых технических средств к старым, а коренная ломка всей старой системы обучения, которая может привести к исчезновению из образования теоретической подготовки.

СОТВЕТСТВИЕ ПОТРЕБНОСТЯМ РЫНКА

В информационной парадигме связанные в учебные предметы знания разбираются на отдельные компетенции. Процесс разборки идет ускоренными темпами, мне приходилось знакомиться с наборами компетенций (например, при подготовке менеджеров), состоящими из сотен наименований.

С точки зрения овладения инструментами, которые можно применить на практике, — это здорово. Например, перестанут преподавать всем, кроме филологов, предмет «иностранный язык», а будут ставить языковую компетенцию в английском или китайском языках, т.е. умение говорить и читать, а не выяснять знание грамматики.

Мне уже приходилось сталкиваться с анекдотическими и печальными случаями, когда педагоги отлично ставили компетенции в языке или работе на компьютере, а комиссия из гороно ставила неудовлетворительную оценку, исходя из требований знать теорию языка или основы информатики, не обращая внимания на прекрасные практические навыки учащихся.

Поэтому методика постановки компетенций несовместима с методикой передачи предметного знания, и уже только это указывает на глубину изменений, которые необходимы для перехода к постановке компетенций.

Через наборы компетенций действительно много легче приспособиться к конкретным потребностям рынка.

Появляются совершенно новые компетенции, которые трудно сформировать путем разборки учебных предметов, например, компетенция навигации в самом мире компетенций и рыночных запросов на них.

Трудности лежат совершенно в другом месте. Я долго расспрашивал западных профессоров о том, как они формируют некоторую целостность представлений у выпускника, если ему передаются наборы отдельных компетенций. Они меня не понимали, и только хороший менеджер от образования мне объяснила, что такая задача и не ставится. Целостными являются системы деятельности за пределами учебного заведения и выпускник быстро в них вписывается.

Хорошо, когда такие целостные системы есть: по отношению к менеджменту, финансам, политике и т.п. на постсоветском пространстве их надо еще только создавать. Как?

При переходе к информационной парадигме способность к ситуативным изменениям резко возрастает. Однако она же становится и принципиальной слабостью такой системы образования в целом. Лишенная укорененной в традициях и знаниях идеи целого, она как идеология начинает проигрывать целостным системам образования, где такая укорененность есть, например, мусульманской.

ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

В последние годы для решения задач персонального развития и создания управления в условиях постоянных изменений широко

используют концепции обучающейся организации, обучающегося правительства и даже общества, которое учится.

Как утверждают новозеландские эксперты, улучшение качества деятельности правительства зависит от увеличения потока информации и анализа, на основе которых оно может выносить разумные решения, эффективно их внедрять и использовать для применения конкурирующих интересов. По своей сути — это вопрос о способности правительства к обучению — насколько успешно оно может учиться и приспосабливаться. Осознание правительства как успешной организации есть для Новой Зеландии и других развитых демократических стран эффективным методическим приемом, который они широко применяют.

Общество, которое учится, должно развивать в себе следующие способности:

Осуществлять постоянный анализ собственного опыта;

Быть готовым сомневаться и отказываться от фундаментальных допущений, бросать вызов «священным коровам» не только во времена кризиса, но и в относительно благополучные времена.

Постоянно образовывать и обновлять структуры такого анализа опыта.

Не бороться с носителями потенциально критической информации.

Приобретать новые знания, которые обеспечат возможность действовать эффективно.

Приобщать всех членов общества к процессу обучения. Знания, которые обеспечивают возможность действо-

вать эффективно и быть успешными на своем месте, должны быть одинаково доступными для всех членов общества.

Обучение должно совпадать с целями общественного развития и подчиняться им. Увеличение возможностей и соответствующих знаний должно быть направлено на достижение стратегических целей общественного развития.

Однако для осуществления этой прекрасной идеи сегодня нет соответствующих представлений и механизмов:

Вся система образования рассматривается как отрасль народного хозяйства, которая обеспечивает начальное, среднее, профессиональное и высшее образование и не отвечает за образование всего общества в течение всей жизни.

Для реализации концепции общества, которое учится, необходимо рассматривать образование как инфраструктуру и базовую сферу общества.

Необходимо поменять представление о роли дипломов, сертификатов и других документов о квалификации.

Необходимы другие методики, формы обучения и подготовки, иное содержание.

Можно еще перечислять необходимые условия, но и так ясно, что принятие концепции образования в течение всей жизни или в другом повороте — общества, которое учится, — требует коренного изменения всей системы образования, а не является добавлением еще одного уровня к существующей ступенчатой системе.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Для обеспечения индивидуальных траекторий необходимо иметь:

Набор образовательных единиц, из которых (или через которые) траектории строятся.

Систему сопровождения траекторий (образовательные карты, тьюторы...).

Соответствующую методическую базу.

Способствующую выбору траекторий форму учебного плана и организацию учебного процесса.

Сегодня ни одно учебное заведение мира не может позволить себе такую избыточность курсов, преподавателей, тьюторов, чтобы реально предоставлять возможность осуществления индивидуальных траекторий. Реально предоставляются только некоторые варианты движения в рамках общих учебных программ.

УВЕЛИЧЕНИЕ ИНВЕСТИЦИЙ В ОБРАЗОВАНИЕ

Реальное движение в эту сторону в развитых странах мира присутствует. Уже ни одна из ведущих стран мира не в состоянии содержать систему образования только за счет бюджета. В США при сравнительно огромных государственных затратах на образование львиная доля затрат все же принадлежит фондам, созданным за счет благотворительности, корпоративным и частным инвестициям. Большую роль в глобальном мире стали иметь гранты и займы на образование международных организаций.

Образование становится большим бизнесом и подчиняется во многом законам рынка. Но рынок предполагает основным критерием доходность, а не общественное благо. То есть если рыночная часть не будет отделена от принципиально не-рыночной, то образование утратит способность быть потенциалом общества как целого и служить ресурсом непредвиденного и уникального, так как все подлинно уникальное рыночной стоимости не имеет.

Парадоксы рекомендаций

Все предыдущее рассуждение заставляет говорить, что безусловная реализация рекомендаций ведет к парадоксальным следствиям по отношению к исходному стремлению.

ПАРАДОКС ЗНАНИЙ

Утверждается, что чем больше знаний передается через образование, тем лучше.

Чем больше знаний, тем сильнее их необходимо связать в целое, тем меньше возможности использовать знания для действия.

Чем больше разных знаний тем труднее их представить как явное и понятное целое, тем больше непонимания эти знания порождают.

Если сосредоточиться на решении этих задач работы со знаниями, то никакие другие задачи перед системой

образования уже не поставишь. Говоря языком восточной мудрости — знание порождает недеяние.

ПАРАДОКС ИНФОРМИРОВАННОСТИ

Утверждается, что чем больше информации передается в процессе обучения и подготовки, тем лучше.

Чем больше информации о чем-то, а информация всегда конкретна и актуальна, тем определенной это конкретное, но тем меньше определенности в целом, куда это конкретное хотят поместить. Говоря языком пословицы — за деревьями не видно леса.

ПАРАДОКС РАЗВИТИЯ

Утверждается, что главной целью образования является развитие (человека, общества, знаний).

Чем больше сосредоточиваешься на развитии, тем быстрее теряешь ресурсы развития и останавливаешься.

Это связано с тем, что развитие — один из многих взаимосвязанных процессов, обеспечивающих преобразование сложных общественных феноменов. Если не соблюдать баланс этих процессов — сохранения того, что есть, захоронения того, что отжило, творения нового, — то развитие, то есть развертывание и преобразование исходных структур, не имеет того другого, что можно использовать как материал для развертывания.

Мы все время попадаем в ловушку идеи развития — отрицаем и уничтожаем базовые формы человеческой организации как прошлое, как отсталость. Это похоже на политику уничтожения бактерий и водорослей ради места и благополучия млекопитающих. Результат такой политики в мире биологических форм очевиден. Менее очевиден он в мире образования.

ПАРАДОКС РАВНОГО ДОСТУПА

Утверждается, что чем легче доступ к знаниям, текстам, информации, тем больше ими пользуются.

Чем свободнее доступ к тому, что требует усилий для освоения, тем реже им реально пользуются.

Утверждается, что равный доступ решает задачу социальной справедливости.

Так как понятие равенства есть производная от социальных целей, то всякая определенная форма равенства удовлетворяет определенный социальный интерес и с неизбежностью порождает несправедливость по отношению к другим интересам.

ПАРАДОКС СТАНДАРТА

Утверждается, что принятие стандартов гарантирует уровень качества.

Принятие стандарта обеспечивает воспроизводство определенного уровня характеристик, которые мы опре-

деляем как уровень качества. Однако основной характеристикой самого образования есть способность менять свои характеристики т.е способность обеспечивать изменения в обществе и людях, поддерживать разнообразие форм организации мышления и деятельности.

Таким образом или стандарты должны быть временными и ситуативными (что противоречит нашему представлению о стандарте), или они снижают качество самой системы образования.

Думаю, что описанные выше трудности и противоречия могут быть сняты при соблюдении следующих положений:

По отношению к образованию будет сформирована система исследований, аналитики и мониторинга, адекватная сложности проблем.

Изменения не будут производиться тотально, в рамках одного проекта реформ, сверху, а будут проводиться локально в результате публичного диспута и политической конкуренции.

Однако введение таких правил само по себе требует изменения традиций, сложившихся систем управления, а рычаги влияния располагаются за пределами наличной системы образования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ИЗМЕНЕНИЙ

Проблема реформирования образования

Продемонстрированное разнообразие тенденций, вызовов, подходов, форм мыслимости образования, средств его организации дают возможность сформулировать основную проблему образования с точки зрения его трансформации.

Проблема в том, что отсутствует идея образования и стратегии ее развертывания, адекватные актуальным задачам и реальному разнообразию образовательных возможностей

Симптомами или проявлениями проблемы являются:

Неспособность системы управления выделить идею, а следовательно и приоритеты изменений, создать условия для сосуществования и эффективного использования разных подходов, форм организации и педагогических технологий.

Невозможность эффективно использовать ресурс разнообразия вследствие отсутствия в системе образования средств для самоопределения и навигации.

Отсутствие реальной возможности строить образовательные траектории.

Отсутствие полноты представления содержания через разные подходы, формы организации учебы, образовательных фокусов.

Неспособность образовательных учреждений к автономии.

Для решения этой проблемы необходимы изменения в формах проектирования, обсуждения и реализации трансформаций образования.

Общественный диалог

В современных демократиях развитие общественного диалога вокруг процесса принятия политических решений обусловлено невозможностью игнорировать интересы разных социальных групп. Значительное распространение способов представления каждой группой собственных интересов во время принятия решений, особенно в международных проектах и программах, привело к созданию и использованию стандартов процедур и форматов организации этого процесса, сделало этот процесс технологизированным.

Эта технология на Западе имеет название «публичной политики». Основными чертами публичной политики является работа с группами интересов, рассмотрение альтернатив, публичные обсуждения на всех этапах подготовки решения, реализация решений путем управления изменениями. Применение этой технологии — условие вступления в ЕС и вообще в круг современных развитых сообществ.

В Украине становление публичной политики делает первые шаги. Такие организации как Международный центр перспективных исследований в Киеве активно внедряют идеи публичной политики в общественное сознание, приёмы публичной политики в работу правительства и общественных организаций.

Однако если освоение публичной политики не станет задачей образования, то отдельные точечные усилия затухнут без следа.

Механизм образовательной политики

Представить схему состава публичной политики (Рис. 5) можно следующим образом:

Место для предъявления разных интересов, проектов и программ образовательных изменений.

