



Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Благотворительный фонд содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена»

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКВА
2017

УДК 376(082) +376.6(082) +364(082) +159.9(082)
ББК 74.044я43 +74.247я43 +60.561.7я43 +88я43
С692

Комплексная программа поддержки воспитанников и выпускников детских домов в кризисной ситуации вхождения в образовательную и социальную инклюзию реализуется на средства субсидии из бюджета г. Москвы, полученной по итогам проводимого Комитетом общественных связей Конкурса для социально-ориентированных некоммерческих организаций.



**КОМИТЕТ ОБЩЕСТВЕННЫХ
СВЯЗЕЙ
ГОРОДА МОСКВЫ**

Сборник материалов конференции издан при поддержке:

Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко



The Emerging Markets Foundation



Благотворительный фонд «Ключ»



Р е д а к т о р ы :

канд. пед. наук, доцент, вед. науч. сотр. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена»

Н.Н. Михайлова

канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

И.В. Хромова

С692 Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 20–22 апреля 2017 г. / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. – М.: Пробел-2000, 2017. – 384 с.

ISBN 5-978-98604-637-2

В сборнике представлены материалы V Международной научно-практической конференции. Ключевые точки содержания – педагогическая поддержка и социальное партнерство. В данной тематике рассматриваются вопросы, связанные с синергией традиционного и инновационного в образовании, форм и способов распространения инноваций, включение философии и практики педподдержки в подготовку и переподготовку специалистов, работающих с сиротами. Особый акцент сделан на развитии субъектности как ребенка, так и педагога, специалиста. Издание содержит материалы исследований ученых и обобщение оригинального опыта педагогов-практиков – участников конференции. Сборник адресован ученым, педагогам, родителям, работникам системы дополнительного образования, управленцам и специалистам органов опеки и попечительства, всем, кто заинтересован в создании образовательной среды, поддерживающей развитие самостоятельности приемных детей, воспитанников и выпускников сиротских учреждений, детей и подростков.

ISBN 5-978-98604-637-2

© «Пробел-2000», 2017
© БФ «Большая Перемена», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
-------------------	---

Раздел I. Проблемы развития субъектности в образовании

М.А. Гусаковский

Множественность феномена «Я» и гуманитарные технологии в образовании: моменты единства и различия	13
--	----

Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин

Особенность обратной связи как условие самоорганизации позиции субъекта	26
---	----

И.Ю. Шустова

Педагогическая поддержка детской субъектности в условиях детско-взрослой общности	37
--	----

Т.А. Ромм

Многомерность феномена воспитания в современной социальной реальности	47
---	----

П.В. Степанов

О некоторых тенденциях развития воспитания в современной системе образования	55
---	----

Н.Н. Киселев, Е.В. Киселева

«Волна отношений» как мягкий метод управления в педагогическом процессе	59
---	----

Л. М. Кларина

Развитие субъектности сотрудников дошкольной образовательной организации как условие развития субъектности воспитанников	66
---	----

А.В. Суворов

Положительная бухгалтерия	82
---------------------------------	----

Б.В. Крамаренко

Инклюзивное образование и подготовка к нему педагогов	97
---	----

И.А. Бобылева., О.В. Заводилкина

Современные вызовы практике сопровождения выпускников	110
---	-----

Раздел II. Педагогическая поддержка в подготовке и повышении квалификации специалистов

С.Д. Поляков

Распространение педагогической поддержки как проблема инноватики 116

А.А. Шемиурин

Об эффективности педагогических технологий в контексте проблем современного образовательного учреждения 122

И.В. Хромова

Формирование в сознании педагога установки на педагогическую поддержку ребенка 126

Н.А. Щинова

Формирование готовности педагогов к сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы 134

Л.П. Шустова, С.В. Данилов

Социально-образовательный проект как условие развития компетентности в сфере психолого-педагогической поддержки 140

Л.А. Гусаковская

Опыт работы с текстом в изучении дисциплин гуманитарного цикла 150

Раздел III. Социальное партнерство: идеи и воплощение

М.Р. Мирошкина

Сетевое научно-педагогическое партнерство как модель внедрения результатов научных исследований в педагогическую практику 153

И.В. Степанова

«Свободные» школы России начала XX века как воспитывающие организации: идеи системного развития 159

Э. Гобби

Сиротство в Италии (стенограмма мастер-класса) 166

М.Б. Чернова

Варианты социального партнерства по вопросам опеки и усыновления в Италии (стенограмма мастер-класса) 184

И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина, Т.Д. Кузнецова, И.А. Салтанова

Роль социального партнерства в решении задач гражданско-патриотического воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
(Из опыта работы ГБУ ЦССБ им. Ю.В. Никулина) 190

Раздел IV. Педагогическая поддержка в социокультурной реабилитации сирот

С.В. Комарова, Е.Ю. Курьшева

Организация жизненного пространства воспитанников Центра
содействия семейному воспитанию 197

И.Ю. Рыжухина

Психолого-педагогическое сопровождение личностных достижений 204

Т.В. Фуряева, Е.В. Шкунова

Готовность к совместной жизни как фактор предупреждения
«вторичного сиротства» 210

М.М. Николаев

Запрос и результат (размышления педагога о живой ситуации
Встречи со студентом на занятиях по изобразительной деятельности) 216

Г.П. Куценко, О.В. Заводилкина

Как использовать образовательный квест в работе по подготовке
воспитанников к самостоятельной жизни 226

М.Б. Крехнова

Сказка и игра как терапевтическое средство взаимодействия взрослых
и ребёнка 231

Р.Ф. Ломова

Особенности взаимодействия взрослого и ребёнка при подготовке
к школьной научно-практической конференции 236

