

Карнозова Л.М., Александрова Г.И.

Двухтематические ОД-игры по проблемам образования: социокультурный, методологический и игротехнический аспекты*

С 15 по 24 апреля 1989 г. в г. Урае Тюменской области мы провели ОДИ «Проблемы воспитания в контексте программ развития города». Заказчики игры — ВНИК «Школа» АПН СССР и руководители управленческого педагогического эксперимента г. Урая. Число участников — 80 человек.

В теме этой игры два тематических фокуса:

- а) проблемы воспитания;
- б) программы развития города (Урай).

За каждым тематическим фокусом лежит своя проблемная область, и, в принципе, это достаточно автономные темы. Тем не менее, сохраняя автономность каждой из них, мы объединили их в рамках одной игры. Основанием для такой двухфокусной тематизации стала проблемная проработка каждого фокуса, которую мы кратко представим.

Начнем с разбора первой тематической области — современной проблемы воспитания.

Воспитание в контексте современных проблем образования

Для определения проблем воспитания как особого вида педагогической де-

ятельности необходимо выявить общую функциональную характеристику педагогической деятельности, выделить содержательные различия между обучением и воспитанием, задать социально-исторические контексты, обуславливающие разные подходы к воспитанию, и очертить тот круг проблем воспитания, который возникает в нашей стране в современной ситуации.

Идеализация, которая в работах ММК задала исходные основания для анализа педагогической деятельности — это схема воспроизводства деятельности и трансляции культуры (1). Не останавливаясь подробно на ее описании, отметим, что свое рассуждение мы строим на заданное с помощью этой схемы представление о педагогической деятельности. Содержательное ядро представления разворачивается нами в ходе работы над вопросом, в чем же состоит современная проблема воспитания в нашей стране.

Системы образования исторически возникают как механизм общественного воспроизводства наряду с процессом трансляции культуры, как механизм прикрепления индивидов к культурным образцам и эталонам. Однако сам этот процесс прикрепления к культурным образцам, или, иначе, воссоздания в соответствии с ними «живой» деятельности, возможен только в том случае, если у индивидов есть изначальная способность к восстановлению деятельности по заданным эталонам и образцам. Но априорно таких способностей у человека нет, человек «не бывает от природы тем, чем он должен быть» [2, с. 61]. Следовательно, образование человека не может осуществляться естественным образом, а требует

* Настоящая статья представляет собой сокращенный вариант отчета о проведенной нами ОДИ «Проблемы воспитания в контексте программ развития города» — Урай, 1989. Объем статьи не позволяет нам описать ход игры, поэтому мы ограничились кратким разбором проблем, в рамках решения которых проводилась эта игра, описанием замысла и конструкции игры, а также смысла той конкретной формы ОДИ, которую мы реализовали.

специальной деятельности, которая функционально предназначена для того, чтобы снять разрыв между необходимостью прикрепления индивидов к культуре и отсутствием у них априорной способности к этому. В качестве такой деятельности исторически сложилась педагогическая деятельность.

Теперь наша задача состоит в том, чтобы в ее рамках выделить воспитание, а это значит, что мы должны функционально расчленить педагогическую деятельность на разные виды по определенному основанию. В качестве такого основания мы рассматриваем наличие *разных типов культурных образцов* и, соответственно, разных педагогических целей, которые специфицируются в соответствии с тем, к какому типу образца прикрепляется индивид. В самом общем виде мы различаем *деятельностный образец и нравственный образец*. Первый, в свою очередь, тоже дифференцируется на разные типы, но для нашего рассуждения это не имеет значения. В соответствии с этими типами культурных образцов в педагогической деятельности мы выделяем процессы обучения и воспитания. На полюсе ученика в рамках этих педагогических процессов складываются соответственно процессы учения и субъективации. Процесс субъективации мы понимаем как освоение, принятие человеком идеалов, ценностей, норм поведения, нравственных императивов (т.е. того, что в процессе воспитания выступает как образец). Освоение образцов второго типа предполагает, что они становятся детерминантами мотивации и регулятивами поведения. Здесь важно отметить, что *обучение индифферентно к личности ученика*: оно имеет дело только с его интеллектуальными потенциалами и их развитием. Воспитание, напротив, ответственно за превращение индивида в личность, т.е. формирует *механизмы личностной саморегуляции*.

Итак, ценности, идеалы, нравственные нормы, которые в пространстве культуры выступают как образцы, в пространстве социальных реализаций несут вполне определенную функциональную нагрузку в жизни человека: они детерминируют мотивацию и являются регулятивами в поведении и МД в формально ненормируемой ситуации. Что это означает для воспитания? Это означает, что такие организованности, которые выступают в функции личностной саморегуляции, *передаются и осваиваются как-то иначе, чем знания о внешнем мире*. Когда мы говорим ребенку «сначала подумай о товарище, а потом вспомни о себе», ребенок вполне может усвоить это «знание» и даже на каверзный вопрос ответить «правильно» [3, с. 67]. Однако, такое знание не предопределяет поступок в реальной ситуации.

В сегодняшней воспитательной практике передаваемые нравственные образцы не являются нравственными регулятивами в жизни самого педагога. Они оформлены в определенное содержание — набор идеологических постулатов — и отчуждены от него. Педагог передает это содержание ребенку (в планомерно-мероприятийных формах реализации) *в функции знания и в этой же самой функции принимается учеником*. Отсюда понятно, что никакие планы мероприятий в школе вообще отношения к воспитанию не имеют. В воспитании передается что-то совсем другое. Так В. С. Семенов, анализируя процессы трансляции традиционной культуры в древней Индии, отмечает, что существо трансляции традиционной культуры состоит в том, что в ученике возрождается духовная личность учителя. Автор расширяет рамки значимости этого тезиса и отмечает, что духовное воспроизведение личности учителя в ученике является не только уникальной особенностью ведийской ритуальной культуры, или даже всех традиционных культур. Речь идет о том, что эта особенность присуща *вообще человеческой культуре как таковой* [4, с. 15, 31]. Для того, чтобы нравственные образцы выступали в функции регулятива для ребенка, они должны выступать в той же самой функции и для педагога. Иными словами, учитель сам как бы перемещался в пространство культуры и выполняет функцию живого образца, *личность педагога и есть то «содержание» которое передается в процессе воспитания* — и это задает *имманентную характеристику воспитания как особого вида педагогической деятельности*. Массовидное распространение «знаний» к воспитанию приводит к исчезновению этого вида педагогической деятельности. При «знаний» к воспитанию некорректно обсуждать «недостатки» воспитания поскольку сама эта деятельность в современных педагогических системах вообще вырождается.