Место, где положена идея образования и другие рамочные представления.

Место, где положены средства реализации образовательных задач.

Место, где положены ограничения на изменения.

Лицо, принимающее решение по любому значимому изменению в образовании, должно быть обеспечено общей картиной и анализом альтернатив и последствий принятых решений (Рис. 6).

Необходимо четко представлять:

В рамках какой идеи образования, какого подхода, каких задач, в ответ на какой вызов, в поддержку или против каких тенденций общественных изменений принимается решение.

Какие интересы будут удовлетворены, а какие будут подавлены, каковы собственные интересы того, кто принимает решение, какие изменения предлагаются, что будет за их счет достигнуто, чего будет стоить реализация проекта.

Какие средства реализации будут употреблены, взамен каких, что это даст для разных аспектов образования.

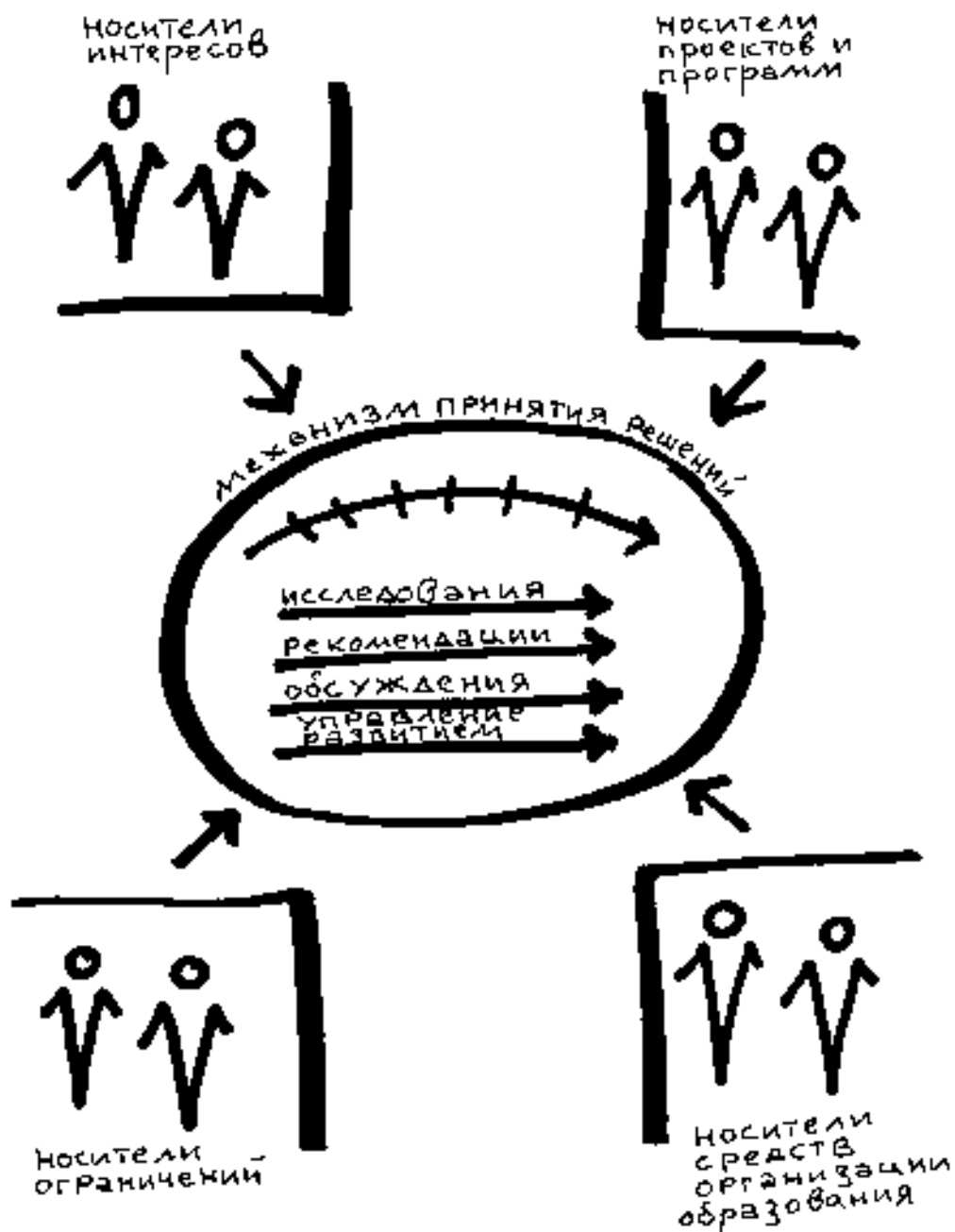


Рис. 5. Основные элементы образовательной политики

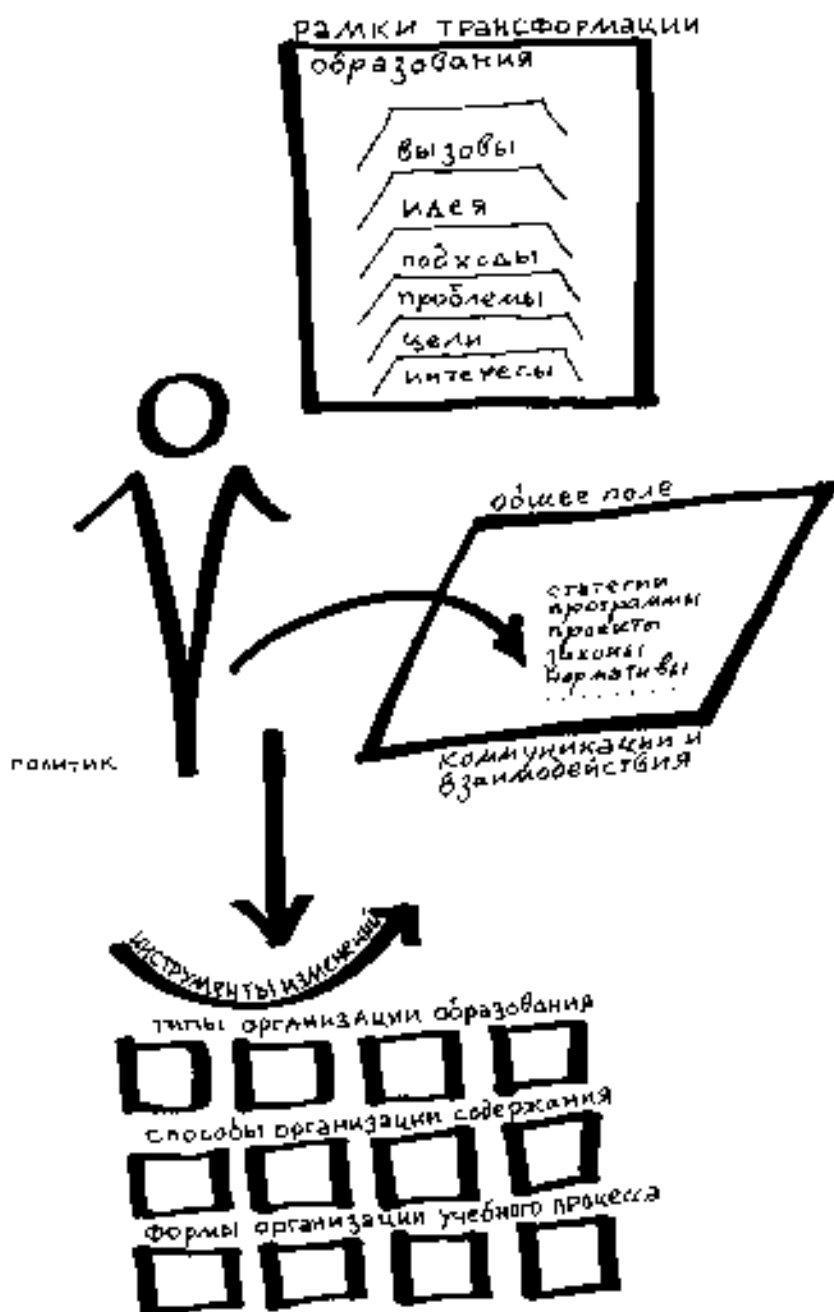


Рис. 6. Набор элементов, обеспечивающих политическое действие

Весь предыдущий текст демонстрировал множественность и несводимость различных единиц основных аспектов образовательной политики.

Для принятия конкретных решений необходим механизм предъявления различных предложений, их анализа и обсуждений. Выбор из представимого множества все равно надо делать.

Основные процедуры работы этого механизма можно представить в следующем виде:

Отбор значимых интересов и вовлечение их представителей в процесс подготовки и обсуждения предложений.

Подготовка предложений для обсуждения с анализом целей, проблем, альтернатив, ресурсов и других условий реализации предложения.

Последовательное обсуждение разных аспектов предложения.

Принятие решения и проекта его реализации.

Мониторинг и оценка последствий принятия решения.

Построение и запуск механизма образовательной политики не означают появления тотальной системы разрешений и контроля, а лишь появления общего экрана, на котором экспонируются различные действия участников образовательного процесса и происходит коммуникация по поводу возможных или произошедших изменений.

Принципы реформирования образования

Следует предположить, что в условиях отсутствия возможности принятия простых и всеобщих реформ, проводимых усилием властей, возможно руководствоваться совокупностью организационных принципов для реализации программ трансформации образования. Думаю, что предложенные ниже принципы могут служить организационными ориентирами реформ.

ПРИНЦИП ЛОКАЛЬНОСТИ

Все важные перемены должны в первую очередь пройти апробацию в локальных «точках трансформации» — в отдельных местах, регионах, заведениях — и сопровождаться анализом и оценкой, быть всесторонне обговоренными и методически описанными. Должен быть разработан план внедрения и только после этого рассмотрена возможность широкого применения. Инициативу локальных перемен должны проявлять те, кто будет их внедрять.

Этот принцип применяют в противовес принципу общих одновременных реформ сверху.

Ему соответствуют следующие критерии оценки предложений реформ: были ли проведены локальные эксперименты и обобщен их опыт, разработана ли и опробована методика его передачи, обговорены ли возможности применения? Каким образом это было сделано?

ПРИНЦИП РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Перемены должны внедряться только для решения конкретных заданий с четко обозначенными продуктами и критериями оценки.

Этот принцип применяют в противовес проведению реформ с общими лозунгами, что не дает возможности четко определить задание, продукты и формы оценки. Как следствие, эти общие переменные не подлежат управлению.

Он предусматривает такие критерии оценки предложений реформы: определены ли ты задания, для решения которых планируют (или планировали) изменения? Какими должны были быть (или были) их продукты и результаты? Отвечают ли они обозначенным целям?

ПРИНЦИП ПАРАЛЛЕЛЬНОСТИ

Локальные переменные должны быть спроектированы для всех уровней систем образования или науки — от системы управления до содержания занятий. Эти переменные должны соотноситься друг с другом посредством коммуникации между их участниками, представляющими разные уровни, посредством информированности, прозрачности вынесения решений и обсуждений заданий, освещения и обнародования хода и последствий реформ.

Этот принцип введен в противопоставление привычному ожиданию последовательных перемен сверху, когда считают, что без решения вопросов на одном из уровней системы нельзя реформировать другие.

Ему соответствуют такие критерии оценки предложений реформ: происходят ли локальные переменные на всех уровнях систем образования и науки? Как они согласовываются между собой?

ПРИНЦИП СТРАТЕГИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ

Проводить результативные локальные перемены параллельно можно только в условиях, если стратегическое планирование осуществляют именно те общественные единицы, которые планируют и проводят изменения. Поэтому обучение стратегической способности в процессе подготовки стратегических решений является наиболее важным рабочим процессом во время осуществления перемен.

