

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №5, Том 8 / 2020, No 5, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-5-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/01PSMN520.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В. Идея сопровождения модернизаций образовательных практик и дихотомия антропологического и технологического подходов // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №5, <https://mir-nauki.com/PDF/01PSMN520.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. (2020). The idea of accompaniment the modernization of educational practices and the dichotomy of anthropological and technological approaches. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 5(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/01PSMN520.pdf> (in Russian)

УДК 159.92

ГРНТИ 15.31.35

Медведев Александр Михайлович

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Ведущий научный сотрудник
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Дирекция образовательных программ
Доцент
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

**Идея сопровождения модернизаций
образовательных практик и дихотомия
антропологического и технологического подходов**

Аннотация. Предмет рассмотрения – популярная сегодня идея сопровождения в образовании. Термин используется достаточно часто применительно к различным образовательным практикам: инклюзивным, семейным, тьюторским и другим. В этой статье рассматривается история понимания сопровождения как особой педагогической функции, ориентирующей образование на новые цели в периоды модернизации, становления новых педагогических систем. Обращение к истории вызвано желанием выявить те события, когда сопровождение педагогической практики выступает с необходимостью, а его роль предстает наиболее четко, и через это определить содержание собственно сопровождения, отличное от содержания других педагогических функций. Исходный пункт рассмотрения – возникновение христианской педагогики, обеспечившей фундаментальную «модернизацию» сознания – переход от Ветхого Завета к Новому Завету. Далее рассмотрено возникновение дисциплинарной школы и практики свободного воспитания, сопоставление которых позволило выделить ряд устойчивых дихотомий, сохраняющих свое значение и сегодня. В результате анализа этих дихотомий сопровождение отнесено к тем практикам, в которых образование

предстает как индивидуальное, свободное, вариативное, элитарное. Во всех этих практиках сопровождение относится к индивиду – к ученику со всеми его индивидуальными особенностями. Массовая дисциплинарная педагогика и классно-урочная организация обучения могут обходиться без сопровождения. Далее анализ современной ситуации модернизации образования показал, что ее особенность состоит не только в конфликте норм, что проявлялось и в прежних кризисах образования, но и в ее беспрецедентной неопределенности и вариативности. В этой ситуации предметом сопровождения становится процесс консолидации образовательного сообщества, экспликативной идентификационной общности, а не отдельного индивида. Этот новый беспрецедентный предмет, не входивший ранее в содержание работы ни гувернера, ни тьютора, требует нового субъекта и, соответственно, новых компетенций.

Ключевые слова: образование; сопровождение образовательных практик; псевдоморфоз; педагогическая антропология; педагогическая технология; христианская педагогика; посредничество; модернизация; разум; традиция; свободное воспитание; дидактика; дисциплинарная педагогика; дихотомия; конфликт норм; трудный и сложный мир; идентификационная общность

Контекст последующего анализа и проблематизации определяется задачей уточнения того, что называется **сопровождением образовательных практик**, и задачей полагания критериев эффективности этой работы. Основные концепты рассмотрения – педагогическая технология, модернизация в образовании, эффективность образования, сопровождение. Анализ построен на сочетании, с одной стороны, ретроспекции и реконструкции исторических обстоятельств возникновения самой идеи сопровождения в образовании и, с другой стороны, на рассмотрении современных подходов. Актуальность ретроспективного рассмотрения состоит в том, что многие инновационные педагогические подходы подбирают прежние исторически оформившиеся идеи и включают в современный контекст, ассоциируя их с иным содержанием, далеким от исходного. Происходит не только размывание семантической однозначности, но и порождение понятийных симулякров.

Это не исключительная особенность сферы образования, это общекультурное явление, распространяющееся сегодня и на столь консервативную область как религия, что отмечает протоиерей о. Андрей Кураев. Ссылаясь на О. Шпенглера, он пишет о том, что в истории человеческой цивилизации иногда наблюдаются явления псевдоморфоза, когда культурные, в том числе, иконические формы, превращаются в оболочки, наполняемые искаженным или вовсе не присущим им содержанием. Воспроизведение культурных канонов в их прежнем смысле и значении становится невозможным или приводит к совершенно иным эффектам [1, с. 123]. Это в полной мере относится к образовательным формам. Например, сегодняшняя лицей или сегодняшняя гимназия – не вполне то или даже вовсе не то, что исходно называлось этими именами. И наоборот, новые термины, как возникшие в отечественном образовании, так и заимствованные из зарубежных трендов, могут содержать в своих значениях «хорошо забытое старое».

Далее мы рассмотрим две важные для нас образовательные формы – **педагогическую антропологию** и **педагогическую технологию**. Основными фокусами рассмотрения, сопоставления и противопоставления будут, с одной стороны, христианская педагогическая традиция и педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо и, с другой стороны, дидактическая система Я.А. Каменского и построенная на ее основе классно-урочная педагогика. Далее в процессе анализа круг рассматриваемых педагогических идей и теорий будет расширяться, но в этом расширяющемся контексте будет прослежено тяготение к одному из названных полюсов – антропологическому или технологическому.

Сосуществование в образовании двух систем определяется мировоззренческими установками, которые сегодня принято называть гуманитарной парадигмой и естественнонаучной парадигмой. Их противопоставление наиболее явно представлено в философско-методологических основаниях современной научной психологии, в том числе педагогической [2; 3].

Поскольку гуманитарная (гуманистическая, антропоцентрическая) традиция генетически связана с религиозными и философскими системами мировоззрения, исторически, она, несомненно, первична. Это традиция, восходящая к диалогам Сократа и другим практикам, предполагавшим отношение к воспитаннику как если не равному, то достойному собеседнику, собственное сознание и мышление которого имеют значение. Особое влияние на развитие европейского и мирового образования оказало христианство. Христианство можно понимать как особую педагогическую систему, одно из первых развернутых обоснований которой содержится в сочинении «Педагог» Климента Александрийского (конец II – начало III веков).

«Христианская педагогика, – говорит митрополит Иларион, – берет начало в библейской истории. У ветхозаветных пророков были ученики, и даже целые школы. Однако пророческий дар, личную харизму нельзя было передать простым обучением или путем передачи информации, то есть тем, что сейчас называют “оказанием образовательных услуг”» [4]. Из этого утверждения следует, что посвящение в Истину не может быть сведено к передаче знаний, не может быть структурировано и алгоритмизировано, т. е. такая педагогика принципиально не может быть технологичной.

Можно ли считать идею сопровождения близкой христианской педагогике? Мы полагаем, что отчасти: здесь ученик следует за Учителем и никак не наоборот. *Это не педагогика сопровождения, это педагогика вождения и следования.* Как отмечает митрополит Иларион, «глагол “следовать” встречается в Евангелиях в общей сложности 79 раз (25 у Матфея, 18 у Марка, 17 у Луки и 19 у Иоанна), из них в 73 случаях он указывает на следование за Иисусом. Призвание апостолов заключается прежде всего в том, чтобы следовать за Учителем – как в буквальном смысле (идти за Ним), так и в переносном (исполнять Его заповеди, следовать Его учению)» [4].