М.Ю. Чередилина, М.А. Янонис, К.Б. Гусева

Программа краткосрочного наставничества: прецедент адаптации 240

Раздел V. Теория и практика педагогической диагностики

И.С. Якиманская

Основание для построения педагогической диагностики в рамках
личностно-ориентированного образования 245

<i>В.С. Богданова, Т.Н. Вабишевич, А.Б. Дымов, Н.Л. Филонов</i>	
Диагностика обратной связи как профилактика трудностей учащихся (из опыта работы педагогов математики и кураторов)	255
<i>О.А. Злобина, И.А. Ладыгина, Л.Э. Царгуш</i>	
Диагностика обратной связи в разных образовательных пространствах (из опыта работы полипрофессиональной команды)	264
<i>С.А. Волкова, Н.М. Курилова, Р.С. Лебедев, Е.А. Мельникова, Е.А. Плотникова</i>	
Игра как способ диагностики обратной связи	276
<i>О.Г. Аверкина, Н.Г. Вираховская, С.В. Лобынцева</i>	
Потенциал внеурочных пространств «Большой Перемены» для диагностики обратной связи методом наблюдения	287
<i>И.В. Иванова</i>	
Педагогическая диагностика как условие обеспечения эффективности образовательного процесса (на примере дополнительного аэрокосмического образования детей)	295

Раздел VI

<i>М.А. Линник</i>	
Маленькое путешествие «Большой Перемены»	310

Раздел VII

Обсуждение «круглых столов» и мастер-классов (стенограмма)	360
Свободный микрофон (стенограмма)	378
Об авторах	386

Раздел I. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ФЕНОМЕНА «Я» И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МОМЕНТЫ ЕДИНСТВА И РАЗЛИЧИЯ

УДК 371

М.А. Гусаковский

Педподдержка и процесс индивидуализации

В основе идеи педподдержки – идея индивидуального развития. Концепция, которую развивал О.С. Газман, зиждется на первичном различении двух процессов – социализации и индивидуализации. «Мы анализируем образование как гармонию двух сущностно различных и даже оппозиционных процессов: социализации и индивидуализации личности, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека. Почему оппозиция, противоречие? Потому что лишь в идеальном обществе государство заинтересовано во всемерном развитии человека и защите его интересов. Опыт даже самых развитых демократий показывает: если человек не борется за свои интересы, не умеет этого, он проигрывает на фоне других в развитии, благосостоянии и в своей судьбе»¹.

Это различие между индивидуализацией и социализацией было произведено на основании достаточно глубокой аналитики как социальных трендов, так и трендов изменения ситуации образования в изменяющемся обществе. Напомним, базовый доклад, который впервые в 1995 году объявлял городу и миру идею педподдержки, назывался «Потери и

¹ Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. М., 1995. См. также: Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы; Газман О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования; Зверев А.О., Тубельский А.Н. Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения». М.: МИРОС, 2002.

обретения в воспитании после 10 лет перестройки»². Именно здесь впервые публично в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, была вычленена самостоятельная область – «педагогическая поддержка ребёнка в образовании».

По существу, мы имеем здесь дело с преобразованием педагогического мышления, сменой взгляда на педагогическое действие и на процесс трансформации, призванный обеспечиваться специальным педагогическим усилием. Он, этот поворот в мышлении, многое менял в деятельности воспитания.

Во-первых, в поле педагогического внимания попадает процесс, который в философии получил название «озадаченность собой» (А.В. Ахутин), в другой интерпретации – процесс «заботы о себе» (М. Фуко).

Во-вторых, иную интерпретацию получает процесс взаимодействия с другим, процесс коммуникации, то, что в философии получило название, не познания, а понимания. Последний включает в себя процесс внимания к контексту другого. Трансформация, которая запускается процессом педагогического усилия – и схематично выглядит не как переход от точки А к точке В, а как переход от точки А к точке А1 и т.д.

Эта установка требовала не только трансформации мышления ребенка, но одновременной трансформации мышления педагога. На наш взгляд, это изменение в другой связи удачно зафиксировал уже упоминавшийся нами Ахутин: «...мысли так, чтобы твоя философия не отменяла, не «снижала» другие, а, напротив, давала возможность им продолжиться, чтобы «твоя» философия стала местом продолжения «их» философской жизни»³.

Эти размышления, высказанные непосредственно по поводу изменения философского мышления имеют, по-нашему мнению, непосредственное отношение и к мышлению педагогическому.

Это имеет также непосредственное отношение и к тому, что в современной педагогике получило название со-бытийная общность «детско-взрослая». Это переживание бытия не «вместе», но «рядом». Решающее значение здесь приобретает феномен «встречи», термин, который, по нашим наблюдениям, крайне редко используется в современной педагогической литературе.

² Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 4–25.

³ Беседа с А.В. Ахутиным (Москва, 26 декабря 2012 г.) // HORIZON. Феноменологические исследования. 2013. С. 151–181, 155.

Именно подобная трансформация (самотрансформация) позволяет преодолеть изначальную тоталитарность традиционного педагогического мышления и увеличивает вероятность возникновения события «встречи» Я и Другого.

Приведем еще две-три цитаты из Газмана, чтобы более подробно показать стиль аргументации этого педагога.

«Образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в общее для всех жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и способов его познания: правовых норм, норм общения, принятых ценностей, т.е. всего того, что позволило бы человеку жить и работать продуктивно. В этом смысле социализация в образовании осуществляется благодаря обучению и воспитанию»⁴.

«Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. Для чего? Для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идёт о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении»⁵.

«Между обществом и личностью растущего человека на протяжении многих лет оказывается образование, однако, если мы хотим видеть его гуманистическим, то должны сделать его способным защищать интересы индивида, а не только общества. Иначе говоря, решать задачи и социализации, и индивидуализации»⁶.