Этот принцип введен в противовес консервации теперешнего положения дел, когда стратегическое мышление считают прерогативой только высшего руководства, а остальных участников политического процесса рассматривают как исполнителей распоряжений.

Ему соответствуют такие критерии оценки предложений реформ: осуществляются ли мероприятия по повышению возможностей стратегического планирования во время процесса перемен? Включены ли в обучение все участники процесса? Насколько эффективны эти способы обучения и разработки стратегической способности участников политического процесса перемен?

ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ

В условиях глобализации и поликультурности невозможно проводить перемены посредством изменения параметров продуктов образовательных действий. Это приводит только к усилению контроля над содержанием учебных планов, программ и тем исследований. Современный способ управления изменениями предусматривает внедрение стандартов процедур разработки и организации деятельности.

Этот принцип введен, в частности, в противовес контролю над содержанием образования, который приводит к консервации норм индустриальной культуры у общества. Из-за устаревших стандартов в образовании и научных исследованиях, несоответствующих мировым подходам к стандартизации, наблюдается отставание Украины в сфере внедрения новейших технологий и инноваций в промышленность.

Ему соответствуют такие критерии оценки предложений реформ: для выполнения каких заданий вводят эти стандарты? Какие процедуры сопоставления, оценки и доказательств соответствия они предусматривают?

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОСТИ

В демократическом обществе выделяют разные общественные группы со своими интересами, которые необходимо учитывать при принятии политических решений. Поэтому все решения, а особенно решения о стратегических переменах, должны обсуждаться и согласовываться с разными группами интересов, используя механизмы консультаций с общественностью.

Этот принцип введен в противовес советской практике учитывать только интересы правящей верхушки, якобы представляющей интересы народа.

Ему соответствуют такие критерии оценки предложений реформ: были ли обозначены все группы интересов и имели ли они возможность принять участие в подготовке стратегического решения? Каким образом была организована коммуникация и принимались ли во внимание интересы заинтересованных групп?

ПРИНЦИП ГЛОБАЛЬНОГО КОНТЕКСТА

Все перемены, которые являются приоритетами общества и государства, необходимо согласовать с интеграционными процессами и мировыми тенденциями.

Этот принцип введен вопреки отраслевой и «местечковой» идеологии, которая состоит в том, чтобы рассматривать перемены под углом только профессиональных и «отечественных» точек зрения и критериев оценки. В частности, он является противовесом практике разработки украинскими педагогами и научными работниками программ развития науки и образования без привлечения международного опыта, без участия независимых экспертов, представителей бизнеса, представителей других сфер, анализа мировых трендов развития.

Ем соответствуют такие критерии оценки предложений реформ: был ли проведен анализ возможных последствий внедрения перемен по усилению роли и определению места украинского образования и науки в процессах глобализации, интеграции и выхода на мировые рынки?

Отнесение к организационным принципам помогает политике быть прозрачной или понятной — можно предъявить свои принципы как способ принятия решения и указать ограничения, которые не можешь изменить.

Вопрос с ограничениями является очень важным — нельзя, например, перепрыгнуть ограничения накладываемые предыдущим состоянием образования, быстро изменить традиции или требовать от людей, чтобы они действовали против своих интересов.

Образовательная политика — это обеспечение поля возможностей в идеологии многообразия и сопряжения другого и иного. В

политике всегда присутствует игра разных подходов, концепций, средств, которые могут быть сорганизованы в работающую и осмысленную структуру коммуникации.

В основе образовательной политики лежит стремление преодолеть противоречия и парадоксы изолированных действий и всеобщих реформ. Безусловно, политический способ организации трансформаций не является идеальным, но по крайней мере он дает шансы на сохранение многообразия образовательных подходов и практик. Централизованный способ трансформации таких шансов не предоставляет — он может дать временный выигрыш в скорости и масштабе изменений, но в итоге ведет к сокращению ресурса многообразия.

И главное для меня — он с неизбежностью вытесняет рефлексию и ученичество из образования, а значит и шансы на воспроизводство и развертывание мыследеятельности.

Дополнение:

Локальность образования

ЛОКАЛЬНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В этом разделе описываются некоторые, важные с моей точки зрения, аспекты формирования методологической парадигмы образования и мыследеятельностного подхода к его содержанию.

Московский методологический кружок (ММК) оформлялся как «пробирка» социальных экспериментов. Относительная замкнутость ММК и необычно долгий срок его развертывания позволили организовать непрерывную рефлексию собственных затруднений и форм воспроизводства, выделить этапы своей социальной и интеллектуальной жизни. В этом рефлексивном слое и оформилась новая парадигма образования.

Внутри методологического движения был пройден полный цикл сферной «пульсации» — сформировалось учение о мире мышления и деятельности, была создана собственная форма организации ученичества. По мере расширения географических рамок семинарской работы пришлось опосредованно работать с новыми учениками, сложились формы обучения, а в период практикования ордеатель-

ностных игр были созданы формы подготовки игротехников; за последние годы были разработаны формы подготовки управленцев и организаторов. Однако попытки готовить самих методологов оказались пока малоэффективными.

Основные усилия многих участников ММК сегодня направлены на выделение средствами методологии образовательных проблем и задач. Такая ориентация определяется необходимостью:

Выявления оснований существующего кризиса общества и построения образовательных проектов и программ, снимающих его.

Воспроизводства и трансляции самой методологической позиции и связанных с ее реализацией представлений и интеллектуальных техник.

За пятьдесят лет существования ММК в нем произошли такие изменения во взглядах на педагогику и образование в целом:

Поскольку кризис лежит на уровне представления человеческого мира, то натуралистическую картину следует заменить на деятельностную. Это самая кардинальная задача, и она предполагает иную, отличную от традиционной образовательную ориентацию — переход от передачи готовых знаний к вхождению в мир деятельности.

Возможность выхода из кризиса, смена базового представления связаны с технологизацией мышления, понимаемого как деятельность и, соответственно, описанного в актах, нормах и организованностях, а затем уже и как мыследеятельность. На этом построена нынешняя

образовательная ориентация на вхождение в мыследеятельность и формирование соответственных педагогических техник, акцентирующих проблематизацию и рефлексию.

Катастрофическое состояние общественно-хозяйственной системы является следствием катастрофы «понятийной», когда исчезают «нормальные», то есть опирающиеся на принципы и программы хозяйствования исследования, проектирование и образование; отчетливо проявилась необходимость изменений в практической ориентации образования и педагогики.

Переход к практической ориентации в образовании возможен при отказе от доминирования традиционных предметных форм образования как закрепляющих «ушедшие», а не актуальные состояния, ориентирующие на знания, а не на рефлексию собственного опыта, в том числе по порождению новых знаний для обеспечения практических действий. Сегодня проектирование и программирование уже осознаются как ведущие типы деятельности. Параллельно складывается представление и о таких видах деятельности как конструирование новых предметов и *метапредметов* с целью *втянуть* в иной *упаковке* накопленные и новые знания в актуальную практику.

Кризис в образовании стал восприниматься не только как кризис его целей и содержания, выявилась бессмысленность педагогических новаций в условиях утери образовательных рамок. Для выхода из сложившейся ситуации члены ММК начали разрабатывать проекты

собственных образовательных организованностей и программ, ориентируясь на частные и ограниченные тематически (финансы, культура, управление, методология) проекты. Результатом стал вывод о необходимости создания локальных образовательных систем (ЛОС) с широкими возможностями концентрации ресурсов. Очень четко проявилась педагогическая ориентация на конкуренцию, элитарность, дифференцированность. Стало понятно, что следует отказаться и от классно-урочной формы организации учебного процесса, и была введена идея технологических циклов подготовки. Особо встал вопрос о техниках самоопределения, обеспечивающих возможность создания собственных образовательных траекторий.

Поверх и по отношению к технологиям в среде методологов стали формироваться интенции на создание стратегий общественного развития и сопровождение общественных трансформаций.

Предполагаю, что методологическая парадигма образования отличается от других тем, что становится необходимой для совершения переходов от одних принципиальных форм мышления и деятельности к другим. Исторически она возникала много раз — в кружках и школах классической Греции, в кругах создателей ренессансного переворота. А сегодня, когда процесс изменений становится перманентным, методологическое образование тоже стремится стать непрерывным и приобрести способность к воспроизводству себя.

ДВИЖЕНИЕ К ПРИНЦИПУ ЛОКАЛЬНОСТИ

Основные положения книги базируются на личном опыте участия в проектировании и создании инновационных образовательных единиц в рамках работы Сети методологических лабораторий сначала под руководством Г.П.Щедровицкого, а затем А.П.Зинченко. Среди проектов Сети назову «Проект локальной образовательной сети с университетским центром» для г. Сургута, который не был реализован, но его идеи послужили основанием для создания и реализации проекта непрерывной системы образования «Международная академия бизнеса и банковского дела» в Тольятти (сейчас Тольяттинская академия управления) и проекта Лицея бизнеса в Киеве. Проектная работа сопровождалась исследованиями в области педагогики и образования, созданием принципиально новых форм организации управления учебным процессом и разработкой инновационных форм подготовки для менеджеров. Я не буду описывать этот опыт и отошлю интересующихся к основным публикациям (5, 6, 7, 22, 23, 24, 25, 31, 37).

Я обобщаю свой опыт в представлении самого принципа локальности как базового при проектировании образовательных единиц и их сетей в рамках идеи «рефлексивного» образования.

Г.П.Щедровицкий писал: «...я понял, что принципы имеют самостоятельную ценность как идеальные объекты. То есть жизнь отличается от натурального существования природных тел тем, что она опирается на принципы, которые выдвигаются самими людьми и образуют краеугольный камень жизни как таковой. Более того, жизнь есть следование некоторому идеальному принципу... Как идеальные принципы они никогда не схватывают чего-то реально существующего. Вообще обсуждать вопрос об их реальном

существовании бессмысленно. Принцип есть знаковая форма, создаваемая конструктивно для обеспечения натуральности мыслительности, которой *потом* находится содержание, которое *потом* объективируется за счет процедуры объективации. И тогда принцип начинает существовать как таковой» (48, с.7—8).

Принцип локальности становится необходимым для противодействия тенденциям глобализации образования.

Нет возможности преобразовать всю мировую образовательную систему ни на началах единообразия, ни на началах эффективного использования существующего многообразия. Для этого пришлось бы создавать наднациональные и всемирные организации, регулирующие деятельность тысяч национальных и частных образовательных учреждений.

Более осмысленным путем реализации новой идеи образования является реализация ее в отдельных локальных местах и последовательное связывание их в образовательную сеть.

Следование принципу локальности ставит перед проектировщиками проблему выявления внутреннего устройства культуры и образования, *их* организационных форм, так как, по сути, ставится задача спроектировать жизнеспособные механизмы становления новых организованностей с их социальными и культурными особенностями и структурами.

Создателю локальной системы нужно понимать, как организованы базовые процессы культуры, такие как трансляция и воспроизводство, за счет чего они осуществляются, какие есть образцы и технические решения и т.д.

Задача локализации с неизбежностью определяет новую позицию в рассмотрении культуры и образования — позицию управленца — и новый подход — организационный.

Развитие прерывно, а необходимые «скачки» обеспечиваются актами творения (творение происходит по библейскому образцу — «из ничего») и актами захоронения, «вывода» устаревших культурных форм из актуального обращения и помещения их в хранилища культуры. Без организации «культурного захоронения» пространство деятельности «замусорено» неадекватными формами и культура начинает разрушаться, отравленная собственными «отходами». Динамичная европейская цивилизация с необходимостью создала формы такого культурного захоронения — архивы, музеи, библиотеки и т.п., и по работе именно этих организованностей можно сделать вывод о «состоянии здоровья» культуры той или иной страны.