Общение Иисуса с учениками и другими обращающимися к нему это встреча обыденного сознания и Сознания, несущего Истину, поэтому оно обретает форму подлинного диалога – разноречия и разномыслия. «Прочитайте Его беседу с Никодимом из 3-й главы Евангелия от Иоанна или беседу с самарянкой из 4-й главы того же Евангелия, – говорит митрополит Иларион, – и вы увидите, что разговор в обоих случаях происходит как бы на двух разных уровнях: на одном уровне говорит Иисус, на другом вопрошает собеседник. Иисус как бы ведет за собой собеседника, поднимая его все выше и выше и научая за простыми земными явлениями и предметами видеть духовные реальности» [4]. Сегодня такая педагогическая практика могла бы быть названа тьюторством или коучингом. Но с одной **существенной оговоркой**: дистанция между Учителем и учеником здесь непреодолима и не сокращаема, хотя эффект персонализации несомненен – Учитель становится «голосом Истины» в сознании ученика. («И уже не я живу, но живет во мне Христос» – говорится в Послании Галатам (Гал. 2:20) апостола Павла).

Можно ли считать христианскую педагогику образовательной модернизацией? В определенной и даже в значительной степени, если понимать под этим конфликт общечеловеческих этических и нравственных норм, конфликт и переход от норм Ветхого Завета к нормам Нового Завета. В этом смысле христианская педагогика имеет связь с представлением о модернизации **образования**, понимаемой как внутренне конфликтный переход от одного **образа человека** к другому **образу**, задающему новый образовательный

ориентир. (Если «образование», – слово этимологически производное от слова «образ», понимать как процесс придания человеку образа Человеческого).

Религиозное основание педагогики держалось и держится на идее **посредничества**. Эту идею емко и четко выразил протоиерей о. Александр Мень: «Господь говорит с нами через Христа, Христос – через апостолов». Образование генетически связано с посредничеством и посредником, но при этом посредник может быть явлен полноценно, а может – частично и редуцированно. «Посредник – тот, кто полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, – пишет Б.Д. Эльконин, – а также строит и олицетворяет переход между ними. Построение и олицетворение этих границ и перехода является его задачей. ... Высокие образцы посредничества явлены в Библии. Можно сказать, что это произведение именно о посредничестве как особой работе по явлению взаимоперехода реальной и идеальной форм» [5, с. 9].

В связи с переходом цивилизации Запада на секулярные научные основания на место посредника стал претендовать не апостол и не священник, а ученый, объясняющий устройство мира посредством научных моделей, по преимуществу механистических. Секуляризация сознания и выдвижение на первые позиции науки в качестве источника истины привели к тому, что между Богом и человеком стал располагаться механизм – механистически понятый Космос, не требующий для своей «работы» постоянного присутствия Творца.

Успехи естественных наук и философии в эпоху Европейского Рационализма (XVII–XVIII вв.) утвердили представление, согласно которому понять что-либо означает представить это в форме механизма. За таким представлением стоит лапласово-ньютонский причинно-следственный детерминизм и понимание предмета или явления посредством установления структурно-функциональных связей между его элементами. Механистическая картина мира предполагала столь же механистическое представление о способах передачи основ такого мировоззрения – о трансмиссии культуры, об образовании. Педагогика представлялась как машина, механизм, обеспечивающий культурную трансмиссию. Поэтому, когда сегодня речь заходит о «педагогической технологии», можно услышать в этом отголосок педагогики эпохи Европейского Рационализма.

Далее мы будем рассматривать эти две традиции – антропологическую и технологическую – в сопоставлении, прослеживая их исторические метаморфозы, трансформации, псевдоморфозы, а также инвариантную устойчивость некоторых сложившихся в них представлений.

Система Я.А. Коменского (1592–1670) вполне отвечает критериям технологии – формализована, структурирована, алгоритмизирована и отчуждаема, т. е. может быть передана другим педагогам, переведена на другие языки, экспортирована и при этом будет надежно работать, воспроизводя свои исходные основания.

Напомним, что 4-х-томная «Великая дидактика» Я.А. Коменского выходила в период с 1633 г. по 1638 г. Эти годы, видимо, и можно считать временем появления первой педагогической технологии. В дальнейшем эта педагогическая система оказалась хорошо согласующейся с теориями сенсуализма (Дж. Локк (1632–1704)) и ассоцианизма (Д. Гартли (1705–1757)), объяснявшими механизмы мышления в ходе обучения на основе чувственного опыта и ассоциативных связей и обобщений.

Первые теории модернизации – уже секулярного образования – и на этой основе усовершенствования всего общества возникли в эпоху Просвещения (условно – конец XVII века – вторая половина XVIII века). Это были теории социального прогресса, разработанные такими мыслителями, как А. Тюрго (1727–1781), М. Кондорсе (1743–1794), И. Гердер (1744–1803), а также теории И. Канта (1724–1804), И. Гербарта (1776–1841), Дж. Милля

(1806–1873), обосновывавшие примат индивидуально-личной свободы. Конечно же, образование как общественная функция развивалось и ранее, но его развитие происходило без столь явно выраженного пафоса реформирования, без открытой критики существующей практики и призывов к ее изменению.

Для понимания того, что обозначено здесь термином «теории», важно учитывать, что это не рафинированные гипотетико-дедуктивные построения, а мировоззренческие системы, наполненные этическим пафосом, пафосом гуманизма. «Не из рефлексии, не из интеллектуальной способности возникают большие исторические волны, направляющие внутреннюю жизнь народов на новые пути, – отмечает К. Бурдах. – Гуманизм и Ренессанс – не продукты знания. Они возникли не потому, что ученые захотели обнаружить и вернуть пропавшие памятники античной культуры и античного искусства. Гуманизм и Ренессанс возникли из пламенного, безграничного ожидания и стремления стареющего времени, душа которого, возбужденная в своих глубинах, жаждала новой молодости» [6, с. 128].

Модернизация в эту эпоху основывалась на сопоставлении двух категорий общественного и личного существования – общественно-исторически узаконенной **Традиции** и свободного индивидуального **Разума**. «При этом, – констатирует А.Б. Гофман, – как и представители Возрождения и Реформации, они (авторы идей обновления образования. – А.М., И.Ж.) опирались на ещё более “традиционную традицию”: Античность, Священное Писание (в противовес Священному Преданию) и т. д., т. е. обращались к той традиции, которая была ранее отброшена средневековьем» [7, с. 27]. Предметом поиска и реконструкции был образ человеческого совершенства, образ человеческой гармонии и достойной человека общественно-государственной системы отношений.

Философы и педагоги эпохи Просвещения искали своего рода **единство Разума и Традиции**, что в нынешней терминологии можно было бы определить как единство критической рефлексии и обращения к генетически исходным и поэтому, как представлялось, рафинированным основаниям культуры. (Сегодня часто декларируется иной тренд – найти быстрые ответы на «вызовы современности»).