В связи с этим различием в педагогике обострилась проблема языка описания «индивидуальных» феноменов, описания тех единичностей, посредством которых идет становление индивидуальности. Проблема обретает философский ракурс.

Повышенное внимание к феноменам единичности обострило в педагогике проблему языка описания единичных феноменов и поиска актуальных соответствий в практике педагогического мышления. Дело в том, что классическое понятие, которым оперирует классическая наука

⁴ См. Газман О.С. Указ. соч.

⁵ См. Газман О.С. Указ. соч., с. 59.

⁶ См. Газман О.С. Указ. соч.

и на которое ориентируется классическая педагогика, оперирует понятием, которое строится на принципе обобщения известных правил статистики и классификации, которые проявляют трогательное безразличие к феноменам индивидуальности, единичности, – единичности в качестве случайности отбрасываются в операциях счисления.

Как пишет современный французский философ Ж. Делез: «Классическая «философия представления» зиждется на принципе тождества, согласно которому наличествующее (présent) должно быть представлено (re-présente) и обнаружено (re-trouve) как то же самое; неизвестное здесь выступает как ещё не признанное известное, а различие располагается вне пределов представления (représentation). На место классического субъекта Ж. Делез ставит т.н. «номадическую сингулярность» – несводимая к набору определенных фиксированных черт единичность – «кочующую» единичность⁷.

Личность как индивидуальность парадоксальна по природе, отмечает российский философ Л.М. Баткин, «парадокс личности коренится в том, что она сама выдвигает, вырабатывает, выстрадывает смысл своей жизни – и следовательно, нечто высшее, чем она, – основываясь на себе же, обеспечивая лишь своим индивидуальным достоянием»⁸.

Сходную мысль высказывал М. Фуко, считавший, что аналитика конечного человеческого бытия имеет своим признаком «признак повтора, признак тождества и различия между позитивным и фундаментальным». Повтор, включающий различия. В ницшевских терминах такое повторение можно обозначить как «волю» стать другим.

С этим связано отклонение идеи индивидуальной самотождественности и единства Я: ведь если все вещи, непрерывно возвращаясь, всё время становятся другими, то и субъект не может оставаться прежним.

Эти разработки французских философов знаменует собой стратегическое расширение представления субъекта анализом дискурсивных практик и «техник себя» (по выражению М. Фуко), которые конституирует субъект. Онтологическая укорененность субъекта в пространстве мысли сменяется представлением о субъекте как концепте, принципиально открытом для новых определений. Впрочем, это не приводило их к отказу

⁷ Постструктурализм. Часть 3 [Электронный ресурс] URL: <http://becmology.ru/blog/phylosophy/poststruct03.htm> (дата обращения: 10.06.2017).

⁸ Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989. С. 219.

от субъекта вообще, но лишь к его реинтерпретации на иных основаниях.

Педагогически продуктивную идею в рамках этой концепции субъекта разрабатывал М. Фуко: чтобы истина открылась субъекту, субъект должен претерпеть изменения⁹.

«Каким образом я должен преобразовать свое Я, чтобы получить доступ к истине?» – спрашивал М. Фуко.

Множественное Я и гуманитарное знание

Как известно, философия различает понятия с конечным содержанием понятия с бесконечным содержанием и понятия с неопределенным содержанием. Мы полагаем, что понятие Я может быть отнесено к классу понятий с бесконечным содержанием. Таким качеством обладают, по-нашему мнению, понятия гуманитарного знания. Это свойство корениться в самой природе гуманитарного знания. Они, указанные понятия, обладают собственной памятью, в отличие от понятий природы.

Отметим некоторые особенности гуманитарного знания.

Предметом гуманитарного знания являются феномены жизненного мира, которые в силу своей принципиальной «человекомерности» непредставимы в форме объекта внешнего наблюдения; это – та смысловая среда, в которую включен и сам исследователь, имплицитным «фоновым» знанием которой он всегда «уже» располагает.

Гуманитарные феномены существенно соотнесены с текстами – представленность в языке является формой их существования (имеется в виду язык в широком смысле слова как любая символическая система).

Гуманитарное знание неутилитарно и неинструментально, его цель – обеспечить идентификацию человека как личности; в этом смысле гуманитарное знание принадлежит к разряду «необходимого – бесполезного»¹⁰.

Педагог на практике встречается с феноменами множественности при работе с индивидуальностью. В особенном случае при работе с феноменами Я. Рассмотрим некоторые философские подходы к данной теме, как они разрабатывались в философском дискурсе в разные времена.

Педагогика в своей работе с индивидуальностью ребенка опирается

⁹ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франсе в 1981–1982 уч. году: пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007.

¹⁰ Здесь мы опираемся на разработку белорусского философа Фурс В.Н. Гуманитарное знание (Рукопись).

в своей основе на психологическое представление. Я как психологический индивид обладает такими свойствами как устойчивость, неизменяемость, тождественность, идентичность. Поэтому основными формами этих представлений выступают Я-личность, Я-сознание. Они изначально наделяются такими свойствами как мышление, восприятие, память, известными свойствами характера, такими как темперамент, воля, автономия и т.д.

Разрабатывая идею субъекта (понятие, с охотой заимствуемое современной педагогикой), традиция философии изначально наделяет субъекта такими качествами как свобода воли и автономия. К примеру, в аналитике субъекта у Декарта обнаруживаем такие коннотации термина Я: «Я – автор», «Я – эмпирический индивид», «Я – мыслящая вещь», «Я cogito ergo sum», «Я как присутствие», «Я как воля, свобода, истинность», «Я как носитель морали». Вспомним христианское «... Я есмь путь и истина и жизнь ...» (Ин.14:6)¹¹.