Для меня принцип локальности обеспечивает, в первую очередь, возможность творения и, во вторую, — перевод «сотворенного» в формы развития. Но вновь сотворенное требует для своего «выживания» места в пространстве культуры и дает толчок к созданию новых форм захоронения.

СОЗДАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЛОКАЛЬНОСТЕЙ

Французский писатель Мишель Рио писал: «Я по-прежнему утверждаю, что любовь — это парадоксальная аномалия под спудом всевластного естественного закона. А история, основанная на последовательном постижении этого закона применительно к человеческой породе, каждый раз бесплодно и рьяно стремящаяся воплотить это отрицание, — сама история есть не что иное, как противоестественная аномалия, дерзкая и отчаянная случайность на фоне конечности всего живого и вечности материи, подчиненных одному нехитрому правилу» («Неверный шаг». — М., 1996. — С.173—174).

Действительно, исторические предсказания — вещь невыносимая именно в силу аномальности человеческой истории на фоне естественной эволюции природы. Но эта аномальность всегда была для меня так притягательна, что послужила основой любви к истории. Возможно, именно в силу этой человеческой слабости я не могу принять тезис о конце истории, могу принять только тезис о ее подлинном начале. Все мои размышления в книге устремлены к разрешению этой дилеммы, хотя текст посвящен только попытке группы людей воспрепятствовать естественному ходу вещей и задать иное движение мысли и действиям. Мы стремились через эксперименты в образовании преодолеть состояние пессимистических умопостроений в представлении будущего нашего общества, которое господствует в современной культуре и понимании истории. Мы считали, что начинаем нечто новое, и сегодня попытка создать методологическую парадигму и практику образования представляется мне событием историческим. Это *моя* оценка.

За полстолетия существования ММК на разных этапах его деятельности через логический и методологические семинары, через организационно-деятельностные игры и образовательные структуры, такие как Школа культурной политики, Московская методологическая ассоциация, Московский методологический университет, Сеть методологических лабораторий, Международная академия бизнеса и банковского дела в Тольятти и Лицей бизнеса в Киеве прошли тысячи людей с разным опытом участия, действия и осмысления. Даже внутри этого круга нет общего понимания сделанного.

Имя *Локальная образовательная система* или формулировка *принцип локальности* явились следствием осмысления опыта преодоления затруднений, а не предшествовали нашему проекту образовательных учреждений в Тольятти и Киеве. Поначалу определе-

ние *локальный* употреблялось в соответствии с общепринятыми значениями как показатель ограниченности наших проектных устремлений, как следствие осознания того, что существующую систему образования реконструировать невозможно в принципе, а гораздо эффективнее выращивать рядом новую. Однако превратности постсоветской бюрократической жизни, поиски выхода из системы зачастую нелепых требований и ограничений на образовательную деятельность заставили пойти на ряд компромиссов, а в случаях принципиальных — создать ряд инноваций. Пришлось сформулировать принципиальные характеристики новой образовательной системы и, прежде всего, ее организационных форм.

Локальное стало пониматься как свойство целостной, становящейся, самоорганизующейся системы, превращающей затруднения в материал собственного развития. Рефлексивное самописание этого процесса стало условием движения, то есть разрешение каждого затруднения стало представляться в инструментальной форме как способ решения определенного класса задач и средство структурирования и обогащения учебного процесса.

Отсюда становится понятным, что ЛОС обладает собственным содержанием, совершает экспансию на все области, с которыми сталкивается, путем их освоения, формирует собственную культуру и в целом является точкой общественных преобразований. Понимание *локального* все больше отходит от значений, связанных с частным, «местным», и приобретает смысл «полной» организованности, небольшой по размерам, ориентированной на быстрое развитие, — *локальное* становится принципом организации.

Отнесение к принципу является условием «нормальности» построения образования и всех его единиц (42). Современная российская или украинская школы с этой точки зрения «не нормаль-

ны», так как уже невозможно выделить принцип, по которому они устроены. Ориентация на образцы, на хоть какие угодно передовые школы Запада без выделения принципа их устройства только усугубляет хаос. Хуже всего то, что эта *беспринципность* зафиксирована в законах об образовании и поддерживается всей мощью государственного аппарата, так как принятые сегодня государственные стандарты образования фиксируют существующий уровень и социальную структуру сложившихся форм преподавания, давно уже не соответствующих ни принципам школы Коменского, ни каким-либо другим. Принимались эти стандарты с очевидно благими намерениями, так как они сохраняют некоторый достаточно высокий уровень знаний, уже давно недоступный массовым школам, как например, в США. Однако законодательно закреплённая ориентация только на предметные формы передачи знаний и реально поддерживаемая государством установка на государственный диплом, ставшая уже частью постсоветского менталитета, лишают наши системы образования перспективы. Несмотря на ее все еще большой потенциал, лидировать в подготовке персонала для новейших технологических систем, областей проектирования, программирования или исследования и управления она уже не может.

Поэтому любая попытка создать локальную систему образования, учитывающую мировые тенденции и ориентированную на лидерство, в Украине и России действительно является аномалией.

Из всего вышесказанного понятно, что излагается, прежде всего, собственный опыт, причем слово *собственный* здесь нужно понимать не только и не столько как личный, а как опыт становления локальной системы. На многолетней практике мы уже убедились в невозможности выделить *личный* вклад в становление *локальности* или *преобразования места*. Как и в физике, где постулирована

невозможность описать траектории отдельных частиц, а только их ансамблей, здесь также нет возможности описать траектории отдельных участников процесса *локализации*, а только всей локальности как целого. Многим, воспитанным в идеологии индивидуального успеха и значимости отдельной личности, психологически это препятствует работать в условиях принципа локальности.

Действительно, применение этого принципа заставляет пересмотреть не только методики обучения, но и само представление о человеческой отдельности и формах ее самоописания.

При реализации принципа универсальности мир предстает общим, а сознание частным, личным его отражением, а при соблюдении принципа локальности общим выступает место совместных работ, действий, *осознанное место*, и строительство мира становится персональным делом, осуществляемым за счет понимания и рефлексии соучастия в движении локального.

Строительство ЛОС преследует еще одну цель — открыть дополнительные измерения в антропологической перспективе (к этой перспективе относится и тезис о творении собственных локальных миров), инструментально вооружить человека и предоставить ему право и свободу на собственную образовательную траекторию и историко-культурное самоопределение.

Выделение начал учения, оснований управленческих решений или принципов организации, удерживающих весьма разнородный коллектив в общей траектории движения, является постоянной работой, составляющей тот обруч, который скрепляет неизбежную неоднородность сложной организованности локальной образовательной системы.

Внутреннее напряжение, за счет которого идет эта работа, образуется постоянным соотношением принятых положений с перма-

нентно возникающими затруднениями и конфликтами, подвергающие эти положения испытаниям. Как уже было сказано выше, одна из базовых установок нашего опыта жизни внутри локальностей — внимательное отслеживание изменений, их рефлексия, а при необходимости — уже целенаправленная имитация и последующее оформление понятого как нормы.

Движение к локальности началось достаточно давно. По бытующему преданию, в начале 50-х годов с беседы на кухне нескольких студентов и аспирантов философского факультета МГУ во главе с А.Зиновьевым началась программа содержательно-генетической логики (хотя сам термин возник позже), чем эта группа бросила вызов господствующей философской идеологии (49, 52). Вокруг обсуждения программы велась активная семинарская работа. Эти семинары, с их сложившимися формами организации, тематизации и системой понятий, стали как бы первым приближением в организации локальных образовательных систем. Второе приближение было сделано в организационно-деятельностных играх, в которых образовательная компонента для их участников, в первую очередь методологов и игротехников, была уже явно выражена. Именно эту форму организации и развертывания коллективного мышления в коммуникации, которую создал и которую несколько десятилетий непосредственно развивал Г.П.Щедровицкий, мы считаем первой локальной образовательной системой.

Мне важно отметить, что в непрерывности становления методологической школы сложился набор общих представлений и принципов, с которыми мы начинали работать, взяв их как данность, и которые мы частично трансформировали или отвергли за счет рефлексии собственного опыта.

К базовым принципам, на которые мы опирались, относятся:

Принцип мыследеятельности (как следствие принятия идеи, что человеческий мир есть мир мышления и деятельности).

Принцип различения естественного и искусственного (как то, что обеспечивает саму возможность конструктивной работы).

Принцип замещения (на котором строятся возможности конструктивной работы с миром знаков).

Принцип различения идеального объекта и средств, за счет которых этот объект представлен. Этот принцип выражается разделением оргдеятельностной и объектно-онтологической плоскостей рассмотрения (обеспечивает возможность выделения и развития инструментов интеллектуальной деятельности).

Кроме того, мы широко пользуемся рядом наработанных в ММК категорий и схем, такими как категория системы, схема знаний, оргтехническая схема... Принципа *локальности* среди переданного нам наследия не было. Он явился следствием рефлексии собственного движения.

Чтобы понять, как формировался принцип локальности, надо представить план затруднений и конфликтов, план организации работ по их «снятию» и переводу в содержание, и план средств, за счет которых происходила объективация содержания.

Коммунальный план организации жизни лежит в основе всего, и всякие волнения и возмущения изначально кроются и проявляются в нем. В Академию приезжали преподаватели из разных стран

и городов — им необходимо было отдавать блоки часов; устраивались многодневные проектные сессии, что в итоге привело к формированию непривычно гибкого еженедельного расписания и к уходу из Академии людей, привычных к традиционной организации учебного времени. Родители и студенты с большим подозрением относились к отступлению от традиций, особенно к необходимости постоянной защиты индивидуальных планов учебы, к совместным, командным формам работы и к тому, что учеба начинается с проектирования («пойди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что» — но, как и в сказке, с заданиями студенты справлялись). Не менее сложно было преодолеть в коллективе преподавателей привычку к изолированной работе в рамках своего учебного курса. Их переход к пониманию общих целей и траекторий становления ЛОС давался очень трудно, с обидами, скандалами и уходами. И в итоге сложилась традиция иной учебной жизни.

Социальный план был предъявлен через столкновение с нормами, инструкциями и указаниями; тут организаторы ЛОС столкнулись с полным набором социальных ситуаций — от попыток военкомата призвать студентов в армию до вменяемой необходимости следовать жестким требованиям Госстандарта к содержанию образования и к построению учебного плана.

В культурном аспекте конфликт был заложен изначально — в нашем отказе от признания передачи предметных знаний основой подготовки. Наиболее явно это проявилось в подготовке менеджеров. Кроме того, в подготовке юристов, к примеру, развернулся конфликт с носителями профессиональных ценностей.

Коммунальные, социальные и культурные затруднения и конфликты нельзя было разрешить без соответствующей идеальной конструкции. Стало ясно, что такого рода конструкцией является но-

вый по типу учебный план. Пришлось провести несколько десятков семинаров, конференций и обсуждений для того, чтобы выяснить исторические формы учебных планов, их возможности и ограничения, отразить и систематизировать собственные инновации в учебном процессе, связать все это с традиционными формами и в итоге получить то, что один из разработчиков этой конструкции А.Зинченко называет *учебным планом с проектированием* (24). Этот учебный план принципиально отличается от плана, построенного по образцу *учебного конвейера*, который положен в основу всех современных учебных планов школ и вузов.