Итак, мы определили формальные характеристики воспитания как вида педагогической деятельности, теперь нужно задать его содержательные характеристики, т.е. определить то конкретное культурное содержание, прикрепление к которому и выступает как задача воспитателя. На протяжении истории в разных обществах вопрос о конкретных целях и содержании воспитания решался по-разному [4-10]. Это указывает на *историчность целей и содержания воспитания*, в частности, наличие тесной связи между типом устройства того или иного общества и ориентацией его воспитательных систем. Чтобы зафиксировать характеристики этих различий в обобщенном виде, введем два полярных логических типа об-

ществленного устройства: «традиционное» общество и «динамическое» общество.

Общество, в котором основным является процесс *воспроизводства* деятельности, социальных структур, жизненных укладов, традиций будем называть «традиционным». Здесь речь идет о так называемой «однородной, примитивной цивилизации», «которая изменяется так медленно, что каждому поколению она кажется статичной» (10, стр. 154). С точки зрения воспитания здесь нет никаких проблем: нормы, ценности, идеалы, выделенные в особое содержание, детерминируют социальные ситуации и, тем самым транслированные через педагогические системы, обеспечивают воспроизводство определенных форм жизни и процесс социализации новых поколений. В случае, когда имеет место «нормальное воспроизводство культуры», как отмечает В. С. Семенов, никакой проблемы «отцов и детей» вообще быть не может [4], поскольку в традиционном обществе будущее выступает как дрящееся прошлое. Следовательно цели и содержание воспитания в традиционном обществе догматизированы: передаваемые образцы с течением времени остаются морфологически неизменными и соответствуют социальной практике. Здесь «деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытывают дети, когда они вырастут» (10, стр. 322).

В качестве противоположного типа рассмотрим «динамическое» общество. Отличие этого типа состоит в том, что здесь основным процессом является изменение деятельности и социальных структур и соответствующим им форм сознания и нравственных императивов, т.е. будущее такого общества не тождественно его прошлому, вследствие чего возникает *противоречие между новыми тенденциями общественного развития и культурными эталонами и образцами, фиксирующими прошлый опыт*. Отсюда следуют принципиально новые требования к педагогическим системам: последние не могут больше ориентироваться на передачу образцов прошлого. Содержание, передаваемое в педагогических системах, должно быть принципиально иным, т.е. позволяющим подготовить человека к жизни и деятельности в *новых ситуациях*. В этом случае наличие морфологически определенных образцов дезориентирует человека в быстро меняющихся ситуациях. Живущий в «динамическом» обществе человек должен обладать способ-

ностями к пониманию уникальных ситуаций, к их рефлексивному освоению, самоопределению и самоорганизации в культурно ненормированных условиях. Следовательно, обществу «динамического» типа догматический подход к воспитанию неадекватен, здесь требуется *интеллектуализация воспитания*. Условно второй подход к воспитанию мы назвали «рефлексивно-ситуационным».

В любом реальном обществе одновременно протекает множество процессов, воспроизводства и изменения. Имея предложенные логические типы общества, мы можем при анализе реальной ситуации выявить те или иные *доминирующие тенденции* и в соответствии с ними строить так или иначе ориентированные педагогические системы. Современное общество характеризуется доминированием динамических тенденций, педагогические же системы устроены по догматическому типу. В них человек готовится не к будущему, а *прошлому* в соответствии с устаревшими образцами*. Это есть *принципиальная проблема нынешнего образования*. Педагог может осуществлять свою профессиональную деятельность только при выделенном содержании; в то же время наличное культурное содержание не обеспечивает деятельностных новообразований и тенденций их развертывания, а также новых социальных процессов и форм организации жизни [11]. Существующие педагогические системы исторически складывались для обеспечения процессов воспроизводства и трансляции культуры, но оказывается, что в рамках культурно-исторического развития основное назначение педагогических систем должно менять свое содержание: педагог как вводящий ребенка в мир должен, следовательно, подготовить его к *будущему, отличному от прошлого***. В рамках воспроизводства

* Отсюда становятся понятными и глубинные основания проблем молодежи, которые феноменально фиксируются как рост преступности, нежелание (неумение) встраиваться в социальные и деятельностные структуры (т.е. нарушение механизмов социализации и пр.).

** Ср.: «В воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы»...

«Принцип искусства воспитания, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно, лучшего состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. Родители воспитывают обыкновенно своих детей только так, чтобы они годились для современной жизненной обстановки, хотя бы и далекой от совершенства, но они собственно должны были бы воспитывать их лучше, чтоб тем самым вызвать к жизни лучшее будущее» [8, с. 448, 451—452].

процесс трансляции культуры содержательно тождественен подготовке к будущему, поскольку будущее воспроизводит прошлое. При более сложной конфигурации процессов воспроизводства и развития, когда определяющим является именно развитие, назначение педагогических систем расслаивается: с одной стороны — подключение индивида к совокупному человеческому опыту, зафиксированному в культурных нормах, а с другой — подготовка к будущему, отличному от прошлого.

Теперь мы можем конкретизировать общую педагогическую проблему относительно воспитания. Мы уже говорили, что в «традиционных» обществах нет проблем воспитания: там ценности, идеалы, нормы поведения находятся в соответствии с жизненным укладом. В «динамическом» обществе в связи с резкими трансформациями в деятельности, в социальной жизни и мировоззрении и возникающей в связи с этим многоукладностью форм жизни старые ценности и идеалы переосмысливаются и уже не могут оставаться далее содержанием воспитания. В нашем обществе — перестройка — это не только перестройка в политической, экономической и хозяйственной жизни, это прежде всего перестройка в сознании. Критически переосмысливаются все устои политической, экономико-хозяйственной, культурной и духовной сторон жизни, у массового сознания потеряны опоры и ориентиры. Сегодня можно с полным правом сказать, что страна переживает кризис ценностей и возникает «историческая необходимость формирования нового компаса поведения» (М.Н. Кузьмин). Это и задает исходную точку для очерчивания проблем воспитания. Может ли в рамках кардинальных изменений общественных структур содержание воспитания быть столь же определенным и догматичным, как в рамках воспроизводства? В чем же состоит содержание воспитания в развивающемся обществе, где доминируют процессы трансформации.