Роль образования виделась в переустройстве общества. При этом предполагались два пути:

- распространение образования на все слои общества и построение системы, основанной на общих для всех принципах;
- сосредоточение образовательных усилий на одном воспитаннике с учетом как его общечеловеческой природы, так и его индивидуальной уникальности.

В первом случае идеалом были образовательная машина и технология, во втором – интуиция, чуткость и искусство взращивания.

Первый подход во многом уже оформился к началу эпохи Просвещения. Это уже упоминавшаяся нами «Великая дидактика» Я.А. Коменского, заложившая общие принципы дисциплинарной педагогики. Эти принципы просты и универсальны:

«I. Каждая наука должна быть заключена в самые сжатые, но точные правила.

II. Каждое правило нужно излагать немногими, но самыми ясными словами.

III. Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясным, как разнообразно его применение...» [8].

В основу системы Я.А. Коменского положена дисциплина в самом широком понимании – от регламентации поведения учеников до упорядочивания их мышления и сознания. «...Все разваливается в школе, если у нее отнять дисциплину, – утверждает Я.А. Коменский. – Если

поля не полоть, то тотчас вырастают гибельные для посева плевелы. Если деревья не подрезаются, то они дичают и дают бесполезные побеги. Но из этого не следует, что школа должна оглашаться криками, ударами, побоями; в ней должны господствовать бодрость и внимание как у учащихся, так и у учащихся. Ведь что такое дисциплина, если не тот метод, благодаря которому ученики становятся действительно учениками» [8].

Если обратиться к метафорам уничтожения плевел и устранения бесполезных побегов, то за ними стоит вполне понятная идея искоренения предрассудков, – «идолов» по Ф. Бэкону (1561–1626), – или мер по пресечению самой возможности их проникновения в сознание учеников. Место стихии предрассудков, управляющих сознанием человека, должен занять закон, что было четко выражено Ш. Монтескье (1689–1755) в многотомном трактате «О духе законов» (1748 г.). Применительно к распространению образования на все слои общества Ш. Монтескье рассуждает диалектично и психологично. «Нельзя относиться безразлично к делу просвещения народа, – пишет Ш. Монтескье. – Предрассудки, присущие органам управления, были первоначально предрассудками народа. Во времена невежества люди не ведают сомнений, даже когда творят величайшее зло, а в эпоху просвещения они трепещут даже при совершении величайшего блага. *Они чувствуют старое зло, видят средства к его исправлению, но вместе с тем видят и новое зло, протекающее от этого исправления* (курсив наш. – А.М., И.Ж.). Они сохраняют дурное из боязни худшего и довольствуются существующим благом, если сомневаются в возможности лучшего...» [9]. Ш. Монтескье выразил здесь важную особенность психологического состояния людей, переживающих пересмотр оснований их мировоззрения – опасения, что новое, разрушив уже ставшее, не принесет ожидаемого блага. (Сегодня в потоке перманентного реформирования такое состояние тревоги по поводу утраты опор становится почти невротическим).

Одно из важных положений, сформулированных Ш. Монтескье, – связь типа образования, его ценностей, приоритетов, целей и задач, с формой государственного устройства, с основаниями государственной власти. В предельно сокращенном выражении: «...Законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления...» [9].

Если соединить идею дисциплинарности Я.А. Коменского и идею соответствия законов воспитания государственному устройству Ш. Монтескье, государственная система образования получает свое дидактическое и идеологическое обоснование – педагогическое влияние реализуется через внешние по отношению к растущему человеку детерминанты, сообразующиеся с государственным устройством. Педагог – главный проводник и агент такой детерминации, а ученик предстает в страдательном залоге. В этом, как отмечает Ф.Т. Михайлов, во многом сохраняется педагогическая традиция Средневековья. «...Средневековый миф о болване и лентяе ученике и мудром его наставнике, вмещающем сакральные истины Евангелия и Отцов церкви (в нашем варианте – науки), – пишет Ф.Т. Михайлов, – при своей радикальной секулярности и наукоцентристской трансформации сохранил расстановку *действующих сил* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – А.М., И.Ж.) во всех формах педагогической практики: *субъект* обучения и воспитания – педагог, *объект* того же процесса – ученики всей своей массой. Это и лежит в основе практикуемой, реализуемой и по сей день не мифологической, а вполне реальной предметности образования. *Средним членом* укорененного в быт силлогизма, посредствующим звеном *предметного* отношения “субъекта” и “объекта” до сих пор служит главное педагогическое средство, все те же – внешне целесообразные для воспитуемых и обучаемых... чужие знания, умения и навыки. Все эти готовые ответы на вопросы, задавать которые самим обучаемым и в голову не приходит! Чем и предопределяется их заведомо пассивное восприятие изучаемых предметов» [10, с. 475].

Утверждение в культуре Запада дисциплинарной педагогики – одна из тем работ М. Фуко (1926–1984). М. Фуко обосновывает представленность в западной истории «радикальной прерывности», наличие в ней мировоззренческих сдвигов, разделяющих историю цивилизации Запада на шесть периодов, в каждом из которых представлена своя система образования, однако есть нечто неизменное при всех изменениях. Во-первых, институт образования всегда составлял фундамент именно западной цивилизации в большей мере, чем какой-либо другой. Во-вторых, именно дисциплинарная педагогика обеспечивала преемственность культурной трансмиссии и оставалась инвариантной в своих основаниях при том, что образовательные реформы происходили «вокруг и рядом» с этой устойчивой «генеральной линией». В-третьих, дисциплинарная педагогика удовлетворяла потребности государства при всех вариациях государственного устройства.

Особое внимание М. Фуко уделяет «Переходному периоду» – с начала XVIII в. до середины XIX в., т. е., переходному от эпохи Просвещения к эпохе Промышленной Революции. Педагогика этого периода сложилось под противоречивыми влияниями достижений медицины, гуманистической этики и юстиции (юридических систем). Это привело к причудливому сочетанию философии **сенсуализма**, декларируемых идей **гуманизма**, влияния **дисциплинарных институций** и установлению принципа «дисциплинарной монотонности» по сути своей единого для больниц, тюрем, казарм и школ [11, с. 9]. Институт образования в это время рассматривался в основном как «...средство предотвращения невежества, безделья и неповиновения» [11, с. 224]. «С этой эпохи, – отмечает М.В. Савин в работе, посвященной анализу “Рождения клиники” М. Фуко, – в западном обществе школа, наряду с тюрьмой и казармой становится важнейшим дисциплинарным механизмом» [12, с. 105].

Образование оформляется как составляющая государственной дисциплинарной системы, становится в один ряд с другими ее институтами. «Работные дома, школы и армия были объединены в единое целое, – пишет М. Фуко, – а именно микропенитенциарную систему своего времени, где наказывали за опоздание, отсутствие, невыполнение заданий, невнимание, небрежность, недостаток рвения, непристойность поведения, неповиновение, праздные речи, дерзость, непристойные жесты, нечистоплотность» [13, р. 178].