Постараемся выделить те работы, которые обеспечили разрешение вышеперечисленных конфликтов. Во-первых, это работы по самоописанию, в результате которых был выделен ведущий подход в становлении ЛОС — проектно-программный; во-вторых — работы по созданию системы управления со штабом и ориентацией на сетевой способ управления; в-третьих — работы по созданию инфраструктур, обеспечивающих деятельность ЛОС (информационных, финансовых, учебных); в-четвертых — экспансия на разные области деятельности для обогащения содержания образования и возможности проектировать новые рабочие места для выпускников; в-пятых — создание условий необратимости происходящих перемен за счет организации коммуникации внутри ЛОС и с внешними структурами; в-шестых — работы по технологизации учебного процесса посредством отчуждения опыта, представление его в виде методических положений и стандартов.

Все работы в ЛОС должны иметь общее направление движения, горизонт, к которому прочерчивается траектория. Определение собственной траектории на фоне мировых тенденций в интеллектуальной жизни и образовании — процесс постоянный, перманент-

тно актуализирующийся в возникающих ситуациях неопределимости себя и своего движения.

В работах по истории науки уже давно замечены различия национальных моделей науки, которые стирались в процессе длительных согласований и конвенций, создавая иллюзию универсальности научного метода. Сегодня понятно, что у ЛОС нет такого количества времени на установление конвенций, хотя недостаток его частично компенсируется плотностью информационных связей.

На начальном этапе своего становления ЛОС является закрытой, и все внутренние конфликты должны быть сняты, иначе это может привести к ее распаду. Внутри нее нет возможности уйти со своими проблемами в другое пространство, как это возможно в открытых системах.

Следует отметить, что не все в этом эксперименте получилось, как предполагалось — часть конфликтов так и не разрешилась, процесс редукции развернулся достаточно быстро, и ЛОС упростилась до возможностей ее системы управления. В итоге построенная организованность живет и успешно функционирует.

Сегодня я думаю, что скорость редукции этой организованности была определена тем, что мы приняли системное, а не сферное или топическое представление организации образования. Отсюда и постепенное вытеснение ученичества — проблематизации и исследований — из устройства жизни и учебного времени. Опираясь на этот опыт, я стал глубже понимать идею сферной и топической форм организации образования, которые описаны в первой главе.

ПОЛИГОЛОС ЛОКАЛЬНОСТИ

Изначально проектировщики должны заложить в локальность конфликты разных позиций и точек зрения — смысл локальности заключается в возможности соединить, организовать то, что ранее было принципиально несовместимо (*жило* в разных местах, например, в философии и методологии, или существовало в разных формах — живого образца, теоретического текста, а то и просто считалось противоположным, например, принципы осуществления свободы и обязательной дисциплины).

Локальность есть особая организация коммуникации, недаром с самого начала ее создания выделился исследовательский семинар «Полилогос» под руководством В.П.Литвинова и Г.А.Давыдовой. Этот семинар уже своим названием определил парадоксальное свойство локальности — ее многоголосие, множественность точек зрения и картин, языков и форм мышления. Мы предполагали, что за счет создания в ЛОС полной структуры мыследеятельности этим голосам будет отведено свое место.

Почему, собственно, нужно ориентироваться на воссоздание полной структуры мыследеятельности, и что это означает?

В культурный обиход идея мыследеятельности введена представлением и обсуждением схемы мыследеятельности. Эта схема была введена Г.П.Щедровицким в двух работах: «Организационно-деятельностная игра как форма организации коллективной мыследеятельности» (1983 г.) и «Схема мыследеятельности: строение, смысл, содержание» (1987 г.) (49, 50). Я приведу самые общие характеристики схемы и поверх них построю представление о полилогосе и его формах.

В качестве дополнительного пояснения следует отнести к смыслу понятия *мыследеятельность*, которое не так привычно, как уже широко употребляемое понятие *деятельность*. Деятельностный подход рассматривает весь человеческий мир, в том числе и мышление, как *деятельность*, а мыследеятельностный указывает на множество промежуточных форм между двумя предельными формами представления человеческого мира — как актов мышления и как процессов осуществления деятельности.

В схеме мыследеятельности (МД) выделяются три основных слоя или пояса:

Пояс мыследействования (мД), то есть пространство осуществления каких-либо работ с позициями организатора этих работ и функционализированных исполнителей. В этом пространстве могут происходить сбои в организации работ, и это определяется как конфликтная ситуация, которая, если не решается в этом слое за счет отнесения к имеющимся образцам или рефлексии затруднений, требует перевода ее в слой представлений и обсуждений затруднений уже в другом поясе.

Пояс мыслекоммуникации (М-К), то есть пространство выражения затруднения и его понимания за счет коммуникации. Обмен сообщениями в этом слое может разрешить исходное затруднение в мД, а может и нет, если в ситуациях понимающего подобное затруднение не встретилось. Тогда необходимо перевести результаты обсуждения в другой пояс, где будет произведено обобщение.

Пояс мышления (М), в котором выделяется принцип подобного рода затруднений и за счет разработки и

употребления разного рода идеальных форм — логик, теорий и т.п. — затруднение может быть преодолено.

Но может случиться, что и эта мыслительная работа в слое логических форм не даст результата, тогда уже происходит выход в пространство методологической рефлексии и рассматривается вопрос о новых типах идеализации.

Схема мыследеятельности асимметрична, и в ней одна половина представляет работу мышления, а другая — понимания (Рис. 7).

В так устроенном пространстве действует множество позиционеров, и их мыследействие и определяет осуществление мыследеятельности. Из большого числа позиционеров я выделю нескольких, чьи действия и концентрируют для меня основные точки движения мыследеятельности.

Прежде всего следует выделить фигуры мыслящего и понимающего в их основных проявлениях.

В конкретном случае создания локальности в Тольяттинской академии управления нам пришлось технически на время разделить группу разработчиков на две: тех, кто работал в ситуациях конфликтов и столкновений, нарабатывая затруднения, конфликты и средства их представления в конкретной области финансового проектирования, и тех, кто пытался понять

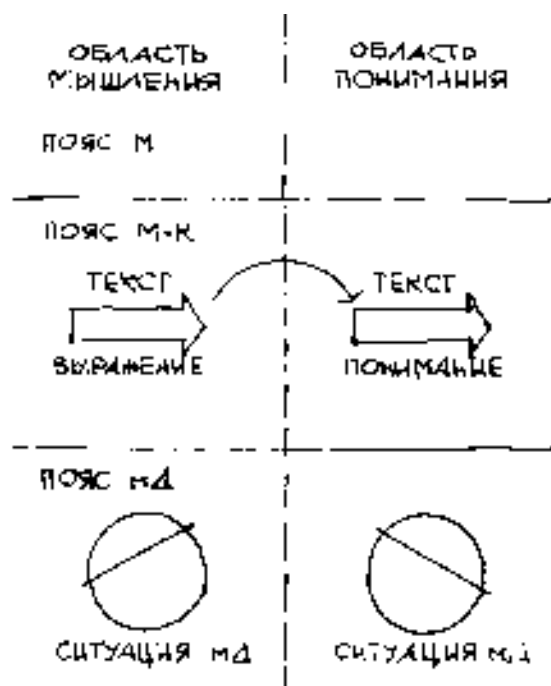


Рисунок 7

общие принципы и приемы описания и систематизации конфликтных ситуаций для представления в учебном процессе.

И в дальнейшем основные несоответствия и потребности в очень жестких формах обсуждения и взаимоопределения происходили между носителями принципиальных ориентаций на мышление и действие — и на понимание и упорядочение (за счет этого у нас сложилось представление о различении сферы хранения и сферы инноваций в культуре и их представленности в локальности).

Внутри каркаса схемы я выделяю следующие позиции (Рис. 8).

На рисунке кроме основных позиций выделены процедуры, осуществляемые позиционерами (1→3; 3→4; 3→5; 2→4; 4→3; 4→6) в движении МД между позициями и фиксация результатов некоторых процедур (а; в; б; г; д) и их связок (г→в; д→в).

Особенно следует выделить место «в», часто даже не рассматриваемое и не обозначаемое на схеме, а оно и есть основное с точки зрения соорганизации всей МД, так как это — место «устройств-преобразователей», через которое *мыслительное* преобразуется в «*понимательное*».

Важным принципом понимания схемы МД является принцип уровней замещения или уровней операциональных систем при разрешении исходного затруднения, преобразуемого в задачу, и нахождении решения.

Поэтому совершенно не обязательно, чтобы для решения каждого затруднения схема МД реализовывалась полностью, так как для разрешения многих затруднений достаточно использования первого ранга рефлексии или обмена опытом мыследействования.

С позиции понимающего (а с него я начинаю представлять описание процедур схемы — с позиции выражающего я бы описывал функциональную развертку схемы от затруднения и далее) пред-



Рисунок 8

ставленное ему отрефлектированное за счет процедуры отчуждения, выраженное в имитации действие может быть отрефлектировано и представлено как действие, направленное против доминирующей традиции (ритуала, обряда и т.п.), нормы (закона, указа и т.п.), точки зрения (картины), идеальной конструкции (проекта), тенденции (программы), и определяется как:

Конфликт коммунальный, то есть проходящий в форме публичного обсуждения скандал. В этом смысле скандалами были и греческие трагедии, представляемые народу на ежегодных праздниках, и посвященные актуальным проблемам нарушения традиций, как, например, в «Антигоне».

Конфликт социальный, то есть обсуждаемая в формальных организованных норм ситуация (как это было, например, при подписании соглашения о распаде СССР и создании СНГ, что потребовало оформления большого количества законов, указов, нормативных актов и т.п.).

Конфликт культурный, то есть несовпадение новых точек зрения с принятой картиной мира (что имеет сегодня место почти во всех многонациональных государствах, где прежние меньшинства представляют собственные картины истории).

Конфликт в сфере управления и технологий, когда для принятия управленческих решений нет соответствующих идеальных конструкций (как это происходит сегодня в Украине, так как нет такой конструкции, которая бы задавала тип создаваемого общества).

Конфликт в сфере управления образованием, когда отсутствует базовый принцип программирования (куда ориентировано общество, под какую программу его строительства делать систему подготовки, как не дать себя ассимилировать в чужие программы).

В соответствии с такой дифференциацией форм понимания конфликтов я строю типологию средств преобразования МД. Конечно, я нарушил логику развертывания схемы, так как все эти приведенные различия являются не исходными, а результирующими уже после того, как произошло множество актов замещения, представления и понимания.

Возможно, выделяя отдельные конкретные процедуры при описании мыследеятельностных последовательностей (а не обязательно реальных актов, которые могут иметь самые разнообразные траектории), я ошибаюсь, так как думаю, что такой обширный массив (более 50 различий) вообще нельзя описать «правильно». В процессе систематизации все время устанавливаются новые связи и зависимости, привычные значения, стоящие за словами, «плывут», и на данную последовательность следует смотреть как на точку рефлексивного оформления нашего опыта, а не как на жесткую логическую конструкцию.

Я вынужден представить весь комплекс как целое и, дав комментарий к целому, никак не объясняю (кроме самых необходимых случаев) его отдельные элементы.

Весь комплекс схем устроен следующим образом: на общую вертикаль усложняющихся типов «преобразователей» надеты последовательно (по уровням замещения, принятым в этой работе, — коммунальному, социальному, культурному, технологическому, образовательному) пять изображений схемы мыследеятельности. В том изображении схемы, которое было опубликовано Г.П.Щедровицким, позиций в схеме было много больше, причем указывалось, что дается очень грубое и редуцированное изображение.

Коммунальная мыслительность (Рис. 9)

Коммунальный конфликт и лежащее в его основе действие должно быть отчуждено за счет процедуры противопоставления (поляризации) и переведено имитацией действия в артефакт (будет ли это тоже действовање как поведение, приписанная роль в театре, или вещь, воплощающая идею действованиа, новое оружие, например).