Воспитание предуготовливает человека к тому, чтобы он мог реализовать свое *назначение человека* [5]. В чем сегодня видится это назначение? Ответ на этот вопрос, а следовательно, и на вопрос о содержании воспитания связан прежде всего с тем, каким мы представляем будущее. Здесь есть два формальных ответа:

а) будущее, как продолжение прошлого;

б) будущее, как принципиально отличное от него.

В первом случае речь идет о «традиционном» обществе, во втором — о «динамическом». Понятно, что подготовить к будущему мы можем только в том случае, если оно нам как-то представлено, поэтому во втором случае

речь идет о том, что необходимо иметь картину будущего. Будущее определяется ходом исторической эволюции. Но нам дана только история прошлого. Будущее целенаправленно протраивают политики и общественные деятели. Иными словами, представления о будущем общества формируются за *рамками педагогического сообщества*: в педагогической сфере, фактически, осуществляется лишь интерпретация этих представлений в педагогической действительности.

Мы уже говорили, что сама личность воспитанника вне зависимости от исторической ситуации является содержанием воспитания. Но личность может нести на себе как старые, отжившие формы сознания, так и те, которые интендированы к будущему. С нашей точки зрения, *только выход педагогов за рамки узко профессиональной позиции* и включение в такие общественные процессы, где решаются подлинные социокультурные проблемы и готовится «встреча с будущим», позволяет педагогам сформировать у себя такой духовный потенциал, который необходим новым поколениям. Педагоги должны быть включены в процессы решения тех проблем, которыми озабочена интеллигенция. Именно интеллигенция ответственна за процессы образования в обществе. Личность воспитателя как содержание воспитания... Если воспитатель сам включится в деятельность по построению будущего, приобретая в этой работе новый деятельностный опыт, рефлектируя его и на этом основании протраивая собственные принципы, он сможет обеспечить ребенку «встречу с будущим».

В работе по построению будущего можно выделить разные возможности движения к нему. Будущее можно положить в виде проекта, а дальше в соответствии с ним построить модели человека. Перевод этих моделей в содержание образования и воспитания позволяет обеспечить стандартную педагогическую деятельность с выделенным содержанием. В этом случае ходы от «прошлого» и от «будущего» совершенно идентичны.

Но будущее есть всегда уникальный результат взаимодействия множества целей, проектов, программ, а также естественных условий, непредсказуемых последствий предшествующих действий. В этом смысле будущее (в своей определенности) всегда неизвестно. Люди в соответствии со своими ценностями и деятельностными ориентациями строят будущее, но результат соединения разных усилий всегда будет отличаться от каждого конкретного проекта. Что это означает для педагогической системы? Как можно подготовить человека к будущему, которого мы не знаем?

Осмысляя проблему воспитания, мы сформулировали следующие пункты, определяющие замысел предстоящей игры:

1) новые цели, содержания и соответствующие ему методы воспитания могут быть разработаны только при включении представителей педагогического сообщества в проективную работу, связанную с промысливанием будущего общества;

2) такая работа лежит за рамками возможностей отдельного человека и одной профессиональной позиции, а потому требует для своего осуществления комплексной организации;

3) включение людей в эту работу возможно только в том случае, если ее масштаб соразмерен собравшемуся коллективу, если люди обсуждают собственное будущее, представленное предметно в том или ином типе общественной системы.

Ситуация г. Урая — малого монопрофильного города

Выведение педагогов в план обсуждения и построения программ будущего — это принцип, который мы ввели в качестве гипотезы о механизме построения новых концепций воспитания. А вот что именно, какой «объект» должен занять функциональное место будущего, определяется конкретной ситуацией, в которой осуществляется работа. В нашей игре таким «объектом» стал город Урай.

Обсуждение будущего Урая погружает нас в новый круг вопросов и проблем. Урай — монопрофильный нефтяной город, первый город среди нефтяных городов Западной Сибири. Он складывался как экстенсивное расширяющееся поселение для рабочих, эксплуатирующих невозобновимый природный ресурс. Сейчас городу 25 лет; добыча нефти резко сокращается в связи с истощенностью ресурса. Месторождение сохраняется в силу высокого качества шаимской нефти, но постепенно город превращается в вахтовое поселение для более отдаленных месторождений. Каковы его перспективы? Можно ли его считать городом? Возможна ли в нем полноценная жизнь (и, вообще, жизнь в монопрофильном нефтяном поселении с учетом невозобновляемости ресурса, добыча которого стала здесь единственным фактором градообразования, при вполне определенном сроке эффективной жизни месторождения, зависимости от мировой политики, нестабильности цен на мировом рынке и пр.)?

Что есть город по понятию?

Возможно ли организовать разработку программ перепрофилирования, чтобы сохранить здесь жизнь?

Анализ ситуации в Урае и обсуждение перспектив его развития имеет значение не только для данного города. Урай — первый нефтяной город Западной Сибири (поселок, получивший статус города), его нынешнее положение есть будущее остальных аналогичных «городов» и сформировавшиеся здесь перспективные стратегии могут стать образцами, возможными моделями этих городов. Это задает социокультурный контекст работы над программами развития города: прототипов нет, а ситуация не единична. Анализируя ситуацию в Урае, мы пришли к выводу, что он не имеет «естественного» будущего. Ресурс, в основном, исчерпан, и продолжение жизни в этом городе возможно только за счет перепрофилирования. Таким образом, будущее Урая может задаваться только искусственным, т.е. целевым образом. Проектирование будущего Урая должно решить практическую проблему жизни города. Здесь возможны разные стратегии проектирования. Первая состоит в том, чтобы создать новое производство в рамках той или иной отрасли, т.е. заменить один профиль на другой, оставляя прежним тип поселения — «город» при производстве. Вторая стратегия ориентирована на активизацию общественных сил, включающихся в разработку полноценной структуры городской жизни. Основной замысел игры состоял в том, чтобы вывести педагогов за рамки их предметно-профессиональной позиции в позицию гражданина своего города, горожанина, включить в многопозиционный анализ ситуации в городе и комплексную разработку программ его перепрофилирования и развития, а затем всю эту работу осмыслить в педагогической рефлексии с тем, чтобы разработать основные представления и стратегии в рамках нового подхода к воспитанию. С другой стороны, поскольку в игре принимали участие не только педагоги, но и представители других сфер жизни города (в оргпроекте специально было выделено, помимо педагогического, «городское» крыло), необходимо было в разработку комплексных программ развития Урая включить программы развития образовательных систем как конституирующих структуру городской жизни.