Второй подход основан на приоритете личной свободы и как следствие предполагает выведение образования из-под тотального контроля государства. «Есть разница во взглядах на образование – государственном и педагогическом, – писал П.Ф. Каптерев. – Заботясь об образовании, государство имеет в виду граждан определенного государства, а педагогика, прежде всего, граждан мира, то есть людей вообще и их общее гуманитарное развитие. Педагогическое дело есть дело совести, разностороннего духовного обогащения личности, а государство следит и может следить лишь за внешним порядком. Сильная своим положением, государственная педагогика, считает для себя возможным творить учебное дело независимо от тех живых сил, которые вели бы его гораздо лучше, если бы были призваны к самостоятельному в нем участию» [14, с. 56].

Обратим внимание на «разностороннее развитие и духовное обогащение личности», что должно быть в ведении «живых сил». Это не стремление уподобить образование машине, это отношение к образованию как *живой органической системе*, а *организм*, как известно, в отличие от *механизма*, обладает свободой выбора.

В воззрениях Р. Декарта, И. Канта, И. Гербарта, Дж. Милля представлена идея, согласно которой разум сам найдет пути своего развития, и главное – не мешать ему в этом. Так, например, Р. Декарт считал что «на истину натолкнется скорее отдельный человек, чем целый народ» [15, с. 271]).

Этот второй подход основывался на предположении, что существует некая идеальная педагогическая система, согласующаяся с идеальной – не искаженной и не испорченной – природой человека. В этом случае культура – этнические, религиозные, научные, эстетические, политические традиции – не предмет и не средство, а скорее общий «фон», на котором могут появляться те или иные «фигуры», извлекаемые из этого «культурного фона», будучи востребованы в той мере, в какой обращение к ним может поддержать спонтанный познавательный интерес воспитанника. «На фоне» культуры происходит «естественное», «природосообразное» воспитание ребенка, отрока, юноши. Рафинированный образец такой педагогики – «Эмиль» Ж.-Ж. Руссо (1712–1778).

Если идеи Ш. Монтескье предполагали ориентацию на сословность и надежду, что образование может «пропитать» все слои общества и тем самым подготовить консенсус и общее понимание «закона», то идеи свободного природосообразного воспитания Ж.-Ж. Руссо сосредоточились на индивиде, помещенном в особые «стерильные» условия, в которых изначально, на первых этапах воспитания, социальные контакты исключены. Этот социальный вакуум предельно акцентируется – Эмиль, воображенный Ж.-Ж. Руссо, представляется им сиротой, образованием которого занят гувернер и это образование происходит вдали от испорченного властью, богатством и пороками общества, в уединении и единении с природой. Воспитывается не человек определенного сословия и не гражданин определенного государства, а «человек вообще», «человек как таковой».

В основании системы Ж.-Ж. Руссо упование на спонтанность возникновения у ребенка познавательного интереса и «самовозгорание» у него потребности в культурном оформлении познавательных мотивов. Идея «самовозгорания» была вновь актуализирована Л.С. Выготским в 1931 г. в монографии «История развития высших психических функций». «Предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, – пишет Л.С. Выготский, – ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание культурного развития, самостоятельный переход ребенка от естественного развития к культурному» [16, с. 301]. Как видим, у Л.С. Выготского, в отличие от Ж.-Ж. Руссо, важным условием для инициации «самовозгорания» признается культурная среда и социальное окружение, что было названо им «социальной ситуацией развития».

Система воспитания, предложенная Ж.-Ж. Руссо, хорошо известна. Мы приведем лишь несколько цитат, иллюстрирующих центральную идею – идею свободного природосообразного воспитания.

«Каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно с которым и следует управлять им; для успешности принимаемых забот важно, чтобы им управляли таким-то путем, а не иным. Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целостности» [17].

«Прежде всего, вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, что он (воспитанник. – А.М., И.Ж.) должен изучать: это его дело – желать, искать, находить; ваше дело – сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его» [17].

«Когда я вижу, что в годы наибольшей деятельности заставляют молодых людей ограничиваться занятиями чисто умозрительными, а потом они без малейшей опасности сразу пускаются в свет и в дела, то я нахожу, что тут столько же оскорбляют природу, сколько и разум, и не удивляюсь уже, что так мало людей, умеющих вести себя. Какой нужен странный склад ума, чтобы учить стольким бесполезным вещам, а искусство действовать – считать за ничто!» [17].

В контексте сегодняшних образовательных реформ последнее высказывание могло бы быть понято как призыв к преодолению начетничества и формализма и переходу к деятельностному содержанию образования [18].

Идеи европейских философов-просветителей были восприняты представителями французской социологической школы. Именно основателями европейской социологии Э. Дюркгеймом (1858–1917) и М. Вебером (1864–1920) было положено начало анализу **эффективности образования**. В фокусе рассмотрения была социализирующая функция образования, а также связь образования с экономической и политической жизнью государства (что в определенной мере уже было сделано Ш. Монтескье и позднее М. Фуко). Образование рассматривалось в связи со стратификацией общества и стратификационной динамикой – его влиянием на изменения социальной структуры и на ресурсы индивида повысить свой социальный статус [19]. Основной показатель эффективности – социальная востребованность и возможность статусного роста.

Свои аргументы Э. Дюркгейм выстраивает, отталкиваясь от культурно-образовательного пафоса эпохи Просвещения отчасти унаследованного эпохой Промышленной Революции. Отталкиваясь – в смысле одновременно преемственности и критического пересмотра. А сам этот пафос определяет следующим образом: «Для Канта и Милля, для Гербарта и Спенсера воспитание имеет своей целью прежде всего реализовать в каждом индивиде определяющие признаки человеческого рода в целом, доведя их до наивысшей степени их возможного совершенства. В качестве очевидной истины утверждалось, что *существует одно, и только одно воспитание, которое, исключая любое другое, подходит одинаково ко всем людям* (курсив наш. – А.М., И.Ж.), каковы бы ни были исторические и социальные условия, от которых они зависят; и именно этот абстрактный и единственный идеал теоретики воспитания стремились определить. Предполагалось, что существует *одна* человеческая природа, формы и свойства которой можно определить раз и навсегда, и педагогическая проблема состоит в поиске того, как воспитательное воздействие должно осуществляться в отношении таким образом определяемой человеческой природы» [20]. В упомянутых и противопоставленных друг другу педагогических системах Я.А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо эта единая «человеческая природа» представлена крайними вариантами – **пластично-пассивным** и **спонтанно-активным**. И в том и в другом случае есть претензия на монопольное владение одним-единственным правильным и универсальным способом воспитания. В противопоставление этому Э. Дюркгейм (отчасти преемственно Ш. Монтескье) указывает на реальность и естественность **множества воспитательных концепций** в соответствии с множественностью культурных укладов, этнических традиций и систем государственного устройства.

Важно еще одно замечание Э. Дюркгейма: «Вплоть до самых последних лет (и пока можно назвать лишь несколько исключений) почти все педагоги Нового времени были едины во взгляде, согласно которому воспитание – это *явление главным образом индивидуальное и, следовательно, педагогика – это непосредственный и прямой королларий только психологии* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [20].