Этот артефакт должен быть понят как событие и оформлен как

скандал, то есть представлен как несоответствующий традиции и выброшен в обсуждение этого несоответствия. Понимающий может задать контекст для снятия скандальности (за счет ритуализации) путем помещения артефакта-события в существующую систему родства и перевода «чуждости» в «свое».

В поясе мышления это «включение в родство» может быть отрефлектировано и за счет процедуры оестествления или натурализации переведе-

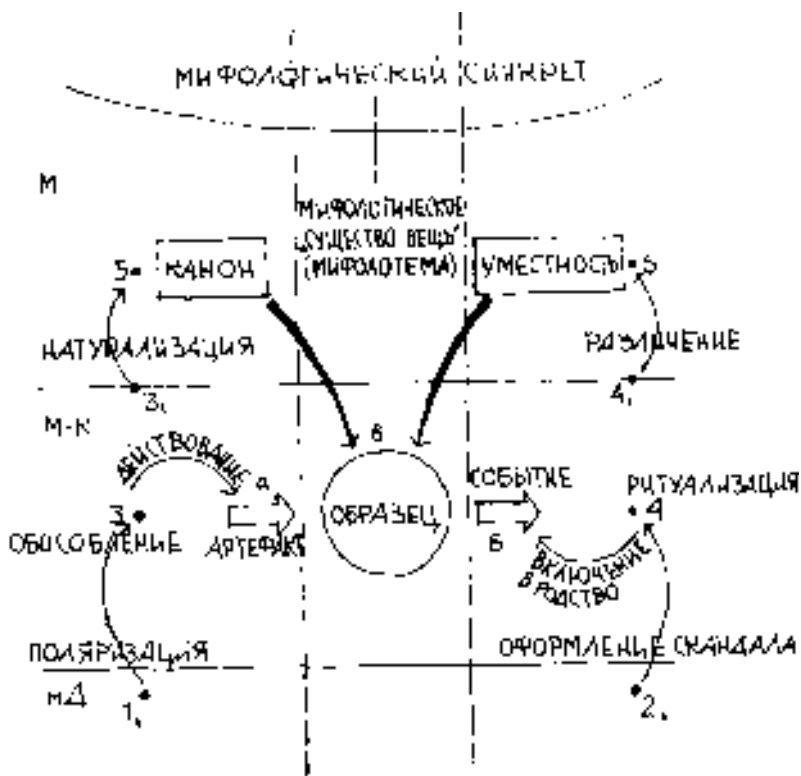


Рисунок 9

но в формы канона, то есть параметризованного артефакта (как канон Поликлета), а в области понимания это будет обобщено как уместность такого канона за счет процедур различения или отведе-

ния канону соответствующего места употребления. Понимающий работает в той логике, которую Аристотель обозначил как «Топику», то есть в логике места, а не формальных правил.

Результатом признания уместности канона является его выдвижение в качестве образца, по отношению к которому и может только происходить коммунальная коммуникация. (Вспомните самую типичную аргументацию во время скандала — «так не делают», а за этим стоит: «твой папа», «в нашем роду», «в нашем коллективе» так не поступают, и ты *не* должен.)

Создание нового образца есть свидетельство осуществления полной коммунальной мыследеятельности. Существует устойчивое убеждение, что в коммунальном нет ни своего мышления, ни логики, но я думаю, что это заблуждение, это мышление имеет специфические формы, в котором «обособившееся» высокое мышление ученых себя не узнает, но не более того.

Социальная мыследеятельность (Рис. 10)

Социальный конфликт и лежащее в его основе свидетельство (то, что искусственно формируется в социальных структурах как феномен доносительства или «стука», например), переведенное в такое за счет дистанцирования от наличной ситуации, выражается в форме документа и у понимающего оценивается как проступок (нарушение нормы) и оформляется как ситуация. Выход из ситуации (нормализация) видится во включении в существующую иерархию. Блестящий пример выхода из ситуации в бюрократической машине показан в немецком фильме «Ордена для вундеркиндов», где социальное преступление — самовольная раздача орденов — было легализовано за счет включения преступника (известного афериста) в чиновничью иерархию, и затем вся новая процедура была

формализована, включена в свод правил, вошла в классификацию чиновничьих прав и обязанностей и включена в их список.

Соединение образца действия (в этом слое он был предварительно проигран в разворачивании сначала скандала, а затем его переводе в социальный план и разрешении как ситуации) со способом его включения в своды (суммы) и списки порождает форму. Форма составляет основу социального мира, его «субстанцию», и

по отношению к форме разворачивается весь план коммуникации, осмысления и понимания в социальной мыследеятельности. Недаром в исторический период обособления социальных институтов не только обособилась норма права и социальной нормы — закона, но и в схоластической философии и в образовании понятие формы было предметом особого интереса.

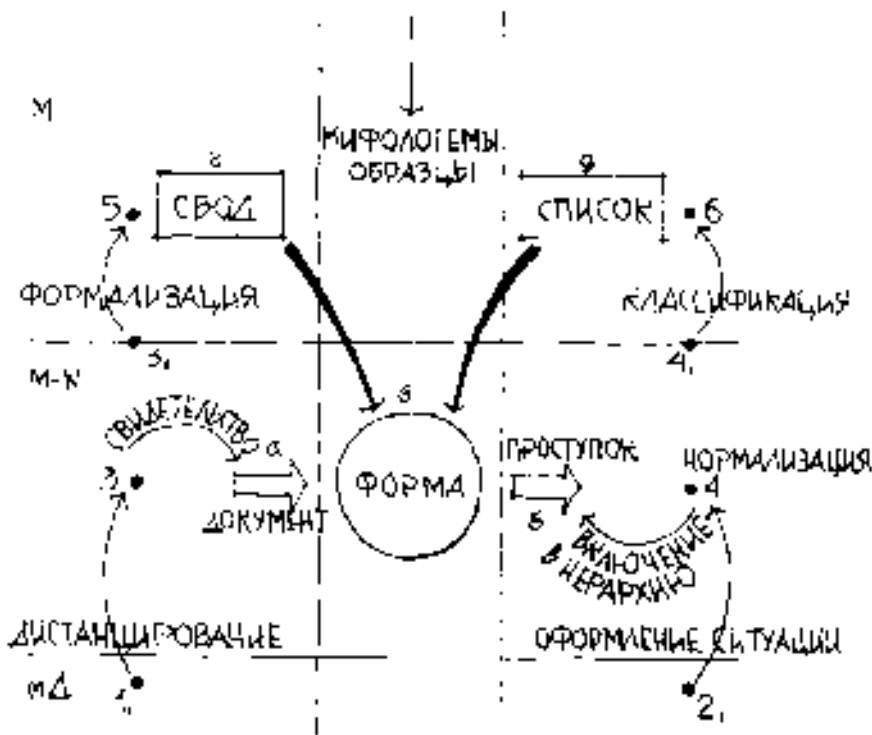


Рисунок 10

Образовательная мыследеятельность (Рис. 13)

Образовательный конфликт выражается в невозможности определить направление или принцип образования. За счет фокусировки (локализации) и выделения предела возможностей существующей системы образованию задается принцип, который понимается как изменение в существующей неопределенности. За счет историзации принцип включается в образование траектории. Эта траектория мышлением развертывается в программу (все программы — это программы образования чего-то), а пониманием «комплексировается», то есть как бы множеством траекторий прорисовывает новую сферу деятельности. Вероятно, это и есть тот предел, к которому стремятся образовательные программы.

Преобразователем выступает конфигура-тор, и я даже затрудня-юсь описать столь слож-ное устройство, знаю только, что процедуры фокусировки и выворачивания всего через любую точку конфигулятора составляют суть его работы.

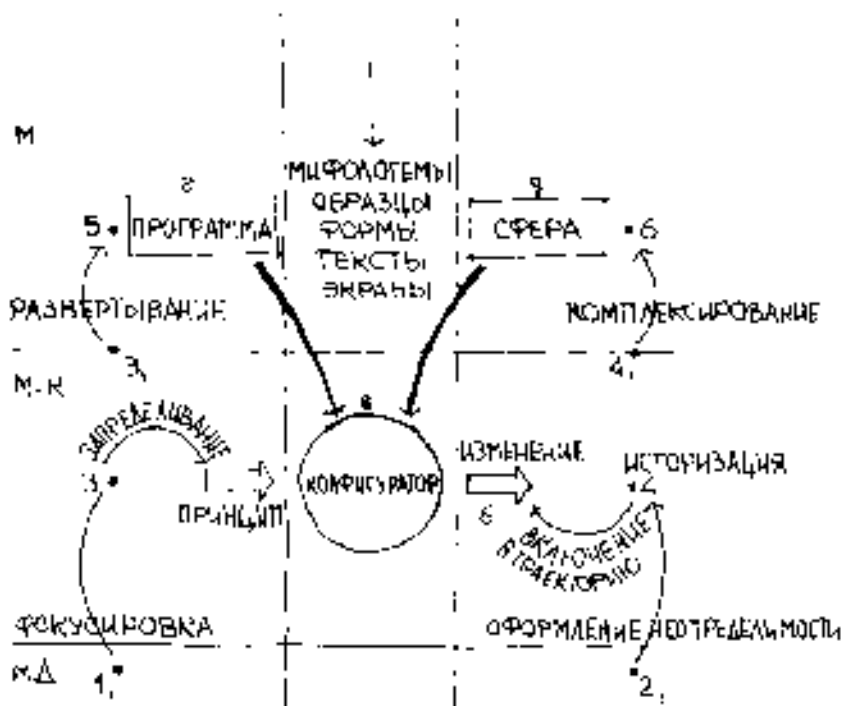


Рисунок 13

Персональная (локальная, частная) мыследеятельность

Дать схему этого типа мыследеятельности я еще не могу. Знаю, что в ней обеспечивается самодвижение и строительство внутреннего мира. Контуры ее начинают проявляться, но для описания еще очень мало точек опоры.

Особо следует представить организационную позицию в этом мыследеятельностном комплексе — она является «внешней», методологической, и ориентирована на соотнесение процессов артефакции и организации мышления и понимания.

Обобщенно соотношение мышления и понимания в рассматриваемом комплексе можно представить так (Рис. 14).

Если следовать логике схемы, то каждый преобразователь есть особая соорганизация других. Я учел в схеме процесс генетического порождения преобразователей. Вероятно, есть и процесс их отражения друг на друга, так как, владея техникой текста, можно смотреть на форму или на документ таким образом, что повсюду будут прочитываться только тексты.

Обобщая линию с преобразователями, хотелось бы отметить, что по сути все они «возвращаются» к первоистоку-образцу (а при отсутствии рефлексии и к мифологической вещи).

В коммунальности образцу тесно связан с материалом, воплощен в нем, в социальности — это образец формы, в культуре — образец текста, в технологии — образец преобразования, а в образований — образец конфигурирования. Поэтому думаю, ремесло есть неизбежный этап овладения любой мыследеятельностью, и без него нельзя прорваться ни к какой свободе и ни к какому искусству.