Я представляет собой констелляцию значений, с которой субъект себя идентифицирует; Я – субъект, тот, о ком идет речь; собственное Я – есть определенное состояние сознания, позволяющее субъекту удовлетворительно отвечать на коллективное ожидание, играть определенную социальную роль и быть эффективным во взаимодействии с другими; «Я» есть понятие – симулякр – знак отсутствия в присутствующем, включающий два момента: признание социального порядка и одновременно трансмиссии, ускользания за его пределы.

Современная философия стремится следовать замечанию знаменитого английского логика и философа Альфреда Уайтхеда: «Подлинный рационализм должен всегда выходить за свои пределы».

Отметим некоторые черты современного философского взгляда на феномен «Я».

Г.В.Ф. Гегель понимал индивидуальное «Я» в связке со всеобщим, он различал Я-случайное и Я-всеобщее, (обогащенное знанием всеобщего). Он полагал, что Я должно включать два процесса: 1) «восхождение ко всеобщему», 2) индивидуализация всеобщего опыта, живой опыт индивидуальной субъективности.

¹¹ Гусаковский М.А. Субъективация как феномен образования // Университет в перспективе развития: Альманах Центра проблем развития образования БГУ. № 5: Политики субъективации в университетском образовании / под ред. А.М. Корбута, А.А. Полонникова. Минск: Прополис, 2007. С. 53–69.

Провозглашая ценность последнего, философия в качестве категорического императива предлагает обременение «заботой о себе». Невежество не имеет воли заботиться о себе. Педагогика всегда имеет дело с ситуацией «выведения из невежества». Ситуация педагога – указание на существование границ, дисциплина ума (И. Кант), указание на их историчность, «историческое а priori» (М. Фуко), учебные дисциплины – есть тоже определенные схемы порядков, содержащие исторические а priori.

Обобщим сказанное, современное представление о феномене «Я» может быть представлено в нескольких положениях.

«Я» лишено статуса субстанциональности, он мутирует, «рождается» и «умирает». Оно живет в структурах символического порядка, в мире смыслов. Чтобы мутация была возможна, необходима «нужда», «психолакуна» (по Ж.Лакану). Все артефакты субъективности есть результат сознательно-условного (временного) восстановления целостности, образа в структурах символического порядка, в которых человек пребывает. Все мысли, которые мы удерживаем, одновременно удерживают нас в определенных границах, представляют собой усилие определенного упорядочивания. Не только мы говорим языком, но и язык говорит нами. Вещь и субъект (взгляд, мысль) рождаются одновременно. Свидетельством того, что событие мысли совершилось, является высказывание, речь – практика говорения. В этом акте участвуют самые разнообразные процессы, априорное знание, бессознательное, «жизненный мир», актуальная информация и многое другое. Фуко говорил о возникновении и существовании субъекта в «игре истин».

В философии различие подходов к феноменам «Я» выражается в разработке двух типов онтологий – интегральной онтологии и дифференциальной онтологии. Интегральная онтология представляет собой орудие унификации, тогда как дифференциальная онтология основывается на принципе различия, различания. Исследователи полагают, что последняя – есть результат процесса энантиодромии, открытого К. Юнгом, согласно чему всякая рациональная деятельность, будучи доведена до предела, оборачивается мощной противоположностью, которая выступает в качестве тормоза в познавательной работе. Как говорил Гераклит, все, что есть, переходит в свою противоположность.

Один из разработчиков дифференциальной онтологии Ж. Батай говорит, что поиск новых возможностей и горизонтов, достижение края возможного – вот что можно считать лейтмотивом дифференциальной

онтологии. Достигать края возможного означает для Ж. Батая ситуацию, когда «предел, поставленный знанием как целью, должен быть преодолен». Ж. Батай называет такой опыт – «внутренним»¹².

В интерпретации Фуко такой «опыт-предел» противопоставляется феноменологическому опыту. Опыт феноменолога – это способ устанавливать рефлексивный взгляд на пережитое (классическое *Erlebnis*), схватывать значения «действительно подвешенные в пережитом» – в поле возможно. Опыт-предел, напротив, – это попытка достичь (*er-fahren*) такой точки жизни, которая была бы возможно ближе к тому, что нельзя, невозможно пере-жить, это «путешествие на край возможностей человека» (Ж. Батай)¹³.

Свою интерпретацию опыта – предела дает Делез. У него речь идет о переориентации того способа, каким опыт апеллирует к единству многообразного. Истинное соотношение способностей в «Критике способности суждения» формулируется Делезом как «беспорядок всех чувств», т.е. неупорядоченный опыт использования всех способностей: рассудка, воображения, разума. Опыт возвышенного вводит в игру различные способности так, что они вступают в борьбу друг с другом, каждая толкает другую к максимуму и пределу. Противостоя друг другу и будучи доведены до своего собственного предела, способности парадоксальным образом обнаруживают связь в фундаментальном разладе. Эта «разлаженная связь» и есть, согласно Делезу, заманчивая «линия ускользания» за пределы кантовской структуры разума.

Особую роль Делез отводит воображению, роль которого в воспитании способностей к радикально иному опыту – опыту мира чистого становления. Таким образом, Делез открывает новый эмпиризм, цель которого, вслед за Уайтхедом, он видит не в переоткрытии вечного и универсального, а в том, чтобы найти условия, при которых создается что-то новое: выделять из положения вещей непред-существующий им концепт. Опыт единства и тождества уступает место опыту различия¹⁴.

¹² См. Батай Ж. Внутренний опыт: пер. с франц., послесловие и комментарии С.Л. Фокина. СПб.: Аксиома, Мифрил, 1997.