Если рассматривать процессы развития как реальную перспективу, то основным вопросом здесь становится вопрос о «человеческом ресурсе» развития, который должен соответствовать высокому образовательному уровню.

«Городской» фокус имел самостоятельное и независимое значение в игре. Здесь речь шла о том, чтобы разработанные программы довести до конкретных реализационных шагов, которые за рамками игры могли бы начать воплощаться.

Основные характеристики замысла и конструкции игры «проблемы воспитания в контексте программ развития города»

1. Игротехническая команда, имея в своем распоряжении такую форму организации взаимодействия между разными профессионалами и организации КМД как ОДИ, реализуя ее, оказывает тем самым влияние на ряд процессов: социальных, процессов в предметно-профессиональных сферах, процессов индивидуального сознания — трансформируя их относительно первоначальных траекторий и задавая им новые направления. Т.е. результаты игры не ограничиваются теми «продуктами», которые получаются в самой игре, а определяются продолжением за рамками игры. Поэтому при формировании замысла и целей игры важно иметь в виду именно эти продолжения, которые обретут самостоятельную жизнь после окончания игры, вне непосредственной рефлексивно-мыслительной работы участников игры с командой организаторов. При проектировании игры, следовательно, нам необходимо было ответить на вопрос, какого типа *действие* мы хотим произвести игрой. И здесь мы выделили три основных процесса, на запуск которых была ориентирована игра:

а) складывание в городе общественного движения, диверсифицированного относительно вариантов программ развития;

б) процесс самоопределения;

в) процесс канцептуализации, направленный на формирование новых представлений относительно воспитания.

В первом случае речь идет об иницировании и организации социальных процессов, во втором случае — процессов индивидуального сознания, в третьем — осмысления проблем и перспектив развития профессиональной деятельности. Разумеется, они связаны между собой, тем не менее и при проектировании игры, и при ее анализе мы должны их разделить, поскольку за ними стоят разные единицы, которым соответствуют разные средства организации работы. При этом центральным для нас является процесс самоопределения. Самоопределение полипроцессуально, т.е. предполагает осуществление целого ряда процессов. поэтому мы выделяем его как *обобщенный процесс*, характеризующий работу индивидуального сознания, которая происходит в ОДИ.

2. Чтобы разработать структуру игрового социотехнического действия, нам необходимо положить представление о самоопределении в проблемной ситуации. Самоопределение может быть изображено как рефлексивная полипроцессуальная структура. В рефлексивном пространстве самоопределения мы ус-

ловно выделяем подпространства, которые различаются типом рефлексивной работы (12). В первом подпространстве осуществляется объективирующая рефлексия, ориентированная на выделение социокультурных проблем и анализ норм той или иной профессиональной деятельности. Осуществление такого рода работы требует привлечения методологических средств, пригодных для анализа ситуации и осуществления процесса проблематизации. Результатом проблематизации является мыслительная фиксация проблемы. На соотношении, с одной стороны, содержания и масштаба проблемы и, с другой, фактических деятельностных норм, выделяется разрыв, на основании которого определяются принципиальные задания на развитие деятельности.

Объективирующая рефлексия для своего осуществления требует привлечение разных деятельностных позиций, где «закрывающей» является методологическая позиция. Результат такой рефлексивно-мыслительной работы, фиксированный в объективированных формах, является, таким образом, достоянием всего коллектива, участвующего в этой работе. Но одно и то же объективное содержание по-разному субъективируется в соответствии с различием ценностных ориентаций людей. Отсюда второй аспект пространства самоопределения задает подпространство субъективирующей рефлексии, в котором личные ценности соотносятся с проблемой и с возможностями своего функционального места. Таким образом, второе подпространство индивидуализирует пространство рефлексии. В соответствии с этой индивидуализацией возникают разные ориентации в самоопределении. Здесь можно выделить два полярных типа: возврат к функционированию в соответствии с существующими нормами деятельности либо установка на развитие и включение в работу по решению проблем. Таким образом, процесс самоопределения предполагает расслоение коллектива относительно проблем, которые складываются и обсуждаются в игре. В основании расслоения коллектива лежат личные ценности, новое понимание социокультурной ситуации, деятельностное отношение к проблемам.

Новое понимание ситуации необходимо оформлять в структуры *организации будущего действия*, и складывание общественного движения в городе выступило для нас в качестве такого «оформляющего» процесса. К концу игры было разработано пять основных направлений перепрофилирования и развития города. Участники игры, предложившие эти программы, после игры организовали и зарегистрировали клуб, где продолжались начатые в игре разработки, и стали предпринимать конкретные организационные шаги по реализации намеченных

направлений. Это для нас стало важнейшим результатом игры, поскольку городское общественное движение мы рассматривали как необходимое условие решения проблем города Урая. Кроме того, городское общественное движение мы рассматривали как социокультурный контекст, в котором складывается реальная воспитательная среда: включение педагогов и детей в решение проблем своего города переводит воспитание из плана догм и мероприятий в план социокультурного действия.

Деятельностное самоопределение относительно социокультурных проблем может оформляться не только в общественные движения, но и в формы предметно-профессиональной организации; это касалось, в частности, «педагогического крыла».