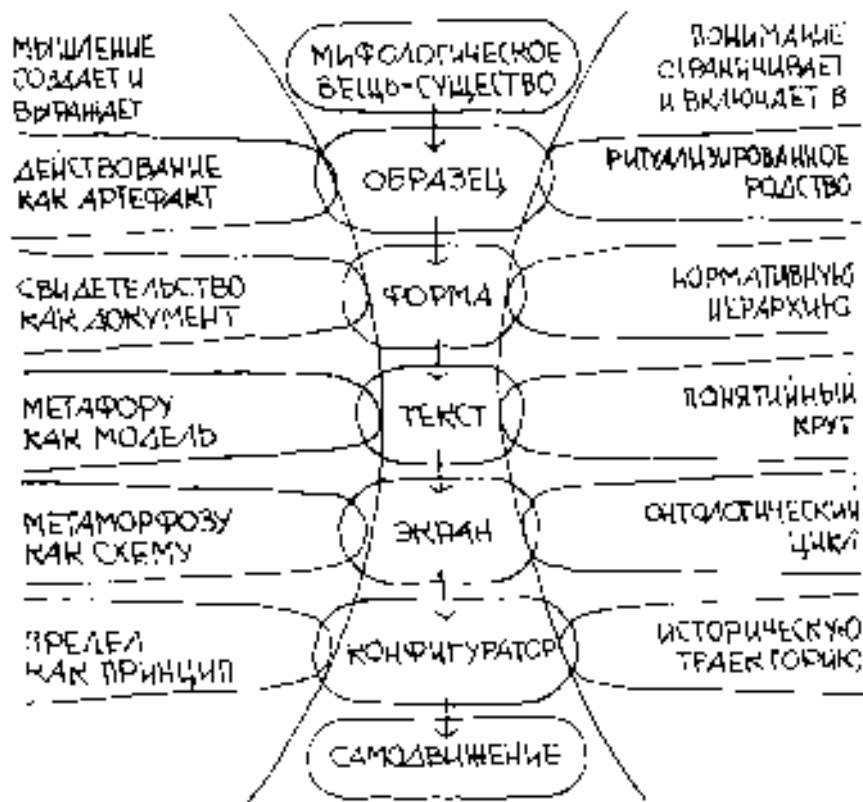


Рисунок 14

Если обратиться к нашему опыту, то дополнительность форм мыследеятельности и отражение их в позициях долго нами не осознавались как принцип. Все время (а во многом еще до сих пор) хотелось акцентироваться на одной «передовой» мыследеятельностью и посчитать другие отжившими и неактуальными. Ведь так трудно

практически удержат в одной организованности и ремесленника, и знатока формы, и теоретика, и проектировщика, обеспечить им практики и включить туда студентов — при этом не перессориться за ресурсы и доказательства осмысленности своей деятельности. Но локальность не может развиваться без множественности исходных активностей.

Полилогос и многоголосие являются условием и следствием развертывания мыследеятельности внутри локальности. Этот внутренний диалог не является следствием разных культур в общеупотребимом смысле, то есть это не «диалог культур», а диалог позиций и, в этом смысле, «возможных культур» того, что порождается позицией, и диалог фокусов и через них возможных действительностей

Мыследеятельность многопозиционна и многофокусна и за счет этого «снимает» (в гегелевском смысле) всю культуру и определяет возможности ее движения и трансформации. Эта многопозиционность определяет коллективный характер мыследеятельности, а техническое требование множественности форм, циклов, траекторий и замещений определяет задачу удержания исходного ядра и соблюдения рамок, так как иначе центробежные процессы в итоге разрушат и смысл, и содержание совместных дел, обсуждений и осмыслений.

Техническим устройством, естественно удерживающим целое мыследеятельности, и являются «преобразователи» мышления и понимания, а их изобретение можно представить как главное техническое событие, определяющее характеристику «организационных эпох» в истории культуры.

Именно к соорганизации всех позиций, представлению результатов их функционирования в целом образца, формы, текста, экрана или конфигуратора направлены усилия организаторов локально-

сти. Внешне это проявляется в постоянных конфликтах промышленного и понятого, выраженного и невыраженного, действующего и рефлексивного его осмысления. Все это разворачивается на разных людях, и по отношению к этим конфликтам строят они свои траектории, рефлектируют, понимают и мыслят.

Полилогическое содержание локальности является условием жизни, воспроизведения и развития языка постольку, поскольку новые смыслы, постоянно порождаемые взаимодействием позиций, требуют адекватных форм выразительности, а также мышления и понимания.

Локальность является точкой возникновения и роста новых сфер деятельности как того предела, к которому ведет воспроизводство определенной организованности мыследеятельности, и одновременно местом, где осадком создается и углубляется образовательная среда.

Если уж последовательно проводить принцип локальности и соблюдать «параллельный» ему, но уже в области скорее этико-политической, принцип «частного», то рефлексия своего пути к пониманию и его концептуализации есть важнейший момент в обретении памяти себя и выхода из состояния «проектирующей системы», ибо, как известно, «системы памяти не имеют» (она им просто противопоказана, так как не дает ни функционировать, ни эффективно перестраиваться).

Если следовать собственным схемам и логикам, то для образовательной культуры, в отличие от технологической, момент пути, метода и странствия является определяющим — с одной стороны, как способ включения в работу по сферосозиданию (как здесь не вспомнить «Сферу Паскаля» Борхеса), а с другой — как работу по созданию внутреннего мира (а не только построения машины собственного интеллекта).

ОСМЫСЛЕНИЕ САМОДВИЖЕНИЯ

Понятие *сознание* сформировалось внутри научного предмета психологии (разговоры о душе в строгом теологическом смысле этого понятия в психологии были как-то неуместны и остались больше в ее технической области — психиатрии, и то скорее в словообразованиях типа *душевнобольной*), а в мыследеятельностной картине мира сознанию уже вроде места не остается (сколько было дискуссий на эту тему, и мало кто понимал упорство Г.П.Щедровицкого, с которым он настаивал на отсутствии у него сознания). Понятие *менталитета*, которое стало в области культурологии претендовать на эквивалент *культурного сознания* или даже скорее *культурного бессознательного*, с моей точки зрения продолжает ту же недействительную, натуралистическую линию, которая никак не помогает принявшим иную картину мира описать свое самодвижение. Я полагаю, что именно *самодвижение* является главной ценностью образовательной культуры, а его рефлексия и описание формируют тот смысл, который является эквивалентом «сознания» в мыследеятельностном подходе. Одной из важнейших проекций самодвижения является описание процесса самоконструирования своего мира, так как в итоге это единственно подлинный результат всей жизненной программы образования.

Л.Карсавин, указывая на автобиографии, утверждал, что «в них автор *научно* исследует собственное свое развитие, исходя из момента написания, в нем и через него понимая весь процесс и этот процесс оценивая с точки зрения абсолютного (или ошибочно абсолютизированного) идеала... Тем, что автобиограф рассматривает свою жизнь с определенной точки зрения, он не искажает действительности, а познает ее единственно возможным способом — как

осуществление и раскрытие всеединства его личности в данном моменте. Не выбрав себе точки зрения, ничего увидеть нельзя; вопрос лишь в том, удачно ли она выбрана, правильно ли понят и уяснен центральный момент» («Философия истории». — СПб., 1993. — С.82).

Для Л.Карсавина автоописание и есть наиболее яркое проявление исторического метода и истории души как момента в истории всеединства. Если придерживаться изложенного в этой книге генезиса культуры, то самоописание должно «по слоям» связывать движение телесности и чувственности, движение в иерархии, в том числе «обретение души», то есть своего понятия о ней, приобщение к культурному кругу, включение в проекты и программы и, наконец, сконцентрироваться в понимании самодвижения, пути — выяснении того *метода*, который и есть центральная точка, рассматриваемая Л.Карсавиным.

Частный метод (напоминаю, что по-гречески *метод* и есть *путь*) является механизмом и результатом процесса самодвижения в процессе проектирования и строительства собственного мира. Я проделал для себя эту работу и выделил *методологемы*, на которых строю свои представления и рассуждения. Думаю, и это важная особенность этики образовательной культуры, что место в общей работе ты указать обязан и свою рефлексию по ее поводу предоставить тоже, но вот выносить на *общую доску* содержание внутреннего мира противопоказано. Вынесенные вовне фантомы сознания уже и так заполнили коммуникационное пространство, и поэтому, думаю, некоторый аскетизм вполне уместен. Достаточно сказать, что многие положения этой книги — не только рефлексия совместного опыта, но и развертывание упоминаемых мной *частных методологем*.

Особо следует остановиться на опыте и возможностях его передачи другим. Ведь частные методологемы — только результат его рефлексии и обобщения.

Я убедился, что опыт не транслируется. Можно передать инструменты и рецепты. Опыт говорит о себе присутствием, и можно что-то усвоить для себя из опыта мастера, с усилием удерживаясь в его поле и делая это усилие уже своим опытом.

В этом смысл нахождения возле учителя. Через книги передается другое — знания, описания, призывы — но не опыт.

Г.П.Щедровицкий писал: «Опыт не равен культуре, которая вся есть трансляция нормативов, образцов, эталонов во всех их формах предъявления, но всегда отвлеченных от конкретности индивидуума и его опыта.

Понятие опыта противостоит понятию объекта. «Опыт» — это то, что мы выделяем в нашей деятельности и в нашем мышлении, когда начинаем их рефлексировать.

Но выход в рефлексивную позицию по отношению к собственному мышлению и собственной деятельности — это только одно из условий и оснований проблематизации. Сам по себе он еще не дает ни проблемной ситуации, ни проблем. Кроме него еще нужно многое другое. И вторым таким условием и основанием становится *знание о том, чего мы не знаем* (49, с.466—467).

Все это делает связку учитель-ученик ядерной в сфере образования. Эта связка воспроизводит ситуацию узнавания того, чего ты не знаешь, линию воссоздания опыта и возможность проблематизации. Имя этого ядра — ученичество.

*Передать опыт
Как передать прожитое
Передать проблему
Как отдать боль*

*Поэтому ученику
Можно только отдать кисть
Или секрет растирания туши*

*И смотреть
Как он растирает тушь
И делает уже свои ошибки*

Опыт не транслируется, но, вероятно, как-то индуцируется во время пребывания возле учителя, наблюдения за его мышлением и действиями. Но быть возле учителя, быть учеником это большое и редкое событие.

*Отсюда и основная
содержательная проблема образования —
как передать то, что не транслируемо,
но составляет суть прожитого
и кирпичики строительства
мирового града.*

Основная использованная литература

1. Аврелий Марк. Наедине с собой. — Киев-Черкассы, 1993.
2. Барт К. Очерки догматики. — СПб, 2000.
3. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. — М., 1978.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. — М., 2000.
5. Бодрийяр Жан. Система вещей. — М., 1995.
6. Бродель Фернан. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV—XVIII веков. — М., 1986—1992. — Т. 1—3.
7. Бросе Ж. Духовные учителя. — СПб, 1998.
8. Бруни Л. О научных и литературных занятиях / Эстетика ренессанса. Т. 1. — М., 1981.
9. Вебер М. Избранные произведения. — М., 1990.
10. Гайденко П.П. Эволюция понятия науки. — М., 1980.
11. Гессе Г. Игра в бисер. — М., 1992.
12. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.
13. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М., 2001.
14. Глазычев В.Л. Эволюция творчества в архитектуре. — М., 1986.
15. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. — М., 1972.
16. Гурджиев Г.И. Встречи с замечательными людьми. — М., 2001.
17. Дьбюї Д. Моральні принципи в освіті. — Львів, 2001.
18. Зиновьев А. Запад. Феномен западнизма. — М., 1995.
19. Зиновьев А. На пути к сверхобществу. — М., 2000.
20. Зинченко А.П. Игровая педагогика. — Тольятти, 2000.