¹³ Смирнов И.И. Опыт-предел: диалектика возвышенного // Эстетика в интерпарадигмальном пространстве: перспективы нового века. Мат-лы науч. конф. СПб., 2001. С. 56–59.

¹⁴ Deleuze G. La conception de la différence chez Bergson // Deleuze G. L'Île déserte. Paris: Minuit. 2002. p. 43–72, 54. См. также: Бартусяк П.Н. Интерпретационные стратегии в историко-философских произведениях Делеза [Электронный ресурс] URL: <http://jurnal.org/articles/2013/filos19.html/> (дата обращения: 15.07.2017)

Благодаря усилиям указанных авторов в сферу актуального внимания входят особые практики порядка. При этом указанные авторы различают практики порядка тождества и практики порядка различий. Порядок предполагает знание тождества и различия.

Таким образом, согласно этим представлениям педагог, который хочет работать с субъективностью, вынужден иметь дело с сингулярным полем стихий, скорее бессознательных, которые все время находятся в движении и меняют состояния, а точнее с множественным Я. В заключение дадим одно из определений Я, данное с позиций лингвистической эпистемологии. «Совокупное представление о Я может рассматриваться как последовательный нарратив, история жизни, конструируемая самим человеком и воспроизводимая им в качестве самоотчета и в качестве отчета перед Другим. Я может пониматься как «открытое произведение», в котором сам индивид является и автором, и исполнителем, а Другие, выступая с позиции «читателей» (или «слушателей») привносят свое понимание и дополняют создаваемый Я-нарратив»¹⁵.

Говоря о множественности Я, Труфанова предлагает рассматривать два аспекта: расчленение Я на подструктуры и мультипликация Я-образов. Первый аспект может рассматриваться, к примеру, через разделение Я на эпистемологическое, психологическое и социальное. Второй аспект представляет Я, состоящим из набора различных Я-образов, изменяющихся в течение жизни¹⁶.

Практики множественности в образовании

Разрабатывая концепцию «заботы о себе», Фуко указывал, что в основе данной деятельности лежат техники практических навыков – медитации, запоминания, забывания, контроля за собственными представлениями. Целью данной деятельности Фуко называет заботу о своей душе, заботу о других.

Фуко открывает для себя «необходимость ... исследования игр Я с самим собой, при построении собственной субъективности»¹⁷.

¹⁵ Труфанова Е.О. Единство и множественность Я как проблема эпистемологии. [Электронный ресурс] (Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat) URL: <http://www.dissercat.com/content/edinstvo-i-mnozhestvennost-ya-kak-problema-epistemologii#ixzz4qP8z7LhV> (дата обращения: 10.05.2017). См. также: Лэнг Р.Д. Расколотое «Я»: пер с англ. СПб.: Белый Кролик. 1995.

¹⁶ Труфанова Е.О. Указ. соч.

¹⁷ Фуко М. Пользование наслаждениями. Цит. по: Человек и его ценности. СПб.: Питер, 2017.

«Опыт, то есть испытание и изменение самого себя в игре истины (а не упрощающее присвоение другого с коммуникационными целями), – такова живая плоть философии, по крайней мере, в том случае, если она продолжает быть тем, чем была раньше, – «аскезой», самоупражнением мысли»¹⁸.

В центре нашего изложения два рода опыта, на которые мы хотели бы обратить внимание педагогов – опыт предела и опыт иного – практики «выхода за пределы», «испытывания пределов» (Фуко), и практики самотрансформации. В мире повседневности их называют – практики «перемены точки взгляда», и «практики мышления по-другому». Основное внимание при этом уделяется работе встречи с порядками различий. Остановимся на трех примерах, которые можно отнести к практикам множественности в образовании. Фуко называл их «практики, посредством которых индивиды, сами или благодаря другим людям, воздействуют на собственные тела, души, мысли, поведение и способ существования с целью преобразования себя и достижения состояния совершенства или счастья, либо обретения мудрости или бессмертия, и т. д.»¹⁹.

1. Интерпретационные стратегии

Под интерпретацией мы будем понимать процесс, который представляет собой «постепенное расширение или сужение текущего набора гипотез интерпретатора относительно скрытой структуры (т. е. результирующей интерпретации) интерпретируемого объекта (например, высказывания). Такой набор гипотез состоит из единичных промежуточных «гипотетических интерпретаций». Они содержат переменные, смысл которых выявляется на последующих этапах интерпретации»²⁰.

Одно из важнейших свойств интерпретации – множественность. Автор, на которого мы уже ссылались, являясь одним из ведущих специалистов по теории интерпретации, указывает на этот принцип и определенным образом его трактует: «**Принцип множественности видов интерпретации.** Любое языковое выражение может рассматриваться с неограниченного числа точек зрения, поэтому не ограничено и количество видов интерпретации. Каждый такой вид определяется набором

¹⁸ Там же, с. 11.

¹⁹ См.: Фуко М. Забота о себе (История сексуальности, т. 3): пер. с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы. Киев: Дух и литера, Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. С. 45–77.

²⁰ Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1981. Т.40. № 4. С. 368–377.

«схем интерпретации»: выражение может или не может подводиться под схему». У указанного автора мы находим и еще одно существенное положение, развивающее проблему в интересующем нас ключе. «Интерпретаторы приходят к разным результатам не столько потому, что используют различные наборы стратегий, ... сколько потому, что используют различные наборы знаний, к которым стратегии имеют доступ²¹. Овладение определенными стратегиями интерпретации является, по-нашему убеждению, важной задачей современного образования.

Со стратегиями связано понятие «ответственности за значение» (Р. Лакофф). С точки зрения учебной деятельности, в качестве примеров множественности интерпретаций мы могли бы предложить практики интерпретации художественных или философских текстов, ими могут быть и естественнонаучные тексты. Еще один пример: проведение конкурсов: кто даст больше названий к картине или фотографии, которая имеет множество значений. Например, картина запуска воздушных шаров или название известной работе М. Шагала «Над городом». Вторым примером практик множественности могут выступить индивидуальные стратегии обучения.