Ситуация в педагогическом сообществе Урая состояла в том, что до игры там уже началась активная поисковая работа. были внедрены новые формы управления школами и учебно-воспитательным процессом, т.е. оргформы для нового профессионального самоопределения педагогов уже начали складываться до игры, поэтому основной процесс, который мы хотели инициировать в игре — это процесс концептуализации: формирование видения и понимания проблем воспитания и разработка концепций. Конечно, это достаточно сложная перспектива, поскольку традиционно разработка концепций рассматривается исключительно как дело теоретиков. Однако, в МД подходе концепция есть форма организации мышления, обеспечивающего практику, собственную педагогическую практику. Поэтому концепцию мы рассматривали функционально, прагматически, а, следовательно, включение педагогов в процесс концептуализации, с нашей точки зрения, есть процесс, необходимый для формирования педагогического сообщества как такового. Что касается управленческо-педагогического «эксперимента» в Урае, то здесь это тем более необходимо, поскольку педагоги вошли в режим экспериментирования в подавляющем большинстве через административный механизм, т.е. не включившись в работу по концептуализации. Но режим экспериментирования не может быть реализован только в административных формах, поскольку экспериментальная работа требует поиска, у нее нет жестких норм. И работа по концептуализации является мыслительной и понимающей основой, обеспечивающей сам поиск. Таким образом, для «педагогического крыла» процесс самоопределения необходимо было переводить в процесс концептуализации.

3. Мы выделили три основных процесса, которые необходимо было сложить в игре: городское движение, самоопределение и концептуализацию — имеющих

искусственно-естественную природу. Рассматривая план искусственного, который кронституирует игру, мы должны обратиться к устройству самой игры как потенции социотехнического действия.

В связи с двухтематическим замыслом в оргпроекте были выделены два крыла: «стратегии педагогического экспериментирования» и «программы развития г. Урая», в каждом из которых работало несколько групп. В первом крыле работали представители учреждений народного образования Урая и других городов Тюменской области, а также группа пионервожатых ВПЛ «Орленок»; во втором крыле — представители органов городской и партийной власти и работники управления Урайнефтегаз.

Игра была разделена на два этапа. Первый этап (15-20 апреля) (анализ ситуации в контексте разработки программ развития города, на втором этапе (21-23 апреля) игра разделилась на две параллельные игры, где «городское крыло» должно было довести программы до путей и механизмов их реализации, а «педагогическое крыло» — осуществить педагогическую рефлексию первого этапа и выйти на разработку оснований концепций воспитания.

Итак, две темы, два рабочих процесса (программирование и концептуализация) и, соответственно им, два крыла групп, два типа выходных продуктов: программы развития города и педагогические концепции — все это в рамках одной игры. При этом продукты работы крыльев должны были расходиться по степени абстрактности-конкретности. Если от «городского крыла» требовалась в конечном итоге проработка конкретных реализационных шагов (с нашей точки зрения, это было необходимо для того, чтобы за рамками игры продолжалось «городское движение»), то для педагогического крыла, напротив, требовался выход на концептуальные основания, т.е. в мыслительную действительность. И это тоже не случайно, поскольку в педагогическом сообществе Урая «живое движение» уже началось до игры, и основной вопрос состоял в том, чтобы обеспечить понимание педагогами современных проблем и на этой основе начать разработку новых подходов к образованию (в частности, к воспитанию).

Социокультурный смысл, методологические основания и игротехнические особенности оди по проблемам образования

1. Резюмируя анализ ситуации в образовании, зафиксируем следующие основные моменты:

1. Предельными рамками для традиционных образовательных систем яв-

ляются процессы воспроизводства деятельности и социальных структур, и, соответственно, процессы трансляции наличных культурных образцов.

2. Исторические развертывание деятельности делает динамику социальных и деятельностных структур настолько значительной, что существующие культурные образцы этот процесс обеспечить не могут. Усиливается искусственный аспект в исторических преобразованиях, а это приводит к необходимости формирования нового типа человека — субъекта деятельности, несущего историческую ответственность за то, что он делает (в этом принципиальное отличие от категориального определения человека как материала деятельности). Разрыв между тенденциями исторической эволюции деятельности, ее новыми характеристиками и имеющимися культурными образцами задает проблемную ситуацию для образовательных систем.

В связи с этим необходимо определить новые цели и характеристики «продуктов» образовательных систем; выделить основные направления разработки нового содержания образования и, соответственно, нового содержания педагогической деятельности.

определение целей и «продуктов» образовательных систем связано с представлением о будущем обществе. Это значит, что цели и «продукты» не могут быть определены внутри педагогического сообщества: педагог всегда работает с уже выделенным содержанием, которое обеспечивает поставленные извне образовательным (педагогически) системам цели. Но кто же (какая профессиональная позиция) может выполнить эту работу? Педагогическая наука (на том уровне, на котором она сегодня находится) не в состоянии ее осуществить. Здесь требуется анализ основных тенденций развития общества (в разных аспектах), перевод полученного содержания в план принципиальных заданий (ПЗ) к образовательным системам, анализ этих разнообразных ПЗ с точки зрения имманентных траекторий развития образования, и только после этого можно выходить на разработку целевых структур и определение характеристик «продуктов» образовательных систем. Такая работа требует комплексной организации разных профессионалов, а сам результат может быть получен при методологическом анализе материала этой комплексной работы. Здесь речь идет не о том, чтобы сфера образования «подстраивалась» под заказы разного рода систем, или строилась «вдгонку» траекториям общественного развития. Сложность работы по определению целевых структур образования связана с тем, что, во-первых, необходимо выявить объективные тенденции общественного развития, а, во-вторых, организо-

вать работу по самоопределению в педагогическом сообществе с тем, чтобы получить разнообразие образовательных целей и диверсификацию образовательных систем.

Мы полагаем, что определение ПЗ на образование (целей и «продуктов», направлений разработки содержания образования) связано с обществоведческим, политологическим, культурологическим, экономическим, собственно МД анализом общественных систем. Методологическая сложность состоит в том, что в системодетальной методологии нет онтологической картины общественной системы (ОС). Несколько лет назад Г. П. Щедровицким была намечена методологическая программа регионализации, в которой одним из основных пунктов методологической работы была названа разработка онтологической картины общественной системы. В этом направлении разными группами ведутся разработки, и стало понятным, что здесь нужна типология ОС.

Задача, которую мы ставили в 1989 г. в рамках этой методологической проблематики, состояла не в том, чтобы строить онтологическую картину и теоретическую типологию ОС, а в том, чтобы для тех или иных конкретных ОС выявить их существенные проблемные характеристики, задающие ориентиры развития, а дальше с этой точки зрения формировать ПЗ на образование. Т.е. на этом этапе работы мы поставили задачу выделить и очертить проблемные зоны, задающие передний край развития конкретный ОС. Такая постановка вопроса переносит центр тяжести из «чисто» теоретической действительности в практико-методологическую и выдвигает задачу комплексной организации работ по анализу разных ОС и разработке ПЗ на образование. Десятилетняя практика ОДИ показала, что игра является достаточно эффективной формой комплексной организации разных типов деятельности.