Уточним: для рассматриваемой традиции предмет образования (воспитания), точка приложения педагогических воздействий – **человеческий индивид** с его внутренней «подкожной» психикой («внутри-головным» мышлением). И все образовательные эффекты прогнозируются «внутри» индивида.

И в случае дисциплинарной классно-урочной системы, и в случае свободного природосообразного воспитания предполагается, что педагогические эффекты оседают «на индивидуальных носителях»: внутри каждого из множества индивидов в первом случае, внутри одного избранного индивида – во втором. Это настолько привычно, что вопроса о том, может ли быть как-то иначе, не возникает. Не возникает – при аксиоматическом допущении, что психика – это эманация головного мозга, а мозг у каждого свой. Забегая вперед, заметим, что вынесение психики за пределы головы индивида и ее «прописка» в пространстве вне индивида, между индивидами – это другая психология, построенная на идеях динамического психологического поля К. Левина [21], интерформы существования психического Л.С. Выготского [22], персонализации и отраженной субъектности А.В. Петровского [23] и В.А. Петровского [24], со-бытийной общности В.И. Слободчикова [25].

В случае дисциплинарной педагогики и классно-урочной системы полюс активности на стороне педагога, формирующего сознание своих учеников путем внедрения в него систематически организованных сведений об окружающем мире и образцов поведения. В случае свободного воспитания педагог оформляет и окультуривает эманацию спонтанных проявлений сознания ученика, сообразуясь с присущими ему «от природы» законами развития.

В первом случае образование технологично и сопровождение редуцировано к дисциплинарному контролю и «учету индивидуальных особенностей» (что чаще декларируется, чем реализуется). Во втором случае сопровождение становится лейтмотивом педагогической практики, понятие технологии, как мы уже отмечали, здесь становится неуместным. В первом случае образование предполагает подчинение авторитету педагога. Во втором случае поддерживается личная инициатива воспитанника, за которой следует поддерживающий ее педагог. Но и в том, и в другом варианте воспитанник в качестве точки приложения усилий или в качестве фокуса внимания предполагается *индивид*, в голове которого обучение и воспитание производят какие-то изменения, закладывая нечто впрок, для последующего вхождения в общество, которое (вхождение) для педагога «всегда когда-нибудь потом».

Э. Дюркгейм как основатель социологии специально обращается к теме социализации и уточняет, и доопределяет предмет и задачу образования: это *формирование индивида как социального существа*. «В каждом из нас, – полагает Э. Дюркгейм, – можно сказать, живут *два существа* (курсив наш. – А.М., И.Ж. ... Одно из них состоит из всех психических состояний, которые относятся только к нам самим и к событиям нашей личной жизни. Это то, что можно назвать индивидуальным существом. Другое представляет собой систему идей, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, а группу или различные группы, часть которых мы составляем; таковы религиозные верования, нравственные верования и обычаи, национальные или профессиональные традиции, разного рода коллективные мнения. *Их совокупность образует социальное существо. Сформировать это существо в каждом из нас – такова цель воспитания* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [20].

С определенной долей условности можно утверждать, что дисциплинарная школа, внедряя в сознание учеников устоявшиеся истины, включая как образцы секулярного знания, так и религиозные догмы, апеллировала к «социальному существу», игнорируя или подавляя в них автономно мыслящее «индивидуальное существо». И наоборот, природосообразное свободное воспитание было обращено к индивидуальности и уникальности воспитанника, дистанцируя его «индивидуальное существо» от прямых влияний социума.

Обратимся к характеристике, которую дают исторически сложившимся взглядам на развитие человека В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман: «Более чем тысячелетняя полемика об отношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников психического развития, – пишут В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, – напоминает обсуждение роли правой и левой ноги в ходьбе (заметим, что аналогичный смысл имеет и полемика о роли “биологического” и “социального” в природе психического). Никто не утверждает, что для ходьбы нужна только правая или только левая нога, однако всякая теория психического развития “хромает”, если делает слишком сильный акцент на одном из факторов развития» [26, с. 39].

Подведем промежуточный итог.

В педагогических традициях, восходящих к эпохе Просвещения, закрепился ряд оппозиций, ряд дихотомических отношений.

1. Дихотомия «систематическая дисциплинарная педагогика – свободное воспитание».

Как уже было сказано, систематическая дисциплинарная система породила то, что теперь принято называть педагогической технологией. Технология предполагает мониторинг и коррекцию, но не сопровождение. Свободное воспитание, как было показано, предполагает педагогическое сопровождение и, по сути, сводится к нему. Сегодня идея сопровождения отчасти подобрана трендами, именуемыми «лично ориентированным образованием» [27] и «человекообразным образованием» [28], а также интенсивно распространяющейся тьюторской практикой [29] и практикой образовательного коучинга [30].

Питер, 2003. – 204 с.

2. Дихотомия «социальное – индивидуальное». Это противопоставление социального (извне детерминированного и извне присвоенного) и индивидуально-психического (от природы данного и присущего). В этой традиционной дихотомии сопровождение относится к полюсу «индивид», причем в том случае, когда предполагаются имманентно присущие ему движущие силы развития [31].

3. Дихотомия «единственность и инвариантность – множественность и вариативность». Идея возможности построения единственно правильной педагогической системы, опирающейся на всеобщие формально-логические законы мышления и сформулированные на их основе дидактические принципы, при своей реализации сопровождения не предполагает. Такая педагогика технологична – в ее основе программирование учебного процесса, контроль и управление.

В ситуации множественности и вариативности педагогических идей сопровождение может потребоваться в ситуациях выбора направления и средств образования, в ситуациях поддержки выбора и запуска инновационных проектов [32].

4. Дихотомия «массовое – элитарное».

Массовое образование невозможно построить без формально общих дисциплинарных и дидактических оснований. Они должны быть операционализируемы, тиражируемы и воспроизводимы. Сопровождение в таких образовательных системах редуцируется к надзору и контролю.

Элитарное образование предполагает ориентацию на запросы обучающихся (социальной группы, предъявляющей запросы) при интуиции соответствия этих запросов человеческим идеалам. Сопровождение развития ученика при предположении наличия у него внутренних ресурсов «самовозгорания» – основная функция педагога.

Таким образом, можно констатировать, что сопровождение, понимаемое **в контексте просветительской традиции**, соотносится с такими характеристиками образования как «индивидуальное», «свободное», «вариативное» и «элитарное».

Российское образование с момента своего становления как государственного института было ориентировано на европейские образцы. Это в равной степени относится как к образовательным традициям, так и к ориентирам реформирования и модернизации. «В России интерес к модернизации был заложен Петром I, – пишет В.И. Слободчиков, – который сделал первые существенные практические шаги – в экономике, развитии науки и просвещения. С тех пор – это коренная проблема России, прошедшей ряд этапов “догоняющей модернизации” (с ее плюсами и минусами), кризисов модернизации, повлекшими демодернизацию [33, с. 33]».