2. Индивидуальные стратегии обучения

Случаев построения индивидуальной стратегии обучения в современной школе много. Мы приведем в качестве примера практику работы замечательного педагога А.Н. Тубельского. В своей книге автор продуктивно разрабатывает тему, которой посвятил жизнь, тему «школьного уклада»²².

Как пишет Тубельский, уклад школы имеет свои измерения: свои инварианты и особенности. В указанной работе автор пишет: «Итак, я утверждаю:

- уклад школы есть важнейшая часть содержания образования;
- всё то скрытое содержание, которое задаёт уклад, надо изучать;
- такой подход может указать пути решения проблем содержания образования».

И далее: «В порядке предположения могу отнести к желательной для каждой школы («инвариантной») части такие черты школьного уклада:

- возможность для ребёнка выбирать не только учебный предмет,

²¹ Там же.

²² Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под. ред. А. Русакова. М.: Первое сентября, 2012. (См.: гл. 2. «Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования»).

или курс, или факультатив, но и темы, темп работы, вариант поведения, формы и способы действия;

- наличие строго не регулируемых и не регламентируемых образовательных пространств, в которых все нормы и правила создаются взрослыми и детьми вместе;

- развитие условий, позволяющих ученикам постепенно становится из объекта педагогических воздействий субъектом своего образования;

- обязательное участие ребят и учителей, а возможно, и родителей, в создании норм и правил общей жизни;

- вообще открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всего школьного сообщества, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления».

К вариативным параметрам уклада, как считает автор, можно отнести следующие:

- разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные и коммерческие общества – все то, что очень разными путями позволяет создавать свободный, творческий, гуманный, толерантный уклад жизни;

- введение социально-трудовой практики как самостоятельного образовательного пространства, обеспечивающего не только освоение окружающей социальной среды, но и создающего особый стиль отношений в коллективе;

- выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития;

- построение правового пространства школы как действующей модели открытого гражданского общества²³.

Данную тему также разрабатывает направление, получившее обобщенное название «тьюторство». (Т.М. Ковалева, М.Ю. Чередилина).

3. Обучение по индивидуальным программам

Заслуживает внимания в нашем ключе и еще один пример практики множественности в образовании. Мы хотели бы указать на опыт реформирования системы образования Финляндии 70-х годов XX века. Как известно, эта страна за последние десятилетия добилась больших успехов в области общего образования. И среди этих достижений не последнюю

²³ Тубельский А.Н. Указ. соч.

роль сыграли практики работы с многообразием в школьном образовании. Так одним из базовых принципов, положенных в основу реформы финского образования, явился Принцип индивидуальности. В документах он трактуется следующим образом: «Для каждого ребенка составляется индивидуальный план обучения и развития, «дорожная карта» его обучения. Индивидуализация касается содержания используемых учебников, упражнений, количества классных и домашних заданий и отводимого на них времени, а также преподаваемого материала»²⁴.

Обобщив необходимые навыки и умения, финские педагоги выделили все самое важное и заново пересобрали в отдельные предметные области – «феномены» и «процессы». Например, дети будут изучать «Европейский союз»: явление одно, а предметов в нем сразу несколько – это и история, и экономика, и география Европы, и языки... Еще одна тема: «Питание» – тут и физика, и химия, и биология, и домоведение, и ЗОЖ.

Учебный день перестают делить на уроки. Жесткая схема, когда 45 минут отводятся, допустим, на математику, следующие 45 – на родной язык и так далее, заменяется единым обучающим пространством. У учителя есть план того, чему он должен научить детей. Но как именно он это делает, педагог выбирает сам, произвольно комбинируя предметы.

Отсутствуют и обязательные учебники, они подбираются сообразно с уровнем и потребностями учеников.

П. Сальберг выделяет четыре направления, в которых будет происходить дальнейшее развитие финской системы общего образования. Он видит их так: 1) разработка индивидуальных траекторий обучения; 2) сокращение доли обучения, которое происходит в классе; 3) акцент на развитие навыков межличностного общения и решения задач; 4) вовлеченность и креативность как индикаторы успеха²⁵.

На наш взгляд, опыт педагогов Финляндии заслуживает специального исследовательского и практического внимания.

Полагаем, приведенных примеров достаточно, чтобы прийти к выводу, что «множественное образование» сегодня возможно. Закончим финской поговоркой: «Если все люди думают одинаково, значит, каждый думает не так уж много».

²⁴ Сальберг П. Финские уроки. История успеха школьных реформ школьного образования в Финляндии: пер. с англ. П. Петрова. М.: Классика-XXI, 2015.

²⁵ Указ. соч.

ОСОБЕННОСТЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА¹

УДК 371+316.612

Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин

В данной работе мы в первую очередь хотим сосредоточить внимание на обратной связи потому, что без нее немислимо образование такого феномена как самоорганизация. Это важно особо подчеркнуть, ибо «самоорганизация» лишь на первый взгляд воспринимается самодостаточным понятием в том смысле, что может существовать вне взаимосвязи с понятием «обратная связь». Однако исследования показывают, что «обратная связь» может существовать и вне связи с «самоорганизацией», тогда как «самоорганизация» без обратной связи не может ни возникнуть, ни функционировать, ни развиваться. Таким образом, понимание роли обратной связи в качестве второстепенного элемента самоорганизации глубоко ошибочно и не соответствует структурной целостности данного феномена.

Этот тезис может быть подтвержден расширенным анализом связей и отношений ряда понятий, в которых «самоорганизация» предстает в качестве одного из элементов целостной системы.