21. Зиммель Г. Избранное. — М., 1996. — Т. 1–2.
22. Иванов В. «Виртуализация общества. Версия 2.0». — СПб, 2002.
23. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М., 1991.
24. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. — М., 1964. — Т. 2.
25. Ідея університету. Антологія. — Львів, 2002.
26. Кан Л. Пространство и вдохновение // Современная архитектура. — 1969. — № 4. — С.13–18.
27. Карсавин Л.П. Философия истории. — СПб., 1993.
28. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. — М., 1999.
29. Климент Александрийский. Педагог / Отцы и учителя церкви III века: Антология. — М., 1996.
30. Кокс Х. Мирской град. — М., 1995.
31. Коллингвуд Р.Дж. Идея истории: Автобиография. — М., 1980.
32. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. — М., 1957.
33. Кришнамурти Д. Образование и смысл жизни. — Харьков, 1997.
34. Кун Т. Структура научных революций. — М., 1977.
35. Лайтман А. Сны Эйнштейна. Друг Бенито. — М., 2001.
36. Лефевр В. Рефлексия. — М., 2003.
37. Лефевр В.А., Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. «Естественное» и «искусственное» в семиотических системах // Семиотика и восточные языки. — М., 1967.
38. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. — М., 1998.
39. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — М., 1994.
40. Мамардашвили М.К. Начало всегда исторично, то есть случайно // Вопросы методологии. — 1991. — № 1. — С.44–53.

41. Мамфорд Л. Мир машины. — М., 2001.
42. Манхейм К. Социология культуры. — М.—СПб, 2000.
43. Мюллер М. Смысловые толкования истории / Философия истории. — М., 1995. — С.274—282.
44. Никитин В.А. Генезис архитектурной культуры. — Тольятти, 1997.
45. Никитин В.А. Траектории и технологии преобразования культуры. — Тольятти, 1997.
46. Никитин В. Глобальное — это даже логически невозможное целое // Кентавр. — № 29. — С.27—33.
47. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. — М., 1987.
48. Ошо. Автобиография духовно неправильного мистика. — М., 2001.
49. Педагогика и логика. — М., 1993.
50. Петров М.К. Искусство и наука. Пираты Эгейского моря и личность. — М., 1995.
51. Петров М.К. Пентеконтера. В первом классе европейской школы мысли // Вопросы истории естествознания и техники. — 1987. — № 3. — С.100—109.
52. Померанц Г., Курочкина М. Тринитарное мышление и современность. — М., 2000.
53. Поппер К. Открытое общество и его враги. — М., 1992. — Т. 1—2.
54. Проблема человека в западной философии. — М., 1988.
55. Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. — М., 1991.
56. Розин В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. — Красноярск, 1989.
57. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. — М., 1994.
58. Розеншток-Хюсси О. Язык рода человеческого. — М.—СПб, 2000.
59. Сноу Ч. Две культуры. — М., 1973.

60. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992.
61. Стоун Д. Парадокс політики. — Київ, 2000.
62. Стратегія реформування освіти в Україні. — Київ, 2003.
63. Тойнби А. Постигжение истории. — М., 1991.
64. Тоффлер О. Метаморфозы власти. — М., 2001.
65. Уэльбек М. Мир как супермаркет. — М., 2003.
66. Фаулз Д. Аристос. — М., 2002.
67. Флоренский П.А. Итоги / Хоругвь. Сборник статей. — Вып. 2. — М., 1994. — С.123-130.
68. Флоренский П.А. У водоразделов мысли / Сочинения в 2-х т.— М., 1990. — Т. 2.
69. Фулан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. — Львів, 2000.
70. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. — 1994. — № 1. — С.33—48.
71. Хисматулин А.А. Суфизм. — СПб, 2003.
72. Шифферс Е. Параграфы к философии ученичества / Генисаретский О., Зильберман Д. О возможности философии. — М., 2001.
73. Шмеман А. Евхаристия Таинство Царства. — М., 1992.
74. Щедровицкий Г.П. Я всегда был идеалистом... — М., 2001.
75. Щедровицкий Г.П. Философия, наука, методология. — М., 1995.
76. Эпштейн М. Философия возможного. — СПб, 2001.
77. Юнг К.Г. Синхроничность. — М., 1997.

Литература к разделу «Дополнение...»
по проблемам образования
в рамках методологической парадигмы

1. Алексеев Н. Комплексный подход: узлы дискурса // Кентавр. — № 23. — С.44—50.
2. Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. — 1994. — № 1—2. — С.59—68.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. — М., 1991.
4. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. — Минск, 2002.
5. Атриум. Педагогика. — Тольятти, 1999. — № 1.
6. Атриум. Педагогика. — Тольятти, 2001. — № 2.
7. Богданов И.В. Локальная образовательная система. Опыт становления и развития. — Тольятти, 1997.
8. Буряк А.П., Яровой А.Я., Горожанкин В.К. Архитектурный вуз и производственная сфера // Вопросы методологии. — 1994. — № 1—2. — С.69—82.
9. Возможности поколения и индивидуальные шансы. — М.—Томск, 2003.
10. Воловик В. Бубен шамана: разоблачение педагогики // Кентавр. — № 28. — С.26—39.
11. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания. — М., 1995.
12. Генисаретский О. Воображаемая предметность и воображаемая деятельность: к педагогике воображения // Кентавр. — № 24. — С.53—58.
13. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М., 2001.

14. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. — М., 1996.
15. Громько Ю.В., Давыдов В.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Вопросы методологии. — 1992. — № 1–2. — С.68–84.
16. Громько Ю. 25 лет книге В.В.Давыдова «Виды обобщения в обучении» // Кентавр. — № 19. — С.5–9.
17. Громько Ю.В. Проектное сознание. — М., 1996.
18. Громько Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. — М., 1992.
19. Громько Н. Интернет, постмодернизм и современное образование // Кентавр. — № 27.
20. Ерофалов Б. Оперативная логика. — Киев, 2001.
21. Жегалин В.А. К проблеме механизации учебной деятельности // Вопросы методологии. — 1991. — № 3.
22. Зинченко А.П. Педагогическая инженерия. — Тольятти, 1997.
23. Зинченко А.П. Игровая педагогика. — Тольятти, 2000.
24. Зинченко А.П. Учебный план и траектории становления человека // Кентавр. — 1996. — № 5. — С.50–51.
25. Зинченко А., Андрейченко Н., Волков А., Крайчинская С. Сеть игровой педагогики — дисциплина ума // Кентавр. — № 30. — С. 31–40.
26. Иванов Д.А., Тубельский А.Н. Разработка концептуальных оснований трансляции и освоения нетрадиционного педагогического опыта на базе экспериментальных площадок // Вопросы методологии. — 1992. — № 1–2. — С.84–92.
27. Коммуникационный менеджмент. — Тольятти, 2000.
28. Копылов Г. К вопросу о природе «научных революций» // Кентавр. — № 31. — С.46–57.
29. Копылов Г. О мифе научной истины // Кентавр. — № 19. — С.44–52.

30. Копылов Г. Как и в каком направлении надо менять школьное образование в России? // Сетевой спутник альманаха Кентавр. www.circle.ru 18.06.2003.
31. Культура и культуротехника в контексте образования. — Тольятти, 1995.
32. Мацкевич В.В. Полемические этюды об образовании. — Рига, 1993.
33. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. — № 1.
34. Никитин В.А. К представлению об исторических циклах университетского образования // Вопросы методологии. — 1991. — № 2. — С.67—68.
35. Никитин В.А. Траектории и технологии преобразования культуры. — Тольятти, 1997.
36. Никитин В.А. Образование в ловушке развития // Кентавр. — № 33.
37. Образовательная программа Сети методологических лабораторий // Вопросы методологии. — 1994. — № 3—4.
38. Педагогика и логика. — М., 1993.
39. Попов С. Идут по России реформы // Кентавр. — 1992. — № 2. — С.27—45.
40. Попов С. Методология организации общественных изменений // Кентавр. — № 26. — С.2—13.
41. Попов С. Современное образование и интернет // Кентавр. — №25. — С.36—38.
42. Проектирование нормальной школы. — Тольятти, 1994.
43. Рац М.В. Политика развития. — М., 1995.
44. Розин В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. — Красноярск, 1989.
45. Розин В.М. Философия и методология: традиция и современность // Вопросы философии. — 1996. — № 11. — С.57—64.

46. Тюков А.А. Общая и социальная антропология. Учебное пособие. — М., 2002.
47. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М., 1995.
48. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. — 1993. — № 1. — С.3—8.
49. Щедровицкий Г.П. Философия, наука, методология. — М., 1995.
50. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. — 1986. — М., 1987.
51. Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. Педагогика и социология // Новые исследования в педагогических науках. — 1966. — № 7.
52. Щедровицкий Г.П. Я всегда был идеалистом. — М., 2001.
53. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении. — М., 2003.
54. Щедровицкий П. Педагогика свободы // Кентавр. — 1993. — № 1. — С.18—24.
55. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. — М., 1994.
56. Щедровицкий П. Онтологии и картины мира // Кентавр. — № 23. — С.28—35.

Методологическое издание

НИКИТИН Владимир Африканович
Идея образования
или содержание образовательной политики

Сдано в набор 06.01.2004. Подписано в печать 16.02.2004.
Формат 70x90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Lazurski.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,84. Усл. кр.-отг. 15,21. Уч.-изд. л. 7,3.
Зак. №

Свидетельство о внесении в Государственный реестр издателей
ДК № 171 от 17.09.2000
Издательство «Оптима»
Украина, 04050, г. Киев, ул. Тургеневская, 69, б. Тел. 216 49 31
e-mail: igor@sphere.kiev.ua

5

Напечатано: ЗАТ «Задруга»,
Украина, 03150, г. Киев, ул. Фрунзе, 86

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ОПТИМА»

1. А.Виттковски и др. *Инвестиции в надежду? Новые пути донорской поддержки политики занятости в Украине* (пер. с немецкого). — К., 2000, 96 с., ISBN 966-7869-00-8.
2. А.Григорьев. *Человек: поведение, мышление, эволюция*. — К., 2000, 64 с., ISBN 966-7869-01-6.
3. *Коммунизм, террор, человек* (пер. с немецкого). Составители: С.Кройцбергер и др. — К., 2000, 196 с., ISBN 966-7869-02-4.
4. А.Пастернак. *Козацька медицина*. — К., 2003, 64 с., ISBN 966-7869-04-0.
5. А.Луговской и др. *Софрониевский монастырь*. — К., 2001, 120 с.: илл., ISBN 966-7869-06-7.
6. Я.Боас. *Мы свидетели. Дневники пяти подростков — жертв Холокоста* (пер. с англ.). — К., 2001, 164 с., ISBN 966-7869-05-9.
7. Чигринов В.В. Концепция безопасности коммерческого банка. — К., 2001, 40 с., ISBN 966-7869-08-3.
8. *Внешняя политика России: от Ельцина к Путину* (пер. с немецкого). Составители: С.Кройцбергер и др. — К., 2002, 306 с., ISBN 966-7869-09-1.
9. Ю.Шанин. *Не уставайте слушать стариков*. — К., 2002, 236 с.: илл., ISBN 966-7869-07-5.
10. А.Д.Чернявский. *Тенденции рыночной трансформации*. — К., 2003, 326 с., ISBN 966-7869-14-8.
11. А.Григорьев. *Фрагменты осуществившейся эволюции*. — К., 2003, 132 с., ISBN 966-7869-19-9.
12. В.Никитин. *Пустое небо*. — К., 2003, 64 с.: илл., ISBN 966-7869-18-0.
13. Г.Кемельман. *В пятницу рабби долго спал* (пер. с англ.). — К., 2002, 296 с., ISBN 966-7869-10-5.
14. Г.Кемельман. *В субботу рабби остался голодным* (пер. с англ.). — К., 2003, 360 с., ISBN 966-7869-15-6.
15. Г.Кемельман. *В воскресенье рабби остался дома* (пер. с англ.). — К., 2004, 316 с., ISBN 966-7869-16-4.