Инерция «догоняющей модернизации» и связанные с ней кризисы и моменты редукции к прежнему – это история попыток вхождения в Болонский процесс, внедрения компетентностного подхода и рейтинговой системы оценивания, это гуманизация и гуманитаризация, а также попытки построить личностно ориентированное образование в условиях, определяемых единым государственным экзаменом. Не распространяясь с примерами редукций, отметим лишь одно явление – определение компетенций, обретаемых учащимися школ и вузов, через так хорошо знакомые «знать», «уметь», «владеть», т. е. сведение их к прежним ЗУНам.

Постмодернистская множественность и нечеткость мировоззренческих ориентиров провоцирует возвращение к прежним установкам профессионального сознания. Сегодняшние лозунги гуманизации, звучащие в отечественном образовании, вызывают ассоциации с пафосом эпохи просветительской педагогики и ощущение «повторения пройденного». «В каком-то смысле, – пишет И.Д. Прохорова, – мы сейчас находимся в западноевропейском XVIII веке, когда было жизненно необходимо сформулировать новую гуманистическую систему ценностей, сделать ее этической нормой для всего общества...» [34]. Полагаем, что здесь все-таки важно это «в каком-то смысле...», сегодняшний контекст реформирования российского образования беспрецедентно неоднозначен. Но исторически сложившиеся дихотомии проявляются и сегодня в диапазоне от идей нейроэкономики до коучинга и тьюторства [35].

«Мы находимся в ситуации конфликта норм, – говорит Б.Д. Эльконин. – И именно в ситуации перенормирования, промежутка между уходящими и иными, нарождающимися практиками, которые еще своих нормативов (не путать со стандартами) не построили» [36, с. 90]. В мировой европейской образовательной практике конфликт норм наступал и разворачивался неоднократно и по разным основаниям. Так, мы начали свое рассмотрение с конфликта ветхозаветного и новозаветного мировоззрений, далее, не рассматривая средневековый период догматизации христианства и утверждения схоластики, завершившийся конфликтом догмата и естественнонаучного мировоззрения, основанного не на вере, а на мысленном эксперименте (Л. да Винчи (1452–1519), Н. Коперник (1473–1543), Г. Галилей (1564–1642), И. Ньютон (1643–1727)), мы перешли к рассмотрению секулярных традиций образования и обнаружили конфликт антропоцентристского и технологического подходов.

Конфликт норм для современного отечественного образования нельзя считать неожиданным и беспрецедентным. Одним из явлений такого рода было возникновение в советском образовании альтернативы «ЗУН – РО» – традиционной «знаниевой педагогики» и системы, получившей имя «развивающее обучение».

Советская педагогика и ее дидактика (во многом перешедшая по наследству от Я.А. Коменского), а также теория воспитания (макаренковская в своей основе) никакого внутреннего противоречия не содержали и никакого сопровождения не предполагали, это была

«педагогика прямого воздействия». Для решения задач государства она была релевантной и эффективной. Однако в советский период стала оформляться и альтернатива системе образования, именуемой теперь ЗУНовской. В 1960–1990-е гг. стала намечаться множественность подходов, в том числе начали вызревать и оформляться идеи развивающего обучения. Их становление и признание произошло до и вне начавшейся позже российской реформы образования.

В отличие от традиции, ориентировавшей педагога и учеников на прочные знания в их неизблемости и однозначности, в РО начинает утверждаться ценность пробующего действия – по определению В.В. Давыдова учебная деятельность организуется в форме квазиисследования.

Прежний переход от ЗУНов к РО (для тех педагогов, которые на него решались) происходил в границах трудного, но простого мира, если определять ситуацию в терминах теории Ф.Е. Василюка [37]. Это был переход от одного измерения, от одной ортодоксии к другому измерению, к другой ортодоксии. От ортодоксии дидактических принципов В.В. Краевского, И.Я. Лернера [38], М.Н. Скаткина [39] – к ортодоксии дидактических принципов системы Л.В. Занкова [40], или к модели учебной деятельности и учебной задачи в системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [41].

Какие нормы актуализировались в конфликте «ЗУН – РО»? На одном полюсе были нормы точного и прочного знания, готового к воспроизведению и применению при решении круга задач, очерченного границами учебной программы. Это были нормы индивидуальной (самостоятельной) учебной работы (что поддерживалось прямыми запретами: «Не переговариваться!», «Не подсматривать у соседа!», «Не списывать!»). Это была вопросно-ответная форма коммуникации учителя и ученика. На другом полюсе оказались нормы поисковых проб и гипотетико-дедуктивного мышления, где ценность предположения и воображения не меньше чем ценность точного знания, это нормы групповой работы и нормы обращения к учителю как главному посреднику в приобщении к науке и искусству (не когда он спросит, а когда его нужно спросить).

Заметим, что и традиционное образование, и практика РО технологичны, в обеих практиках есть четко обозначенный «технологический цикл». Это цикл, содержащий усвоение, упражнение, закрепление, проверку, – в традиционном обучении, это учебная задача – в практике РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В практике РО никто не отменял дисциплину. «Никто не возражает против идеи, которая называется “дисциплина”, – говорит Б.Д. Эльконин. – Если вспомнить Канта, то это не то, что мы себе представляем, смешивая идею и предписание. Дисциплина – это систематическое движение. Дисциплина – это системность. В отличие от хаоса» [36, с. 91]. Но дисциплина РО – это не дисциплина классического дисциплинарного образования. Рискнем допустить (понимая всю меру несоизмеримости масштабов и величину дистанции) сравнение рассматриваемого «перехода дисциплин», с обсуждавшимся вначале переходом между ветхозаветным и новозаветным мировоззрением. В первом случае следование закону не предполагает самостоятельного искания истины, она дана и освящена авторитетом. Во втором случае самостоятельный поиск не только предполагается, но и служит необходимым условием постижения Истины. Дисциплина РО – это дисциплина рефлексивного мышления, введение в которое предполагает посредничество и опосредствование. Но, в принципе, это переходы от одного культурного канона к другому, где оба канона имеют свои ясно артикулированные основания.

В сегодняшней ситуации множественности объективно представленных альтернатив и неопределенности субъективных критериев предпочтений переход совершается в мире, определяемом Ф.Е. Василюком как «трудный и сложный» [37]. В этой ситуации «речь ... идет о самостроительстве ..., об активном и сознательном созидании человеком самого себя, причем

(что очень важно) не только об идеальном проектировании себя, но и о чувственно-практическом воплощении этих проектов и замыслов в условиях трудного и сложного существования, словом, речь идет о жизненном творчестве. Творчество и есть высший принцип данного типа жизненного мира» [37].

Сегодня многообразие запросов, интуиций и множественность «идолов и идеалов», плюрализм и эклектика порождают необходимость ориентировки и упорядочивания. А ориентировка предполагает особую компетентность – компетентность в построении образа результата, удовлетворяющего и консолидирующего субъектов образования и, главное, компетентность в генерировании образовательных потребностей и их четкой экспликации, без чего невозможна никакая целенаправленность и упорядоченность.