Взаимосвязь «синергетики» и «самоорганизации»

Возникновение термина «самоорганизация» связывают с теоретическими подходами, объясняющими сущность синергетики. В связи с этим нам важно, пусть достаточно бегло, но найти связь самоорганизации и обратной связи в контексте теории синергии с психолого-педагогическим контекстом, поскольку понятийная неразбериха именно психолого-педагогических работ, в которых *слова* «самоорганизация» и «обратная связь» используются вольно, широко и не определенно ни по объекту, ни по предмету. А потому выбиваются из понятийного ряда в необъятное интерпретационное поле, теряя при этом важные основания для понимания целостности отношений между обратной связью и самоорганизацией.

¹ Работа выполнена в рамках проекта по теме «Теоретико-методологические основы самоорганизации детей и взрослых», (задание № 27.9389.2017/БЧ).

Перенос слов из одного профессионального контекста в другой, столь характерный для педагогики (по поводу иных контекстов распространяться не будем, ибо это не в нашей компетенции) объективно связан с интерпретацией. Но одно дело, когда в основе таких интерпретаций положен принцип аналогии, позволяющий, сохранив суть феномена, отраженного в понятии, увидеть соотношение его с иным профессиональным контекстом, что ведет к его смысловому обогащению, а другое, – когда множится ряд слов, но при этом теряется ключевой смысл, ими передаваемый.

Исследования, посвященные синергии и синергетике, указывают на то, что синергетика ориентирована на исследование принципов построения организации, ее возникновения, развития и самоусложнения. Основной вопрос синергетики: существуют ли общие закономерности, управляющие возникновением *самоорганизующихся* систем, их структур и функций? В определении Г.Хакена² в рамках синергетики самоорганизация представляет собой процесс упорядочения (пространственного, временного или пространственно-временного) в открытой системе, за счет согласованного взаимодействия множества элементов ее составляющих, находящихся в обратной связи.

Таким образом, самоорганизация представляет собой некий переходный момент из хаоса (т.е. беспорядка, неорганизованной и неуправляемой стихии) в нечто противоположное ему – организованное, управляемое. Однако как и за счет чего, а возможно – *кого* может произойти это преобразование? Ответ на этот вопрос самый важный в понимании, *что* или *кто* является субъектом этого преобразования? Обратим внимание на то, что вопрос: *что* является субъектом? – принципиально *некорректен*, поскольку субъект – это деятельностная категория, а деятельность как осмысленная, целеполагающая активность может существовать только за счет существа мыслящего, т.е. Человека.

Выход в сферу деятельности и субъектности дает возможность абстрагироваться от очень интересных и многочисленных исследований в рамках синергии и синергетики, касающихся иных, «внечеловеческих» самоорганизующихся процессов и преобразований³.

² Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980.

³ В настоящее время синонимами термина «самоорганизация» являются, помимо общей теории эволюции в биологии, – тектология А.А. Богданова, общая теория систем У.Р. Эшби, синергетика Г. Хакена, диссипативные структуры И. Пригожина, универсальный эволюционизм Н.Н. Моисеева, эволюционная концепция развития вселенной Э. Янча, теория самоорганизации А.А. Самарского и С.П. Курдюмова и многие другие.

Это позволяет сосредоточиться на процессе самоорганизации, который находится в поле деятельности человека (людей). Данный феномен имеет характерные черты самоорганизации и обратной связи, а именно – сознательность, продуктивность, творчество, индивидуально-общественную направленность преобразований.

Самоорганизация в сложных и открытых – диссипативных системах⁴, к которым относится и жизнь, и разум, приводят к необратимому разрушению старых и возникновению новых структур и систем, поскольку основными свойствами самоорганизующихся систем являются открытость, нелинейность, диссипативность – то есть теория самоорганизации имеет дело именно с такими системами, далекими от равновесия. Открытые системы в теориях самоорганизации понимаются как системы, которые поддерживаются в определенном состоянии за счет *непрерывного притока извне* необходимых для ее существования энергии, информации и т.д. Именно этот приток извне является необходимым условием существования неравновесных состояний в противоположность *замкнутым системам*, неизбежно стремящимся к однородному равновесному состоянию⁵.

В теории самоорганизации есть положение о том, что процессы, происходящие в нелинейных системах, при плавном изменении внешних условий, которые неравновесные системы имеют способность различать и «учитывать» это в своем функционировании, часто носят пороговый характер, т.е. поведение системы изменяется скачком, что соотносимо с принципом развития. Там же отмечается, что этап самоорганизации в сложных и открытых системах наступает только в случае преобладания *положительных обратных связей, действующих в открытой системе над отрицательными обратными связями*.

Здесь особо нужно подчеркнуть, что речь идет о положительной и отрицательной обратной связи в рамках теории самоорганизации, которая в свою очередь соотносится с теоретическими основаниями синергетики, опирающуюся на законы естественнонаучных теорий. С этих точек зрения положительная обратная связь является условием для формирования неустойчивости системы, что объективно актуализирует процессы развития, ведущей к преобразованию «старой» системы. В то время, как отрицательная обратная связь, наоборот, повышает устойчивость системы. Таким об-

⁴ См.: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М., 1986. С. 197.

⁵ Сивухин Д.В. Термодинамика и молекулярная физика. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005.

разом, важно понимать и различать знак (+ или -) обратной связи, а также знать о том, чему способствует «разнознаковая» обратная связь для процесса самоорганизации, понимаемого в рамках синергетических теорий.