Рассмотрение конкретных общественных систем, в которых формируются образовательные единицы (в данном случае — Урае — малого монопрофильного города) позволяет содержательно обсуждать исторические, культурные и общественные процессы, причем не только в теоретической действительности, но и в организационно-практической. Проблемы малого города кумулируют культурно-историческую проблематику, но делают ее человеко-размерной.

Игра, проведенная в Урае — пример организации такого рода работы по формированию ПЗ на образование. Речь идет, таким образом, о *двухматричных играх*, в которых, с одной стороны, разыгрывается проблемная ситуация той или иной ОС, с другой стороны — проблемная ситуация в педагогике.

Очень важно, что в этом случае педагоги сами включаются в ситуации, требующие от них выхода за рамки узко профессиональной позиции в пространстве, где:

а) актуализируются личные ценности;

б) возможно формирование гражданской позиции;

в) возможно прикрепление к методологическим средствам мышления и новым формам организации деятельности.

Поэтому, проводя такого рода двуматематические игры, мы имеем возможность не только разрабатывать ПЗ на новое содержание и цели образования, получая их характеристики в объективированной форме, но и формировать *реальный педагогический потенциал, способный работать в новых условиях — условиях кризиса.*

Мы говорили о воспитании, но считаем, что такого рода работу по анализу

разование должно обеспечить включение людей в самые разнообразные процессы. Такого рода анализ позволит сформулировать более многосторонние и содержательные ПЗ на образование, учитывающие тенденции развития общества в разных направлениях. А дальше необходимо строить переходы в собственно образовательную действительность, в которой только и могут быть окончательно определены цели и «продукты» образования. Образование, имеющее собственную миссию в обществе — готовить человеческий потенциал развития — должно иметь собственные цели и содержание. Анализ общественных систем необходим не для того, чтобы принимать к исполнению внешние заказы, а для того, чтобы проблемные зоны общества и направления его развития нашли свое *принципиальное отражение в содержании образования.*

Пространство организации такого работ представлено на рис. 1.

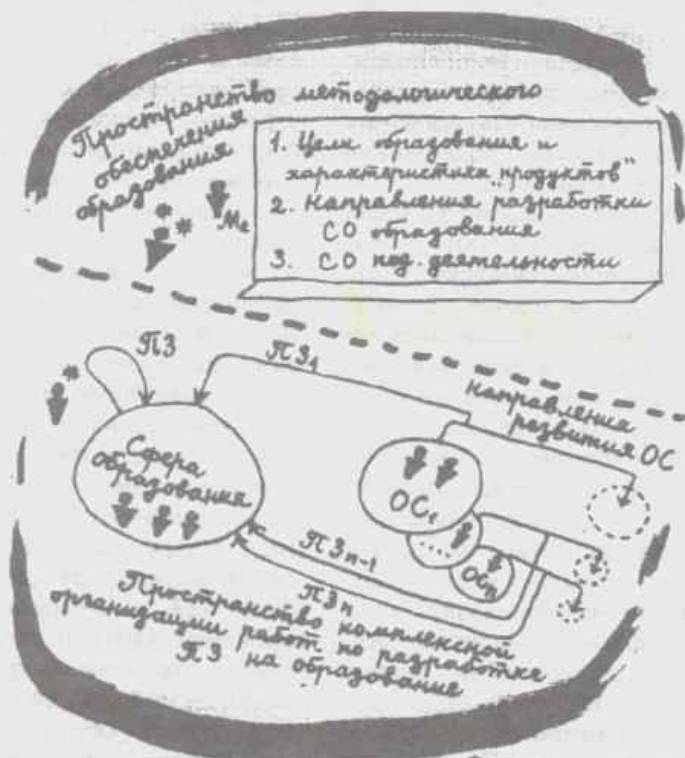


Рис. 1.

разного типа ОС и включению в него педагогов необходимо проводить и для формирования ПЗ на образование в широком смысле.

Малый город — это пример; необходимо прорабатывать самые разные типы ОС и аспектов общественной жизни: нация, общественные движения, хозяйственно-экономические системы, политика, сельское хозяйство, регион, типы профессиональной МД и пр. Этот перечень не претендует на какую-либо полноту или систематичность, тем более, что типологии ОС у нас пока нет. Нам важно здесь продемонстрировать только сам принцип: цели и содержание образования должны учитывать не один тип ОС, а разнообразие этих типов и перспективы их развития, поскольку об-

Итак, социокультурный смысл двуматематических ОДИ по проблемам образования определяется тем, что

а) появляется реальный механизм разработки целей и основных направлений нового содержания образования;

б) двуматематическая игра может выступать как механизм складывания нового педагогического сообщества.

Распредмечивание педагогов, включение их в анализ разных ОС, т.е. в такой тип культурной работы, который в принципе осуществляется интеллигенцией, позволяет нам говорить о процессе формирования педагогической интеллигенции. Здесь мы сформулируем возможно резкий, но принципиальный тезис: главное в перестройке образования не смена содержания и педагогических

технологий, а формирование педагогической интеллигенции, поскольку образование вообще дело исключительно интеллигентности. Это не означает, что содержание и педагогические технологии неважны, просто они появятся только в том случае, если будет педагогическая интеллигентность. ОД-игра как форма методологической МД и выступает как один из возможных механизмов такого процесса.

2. Вернемся к анализу урайской игры. Сложность ее определялась именно двутематичностью. Каждой теме соответствовал свой объект (город и воспитание), свой рабочий процесс и соответствующий ему продукт.

Проработка темы закреплялась за определенным рабочим крылом. Формально каждый тематический фокус можно изобразить, используя схему ортогоналей, где на одной плоскости изображается оргдеятельностный план (ОД плоскость), а на другой — объект (объектно-онтологическая плоскость): рис. 2.

И все это было соорганизовано в рамках одной игры. За счет чего это стало возможным?