Генерирование идей, ориентировка и упорядочивание содержания мотивационно-потребностной сферы участников образовательного процесса становятся особым предметом, и предполагают, соответственно, особые виды деятельности – тьюторство, продюсирование, коучинг и т. п. Сегодня **сопровождение** в сфере образования, по нашему предположению, начинается с ориентации членов **образовательной общности** по отношению друг к другу и по отношению к широкому социуму. В этом принципиальное отличие от практики свободного воспитания, где в фокусе внимания был индивид, и от построенной на этом прототипе гувернерской практики. Но это и не социализирующая дисциплинарная система.

Для определения того, что понимается нами под образовательной общностью, обратимся к работе Ю.В. Громько. «Возможность выращивания новых форм организации сознания у групп детей, – пишет Ю.В. Громько, – определяется тем, в какие общности включаются учащиеся. Это не означает, что форма организации сознания и тип личности и индивидуальности однозначно детерминируется типом общности. Личность может формироваться и в борьбе с общностью, в которую она включена. Но и в этом случае общность как субъект противоборства складывающейся личности очень важна и во многом влияет на тип индивидуальности» [42, с. 146].

Далее, ссылаясь на работы В.И. Слободчикова, он отмечает, что «принципиальным открытием данного автора в этой области является идея бытийной общности, которая определяет такую форму контакта между личностями, при которой формируется совместная реальность существования людей, определяющая форму организации сознания этих членов общности. Эта совместная реальность существования получила у В.И. Слободчикова название за счет использования хайдеггеровского приема разложения структуры слова и выявления в результате этого вскрытия схемы понятия “со-бытие”, где “со” обозначает совместное, т. е. совместное бытие» [42, с. 147]. Отталкиваясь от введенного В.И. Слободчиковым [25], понятия «со-бытийная общность», Ю.В. Громько вводит градацию общностей, обозначив их как **типы идентификационных общностей (ИО)**. Среди них импринтинговые ИО, экспликативные ИО, личностнообразующие ИО, различающиеся в соответствии с механизмами идентификации.

В контексте нашей работы важна характеристика **экспликативной идентификационной общности** (далее ЭИО).

«В случае экспликативных ИО, – пишет Ю.В. Громько, – общение с членами общности позволяет выявить для личности, включающейся в данную общность, структуры собственного сознания, частичным носителем которых она является. В процессе коммуникации и общения личность как бы обнаруживает и вскрывает для себя в более развернутой и выявленной форме те фрагменты содержания и смысла, которые были ей известны, но не существовали для нее и не осознавались ею в полной мере. Более того, она одна и неспособна вырабатывать подобные смыслы, для этого ей и необходима данная общность, совместно с членами которой она может породить и формировать эти образующие ее сознание смыслы и содержание» [42, с. 148].

Основная особенность ЭИО состоит в том, что это есть место генезиса выращивания широкого спектра компетентностей, которые не могут быть попросту переданы путем просвещения, информирования и демонстрации. Подходящим становится проектный подход, в котором педагоги, администраторы и ученики включаются в построение разномасштабных образовательных событий, реализующих как конкретные учебные цели, так и ценности, определяющие уклад образовательной организации.

Экспликативность в данном случае, выражаясь словами Ф.Е. Василюка из приведенного выше описания «трудного и сложного» жизненного мира, состоит «не только в идеальном проектировании себя, но и в чувственно-практическом воплощении этих проектов и замыслов». Т. е. члены общности представляют друг другу не только замыслы, но и реализацию проектов. Общность определяется как идентификационная, поскольку предполагает участие в становлении идентичности своих членов через их самоопределение в предоставляемых ею ролях и позициях, вырабатывая, в том числе, свои «обряды инициации» и «обряды посвящения».

Поскольку ЭИО – это объединение людей, занимающих разные позиции, необходим субъект, удерживающий задачу их консолидации, по сути, **субъект сопровождения становления и функционирования ЭИО в компетентность которого входит:**

- выявление реальной формы (в том понимании «реальной формы», которое задано в культурно-исторической теории, восходящей к идеям Л.С. Выготского [43]) и «личных теорий» практикующих педагогов, управленцев и организаторов образования, актуальных «картин мира» и ориентиров актуального профессионального функционирования;
- обнаружение наличия или отсутствия критической рефлексии у педагогов и организаторов образовательного процесса и оснований и средств такой рефлексии при ее наличии, выявление ресурсов различения декларируемых ценностей и целей и реализуемых целей и задач;
- обсуждение научных, дидактических, методических и возрастно-психологических оснований реализуемых образовательных программ и организационных форм, ответственности за их реализацию;
- обсуждение ориентиров преобразований, образа цели, преимуществ, связанных с ее достижением и рисков перехода;
- составление «дорожной карты», размечающей этапы продвижения к цели и содержащей критерии достижений на каждом этапе;
- составление программ «научно-сервисного» сопровождения образовательного процесса.

Подведем **завершающий итог.**

I. Актуальность ретроспективного анализа мы связывали с тем, что в потоке современных образовательных инноваций оказываются смешанными идеи гуманистической педагогики, восходящие к раннему христианству, идеи свободного воспитания, возникшие в эпоху Просвещения, дидактика дисциплинарной педагогики и ценности и ориентиры развивающего обучения. Идея сопровождения, достаточно популярная сегодня в связи с распространением тьюторства и коучинга в сфере образования, требует своего точного определения в сложившемся эклектичном контексте. Без этого она становится пустой декларацией.

II. В целях уточнения содержания педагогического действия, определяемого как «сопровождение», мы рассмотрели две противоположные по своим основаниям педагогические традиции – антропологическую и технологическую. Сопровождение в большей мере соответствует антропологической традиции. В христианской педагогике оно предстает как посредничества. В традиции свободного природосообразного воспитания оно предстает как подхватывание и оформление инициативы воспитанника. В современной тьюторской практике – как построение индивидуального образовательного маршрута.

III. Другая традиция – дисциплинарная педагогика, создавшая дидактические принципы и классно-урочную систему обучения, сопровождения – в исходном и полном смысле – не предполагает. В этой традиции сопровождение редуцируется к установлению регламента, дисциплины и контроля за функционированием «образовательной машины».

IV. И та, и другая традиция выработали свои нормы: в антропологическом подходе – это отношение к образованию как живому (органическому) процессу; в дисциплинарном подходе – как к технологическому (механическому) функционированию. Дихотомия «организм – механизм» определяет противоположность норм, ценностных ориентиров и конкретных способов построения учебного процесса.

V. В современном образовании эта противоположность представлена целым рядом исторически сложившихся дихотомий:

- свободное воспитание – систематическая дисциплинарная педагогика;
- индивидуализация – социализация;
- множественность и вариативность – единственность и инвариантность;
- элитарность – массовость.