Следует особо отметить, что в психолого-педагогической литературе также нередко используется словосочетание «положительная обратная связь» и совсем не используется словосочетание «отрицательная обратная связь». В отличие от использования термина «обратная связь» в синергетике, о чем мы писали выше, в психолого-педагогическом контексте словосочетание «положительная обратная связь» является синонимом «эффективная (т.е. успешно достигающая цели) обратная связь». Если же на это словосочетание посмотреть с субъектной точки зрения, то «обратная связь» выступит в качестве способа, средства, которое использует человек (или люди, если речь идет о коллективном субъекте), преследующий цель практического преобразования того, что, *по его мнению*, нуждается в изменении.

Появление понятия субъекта выводит понятия «самоорганизации» и «обратной связи» из естественнонаучной парадигмы научных знаний и ветви синергетических теорий объектного характера в пласт гуманитарных теорий, где внимание сосредоточивается на субъективной реальности и субъектной характеристике человека, определяющего свое отношение (позицию) к практике как основе социального бытия.

Со-отношение понятий «процесс», «самоорганизация», «обратная связь»

Предпринимая попытку понять, какую роль играет обратная связь в самоорганизации, мы обратили внимание на то, что в разных источниках «самоорганизация» определяется как «процесс». При этом в одних случаях – как процесс спонтанный, в других – как целенаправленный. Для сравнения приведем определения, обнаруженные нами в разных словарях или энциклопедиях.

Самоорганизация – самопроизвольное (не требующее внешних организующих воздействий) установление в неравновесных диссипативных средах устойчивых регулярных структур сноски...⁶.

Самоорганизация – процессы спонтанного упорядочивания, возникновения пространственных, временных, пространственно временных

⁶ Физическая энциклопедия, ресурс femto.com.ua/index1.htm.

или функциональных структур, протекающие в открытых нелинейных системах ...⁷.

Самоорганизация – естественный, спонтанный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Свойства самоорганизации обнаруживают объекты разной природы: клетка, организм ...⁸.

Самоорганизация – целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Свойства самоорганизации обнаруживают объекты различной природы: клетка, организм, биологическая популяция ...⁹.

Не менее любопытен и тот факт, что некоторые определения совпадают слово в слово, но имеют лишь одно, но чрезвычайно важное в понимании сути происходящего отличие: в одних определениях процесс характеризуется как спонтанный, в других – как целенаправленный. В этом нетрудно убедиться, сравнив определения «самоорганизации», помещенные в «Современной энциклопедии», «Большом энциклопедическом словаре».

Возможно, по отношению к другим элементам структуры самоорганизации выявленное различие не имеет большого значения, но только не в отношении обратной связи.

Судите сами, ведь «спонтанная обратная связь» может образовываться как бы «сама собой», просто по той причине, что является одним из условий синергетического свойства «самоорганизации объектов различной природы». В зависимости от того, насколько она способна повлиять на стабилизацию или дестабилизацию системы, она будет названа «отрицательной» или «положительной» обратной связью. Об этом мы более подробно писали выше.

В отличие же от спонтанной – «целенаправленная обратная связь» не может возникнуть неведомо откуда «сама собой», ибо цель – это результат деятельности того (или тех), кто в процессе осмысления собственных интересов, желаний, мотивов смог создать нечто целостное, формализовав это в «образ будущего».

При этом у этого образа одновременно обнаруживается связь с прошлым, настоящим и будущим. С прошлым – это желание изменить его

⁷ Энциклопедия эпистемологии и философии науки / ред.-сост. И.Т. Касавин. М.: Изд. Канон+Реабилитация, 2009.

⁸ Современная энциклопедия, ресурс slovariki.blogspot.com/2015/08/2000.html.

⁹ А.М. Прохоров: Большой Энциклопедический словарь, СПб.: Норинт, 2004.

к лучшему. С будущим – желание создать хотя бы мысленно определенный образ потребного будущего в проектном залоге. С настоящим – это практическое, реальное строительство будущего, в котором каждый миг становится настоящим, реальным шагом «между прошлым и будущим». В этом переходе определенная часть уже изменена, и не смотря на то, что другие еще остались практически неизменными, все равно совокупная целостность этих частей уже имеет отличия от того, что «было раньше».

Главным условием появления такого рода связей является осознанный выход Человека в отношении к своему прошлому, настоящему и будущему. Это отношение для него самого создает особую ситуацию выхода за привычные рамки «самого себя», обнаруживая «в самом себе» Некто, занимающего проблематизирующую и управляющую позиционную точку. Определить сущностные основания этого феномена можно лишь в совокупности множества процессов и адекватных им деятельностей.

Назовем лишь некоторые из них: самопознание, самоанализ, самоопределение, самоуправление и т.д. Именно совокупность процессуального и деятельностного залогов создает условия для сохранения развития (процессуальный залог) и возможности управления, которое повышает как минимум прогнозируемость происходящего, без чего невозможно в принципе ставить вопрос об управляемости системы, т.е. мыслить и действовать в организационной логике (деятельностный залог). Вне этой логики вопрос о самоорганизации как о целенаправленном процессе теряет основания.

«Субъект» и тип обратной связи, способствующий образованию, развитию и функционированию данной позиции

Рассматривая взаимосвязь целенаправленного процесса с особенностями позиции субъекта, мы не затронули такой важный вопрос как процесс появления, становления и развития самой этой позиции. Можно предположить, что это есть результат самоорганизации множественности элементов по типу диссипативных систем, упомянутых выше, в сложном сочетании спонтанных и целенаправленных процессов. При этом важно уточнить, какой из них явился ведущим.

Нам представляется любопытным в поиске ответов на поставленные вопросы обратиться к характеристике двух процессов, которые занимают одно из ведущих мест в педагогике. Это процесс социализации и процесс воспитания. Если по поводу процесса воспитания среди исследователей нет значительных расхождений в том, что воспитание представляет со-