В теоретической плоскости не удается состыковать две онтологии, представляющие картины объектов. Поэтому ход состоял в том, что соорганизация двух объектов (двух действительностей)

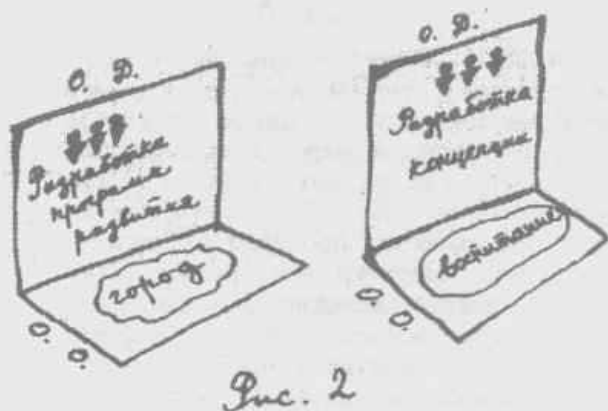


Рис. 2

возможна через включение их в полные структуры МД. В плане организации игровой работы это означало, что связь между процессами развития города и развития образования устанавливается как связь между МД процессами, которая складывается в коммуникации и кооперации участников игры, т.е. не в плоскости объекта, а в ОД плоскости. Анализ игровой работы показал, что установление кооперативной связи оказывается невозможным в отсутствии деятельностного самоопределения участников. И когда мы проектировали игру, то в качестве центрального процесса, «собирающего» двутематическую игру в целое, «заложили» процесс самоопределения (СО). Самоопределение участников «собирает» два фокуса игры и, следовательно, монизирует ее тематическое пространство: (рис. 3а и 3б).

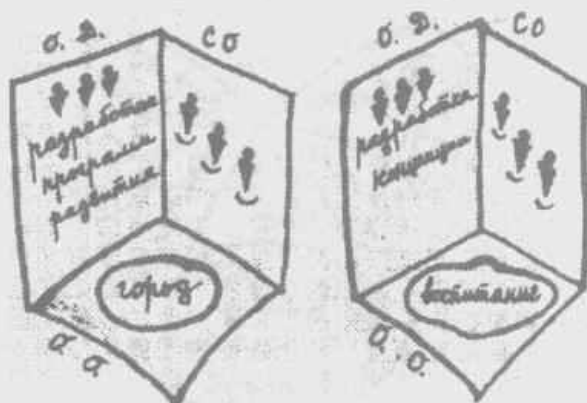


Рис. 3а

Такая конструкция (рис. 3б) позволяет понять и послеигровое продолже-

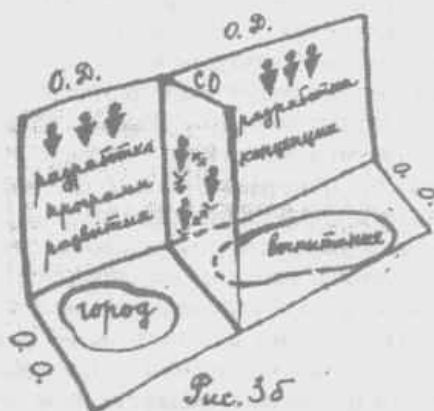


Рис. 3б

ние: конструкция может быть «разрезана» на исходные составляющие, только на ОД досках рабочие процессы игры сменяются работами, которые начинаются в послеигровой период (рис. 4). И при этом остается возможность новой «сстыковки» этих автономных пространств в «клубе», т.е. в пространстве самоопределения.

В нашей игре группы «педагогического крыла» участвовали как бы в двух играх, т.е. сначала участвовали в игре по проблематике города (левое подпространство схемы на рис. 3б), а потом уже по собственно педагогической проблематике (правое подпространство схемы).

Если обратиться к формальной конструкции игры (рис. 3б), то можно

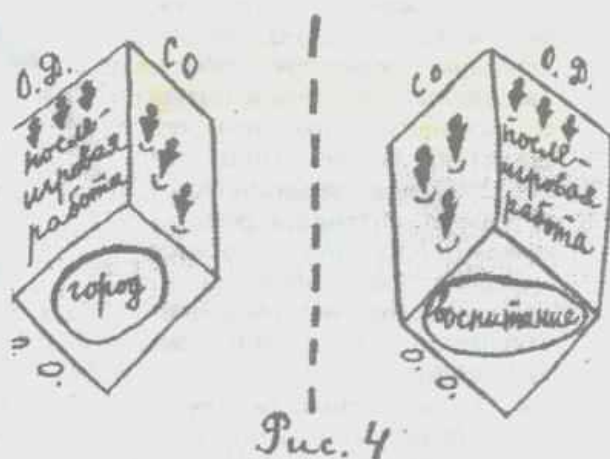


Рис. 4

сказать, что плоскость самоопределения позволила группам второго крыла перейти из «одной» игры в «другую».



Рис. 5

Мы говорили, что самоопределение — рефлексивный процесс. Стержневым рабочим процессом первого этапа игры был анализ ситуации в городе, над которым рефлексивно надстраивался процесс самоопределения. Таким образом, формальную конструкцию игры, с точки зрения ее основных процессов, можно изобразить следующим образом (рис. 5).

Здесь ядром работы оказывается анализ ситуации, над ним рефлексивно надстраивается самоопределение и вся эта конструкция один раз погружена в контекст программирования (разработки программ развития города), второй раз — в контекст разработки педагогических концепций. Это — *формальные изображения игры* (рис. 3б и 5), которые мы получили, рефлектируя специфичность формы организации двутематической игры (понятно, что эта форма может наполняться разным содержанием и реализовываться в разных конкретных процессах).

Практически реализация двутематического замысла оказалась очень затруднительной, особенно тяжело проходил для педагогов первый этап игры, т.е. участие в работе по «городской проблематике» (если вспомнить наши исходные теоретические рассуждения, то это именно то, ради чего задумывалась такая игра). Но мы убеждены, что не произошло бы на втором этапе в «педагогической» игре никакой проблематизации, если бы не было реальной попытки включиться в такую несвойственную педагогам работу, как анализ ситуации в городе и разработка программ его развития. За счет этого второй этап для «педагогического крыла» получился рефлексивным, поскольку накопился материал для рефлексии и, прежде всего, материал собственных трудностей по включению в новые процессы. К включению в такого типа процессы педагоги должны подготовить своих учеников, а образцов такой педагогической деятельности сегодня не существует. Неа-

декватность норм сегодняшней педагогической деятельности новым общественным тенденциям была разыграна, участники игры ее прожили «здесь и теперь», и за счет этой фиксации проблема образования (и, в частности, воспитания) с помощью методологических представлений стала способом оформления собственного игрового опыта участников. Это — начало подлинного понимания социокультурной проблемы.