VI. В ситуации современного «исторического кризиса детства» и современного «конфликта норм» в образовании, о чем говорит Б.Д. Эльконин [5; 36], обостряются прежние противоречия и возникают новые. Ориентация и самоопределение в сложившейся ситуации, которую вслед за Ф.Е. Василюком [37] можно определить как ситуацию «сложного и трудного мира». Постмодернистская множественность «миров» ставит особую задачу – задачу ориентации, определения приоритетов и построения таксономии целей. Для ее решения может потребоваться сопровождение, только теперь оно относится не к одному воспитаннику с его индивидуальностью, а к образовательной общности, рассматриваемой как сложная органическая система.

VII. Если, вслед за Ю.В. Громыко, воспользоваться концептом экспликативной идентификационной общности и применить его к процессу проектирования работы образовательного сообщества (школы, образовательного комплекса, негосударственного образовательного учреждения), то именно она – ЭИО становится предметом сопровождения, что предполагает, соответственно, субъекта такой работы [44], обладающего соответствующей компетентностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кураев А. Сатанизм для интеллигенции (в двух томах). Том II. Христианство без оккультизма. – М.: Московское подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, Издательство «Отчий дом». – 430 с.
2. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1995. – 128 с.
3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001. – 592 с.
4. Митрополит Иларион. Чему может научиться у Христа современный педагог. [Электронный ресурс]. – URL: <https://religiya.temaretik.com/1283420459918952831/mitropolit-ilarion-chemu-mozhet-nauchitsya-u-hrista-sovremennyj-pedagog> (дата обращения 04.07.2020).
5. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992, № 3. – С. 7–13.
6. Бурдах К. Реформация. Ренессанс. Гуманизм. – М.: РОССПЭН, 2004. – 208 с.
7. Гофман А.Б. Пятнадцать тезисов в защиту модернизации // Россия реформирующаяся. 2012. № 11. – С. 27–35.
8. Коменский Я.А. Великая дидактика – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st019.shtml> (дата обращения 04.07.2020).
9. Монтескье Ш. О духе законов. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Monteskye.O_dukhe.pdf (дата обращения 04.07.2020).
10. Михайлов Ф.Т. Об образовании // Избранное. – М.: Индрик, 2001. – С. 401–552.
11. Фуко П.М. Рождение клиники. – М.: Логос, 1998. – 422 с.
12. Савин М.В. Историко-педагогические воззрения Мишеля Фуко // Историко-педагогический журнал. 2012, № 3. – С. 102–114.
13. Foucault P.M. Discipline and punish: The birth of the prison // A. Sheridan, Trans. – New York: Vintage, 1979. – 433 p.
14. Каптерев П.Ф. Избранные психологические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
15. Декарт Р. Избранные произведения. – М.: «Госполитиздат», 1950. – 486 с.
16. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
17. Руссо Ж. Эмиль, или о воспитании. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/12.php (дата обращения 18.05.2020).
18. Львовский В.А., Мысина Т.Ю., Ушакова Е.Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018, № 2 (44). – С. 31–41.

19. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение [Электронный ресурс]. – URL: https://bookap.info/clasik/dyurkgeym_sotsiologiya_ee_predmet_metod_i_naznachenie/gl14.shtml (дата обращения 04.07.2020).
20. Дюркгейм Э. Педагогика и социология. [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.google.com/document/d/1qO1MDbVozSgrR_meN_XPxvnQGYnGeCxFZdO29Tc4qsA/edit (дата обращения 04.07.2020).
21. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
22. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
23. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984, № 4. – С. 15–29.
24. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // 1985, № 4. – С. 17–30.
25. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореферат... доктора психол. наук. – М.: Психологический Институт РАО, Институте педагогических инноваций РАО, 1994. – 78 с.
26. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. – С. 38–50.
27. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. – С. 16–21.
28. Хуторской А.В. Какое образование соотносимо человеку // Грани познания. 2011. № 3 (13). – С. 1–5. [Электронный ресурс]. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325060593.pdf> (дата обращения 04.07.2020).
29. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
30. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
31. Хуторской А.В. Школа индивидуального развития «Мыслитель» // Вестник Института образования человека – 2018. – №1. [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36433244_98410775.pdf (дата обращения 04.07.2020).
32. Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1 (23). – С. 13–19.
33. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
34. Прохорова И.Д. Светское общество и традиционалистское сознание. Научная лекция // Сноб. 2014. [Электронный ресурс]. – URL: <http://snob.ru/selected/entry/84749> (дата обращения 26.05.2020).

35. Жуланова И.В., Медведев А.М. Кризис образования и компетентностный подход как возможность его реформирования: логико-психологический взгляд на проблему // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN617.pdf> (дата обращения 03.07.2020).
36. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – С. 88–98.
37. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. [Электронный ресурс]. – URL: <https://e-libra.ru/read/439901-psihologiya-perezhivaniya.html>. (дата обращения 10.06.2020).
38. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
39. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
40. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
41. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
42. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского (к идее мыследеятельностной антропологии). – М.: Пайдея, 1996. – 248 с.
43. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 63 с.
44. Медведев А.М., Жуланова И.В. Ориентиры деятельности специалиста по экспертному сопровождению перехода образовательной организации к реализации деятельностного подхода // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN319.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow city university, Moscow, Russia

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow city university, Moscow, Russia

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

The idea of accompaniment the modernization of educational practices and the dichotomy of anthropological and technological approaches

Abstract. The subject of consideration is the popular idea of accompaniment of education today. The term is used quite often in relation to various educational practices: inclusive, family, tutoring, and others. This article examines the history of understanding of accompaniment as a special pedagogical function that orientates education to new goals during periods of modernization and the formation of new pedagogical systems. The appeal to history is caused by the desire to identify those events when the accompaniment of pedagogical practice is necessary, and its role appears most clearly, and through this to determine the content of the actual accompaniment, which is different from the content of other pedagogical functions. The starting point for consideration is the emergence of Christian pedagogy, which provided a fundamental «modernization» of consciousness – the transition from the Old Testament to the New Testament. Further, the emergence of the disciplinary school and the practice of free education is considered, the comparison of which made it possible to single out a number of stable dichotomies that retain their significance today. As a result of the analysis of these dichotomies, accompaniment is referred to those practices in which education appears as individual, free, variable, elite. In all these practices, accompaniment refers to the individual – to the student with all his individual characteristics. Mass disciplinary pedagogy and classroom teaching organization can do without accompaniment. Further, an analysis of the current situation of education modernization showed that its feature is not only a conflict of norms, which manifested itself in previous crises in education, but also in its unprecedented uncertainty and variability. In this situation, the subject of support is the process of consolidation of the educational community, the explicative identification community, and not of an individual individual. This new unprecedented subject, which was not previously included in the content of the work of either the mentor or the tutor, requires a new subject and, accordingly, new competencies.

Keywords: education; accompaniment of educational practices; pseudomorphosis; pedagogical anthropology; pedagogical technology; Christian pedagogy; mediation; modernization; reason; tradition; free upbringing; didactics; disciplinary pedagogy; dichotomy; conflict of norms; difficult and complex world; identification community