3. Итак, чем же, с точки зрения формальных характеристик, отличается двутематическая игра от обычной ОДИ, где мы всегда имеем дело с множеством целей, продуктов, процессов и позиций?

Если обычно в ОДИ тематическое содержание предполагает один объект



Рис. 6

(или место объекта — рис. 6), и соответствующий ему ОД план, то в нашей игре мы имели дело с двумя объектами, или, по крайней мере, предполагалось два места для разных объектов: город и воспитание (рис. 7) и соответствующие им рабочие процессы. «Сопряжение» двух структур МД, развертывающихся вокруг каждого объекта, или двух «игр», осуществлялось в рефлексивном пространстве самоопределения.

Двутематическая ОДИ — это игра на самоопределение. Мы не говорим о

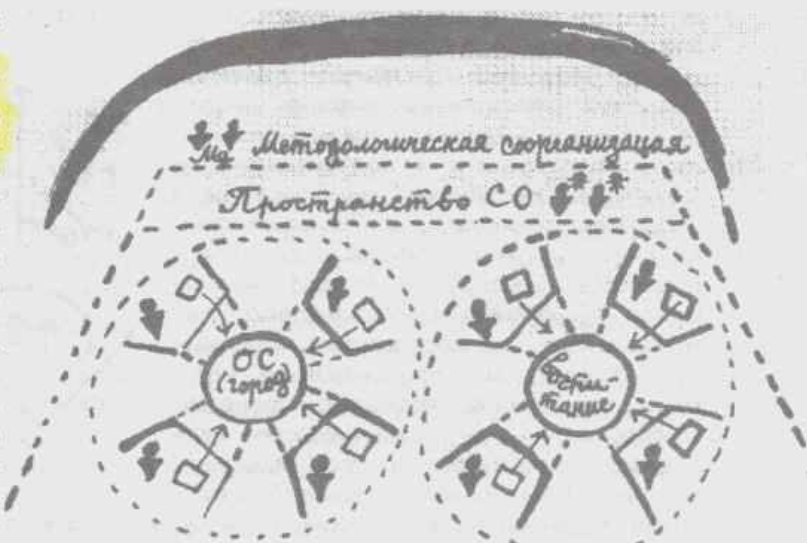


Рис. 7.

сформированной самоопределенности, мы имеем в виду развернутый и «растянутый» процесс самоопределения. Об игре мы можем сказать так же, как мы говорили о городе, что это есть *форма сосуществования прошлого и будущего*, причем форма их динамического сосуществования. Прошлое и будущее дано в игре, прежде всего в исходном самоопределении собравшихся людей. Но поскольку в игре самоопределение развернуто в процесс, т.е. претерпевает трансформацию (и соответствующую «сдвигу» можно фиксировать на за-

ключительных докладах) то прошлое и будущее сосуществовать в игре на одном человеке. Самоопределение осуществляется благодаря включению людей в организованную коллективную МД, благодаря проживанию ими проблемных ситуаций и введению мыслительных форм, обеспечивающих рефлексивное и понимание. Фактически такого типа работу мы имеем в виду, когда говорим об интеллектуализации воспитания. Но конкретные педагогические модели могут быть получены только в психолого-педагогических экспериментах. ■

1. Щедровицкий Г.П. «Системы педагогических исследований (методологический анализ)», в сб. «Педагогика и логика» (рассыпанный набор), М., 1968, с. 15—175.
2. Гегель Г.В.Ф. «Философская пропедевтика», «работы разных лет», в 2-х тт., М., 1971, т. 2, с. 61—67.
3. «Психологическая теория коллектива» (под ред. А.В. Петровского), М., 1979.
4. Семенов В.С. «Проблемы трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты», «Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации», М., 1988, с. 5—32.
5. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона — ст. «Воспитание», С.-Петербург, 1892, т. 13.
6. Дьюи Д. «Введение в философию воспитания», М., 1921.
7. «Детский сад в Японии: опыт развития детей в группе», М., 1987.
8. Кант И. «О педагогике», «Трактаты и письма», М., 1980, с. 445—504.
9. Кантерев П.Ф. «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей», «Избранные педагогические сочинения», М., с. 232—257.
10. Мид М. «Культура и мир детства», М., 1988.
11. Щедровицкий Г.П. Лекции, прочитанные в ВПЛ «Артек» (рукопись), 1988.
12. Карнозова Л.М. «Самоопределение профессионала в проблемной ситуации», ж. «Вопросы психологии», 1990, № 6, с. 75—82.

Школа в Омске

ХРОНИКА ММК

«Методология, идея развития и инновационная деятельность» — тема III Школы по методологии и игротехнике, которую планируют провести в Омске летом 1992 года Межрегиональная методологическая ассоциация (ММАСС) и омский Центр методологических исследований, консультаций и обучения (ЦМИКО).

На предшествующих Школах в Омске обсуждались «Методологические проблемы построения гуманитарных дисциплин» (1990 г.) и «Методологический подход к общественным явлениям» (1991 г.). Семинарский и игротехнический опыт участников — от 1 года до 10 лет — задавал уровень содержательной проработки и обсуждения докладов, а также позволял рассматривать эти мероприятия как учебные. Хотя каждому из присутствующих вменялось в обязанность сделать хотя бы один доклад (краткий, «длинный» или в форме вечерней методологической дискуссии), особенностью Школ был свободный индивидуальный режим работы.

Желающие принять участие в III Школе (ориентировочная продолжительность — 15 дней, предположительные секции-блоки — мета-методологический, анти-методологический, методология отдельных научных предметов, игротехнический и т.д.) должны направить тезисы своих докладов — 1-4 страницы машинописи — до 1 мая 1992 года по адресу: 103051, Москва, а/я 140, ММАСС, Оргкомитет III Школы по методологии и игротехнике. Подробная информация будет опубликована в журнале «Кентавр».

ОРГКОМИТЕТ