

Конфликты в образовательных отношениях и распределение рисков между субъектами

«Трутни не дают меда, но и пчелы не дают
– приходится отбирать».

Станислав Ежи Лец

Попытки представить себе предметные рамки, в которых в настоящее время обсуждается тематика «Риска» может привести к некоторому замешательству. Риск обсуждают специалисты в области теории игр, в области экономики, социологии, политологии, управления сложными системами, экологии. Почти не обсуждается проблема риска в современной психологии и совсем не встретили мы исследований в области педагогики. Мы сделаем попытку понимать, почему современная педагогика избегает этой темы. И поскольку в педагогике издавна принято при объяснениях прибегать к метафорам, мы последуем этой традиции и попробуем использовать рискованную метафору:

«В любовном акте участвуют две стороны, и их интересы частично совпадают, частично нет, а вот распределение рисков за последствия акта радикально отличаются».

Нам представляется, что эта метафора достаточно продуктивно удерживает образ типично складывающихся образовательных отношений.

Далее мы будем придерживаться представлений о том, что образовательные отношения могут быть описаны как конфликтные с разными перспективами динамики и разрешений, а также то обстоятельство, что для того, чтобы конфликт имел продуктивную перспективу, он должен быть достаточно оформлен. [2, с. 106-108]

Продуктивно разрешимые конфликты подразумевают отчетливую представленность интересов участвующих в них сторон и согласование предмета и материала столкновения. Если реальность отношений таким образом не оформлена, мы имеем дело с так называемым «конфликтным монстром», когда одна сторона хочет одного, другая – другого. Такие действия можно назвать пересекающимися, но вряд ли их можно обсуждать как взаимодействие, что согласно классике конфликтной теории является атрибутом конфликта [2, с. 49], и менее всего они могут соответствовать характеристике согласованности. И, несмотря на то, что их действия натурально мешают друг другу, поскольку разворачиваются одновременно в ограниченном пространстве и оказываются в реальной взаимозависимости, такого рода взаимодействие не может быть продуктивным. Обычно происходит эскалация напряжения, со всех сторон следуют попытки наращивания усилий. Далее следуют взаимные негативные квалификации, угрозы и т.д.

Для профессиональной работы с такой ситуацией необходимо выявить реальные интересы сторон, определить, в чем состоит их противоречивый или непротиворечивый характер, и попытаться согласовать интересы.

Особенность образовательных отношений, достаточно отчетливо представленная в несметном количестве психолого-педагогической литературы была вполне отчетливо схематизирована Л. С. Выготским [1, с.373-391], а затем буквально нарисована Г. П. Щедровицким как процесс трансляции культуры, в котором взаимодействуют специальные культурные позиции, и их деятельность опосредована социальной ситуацией развития и опосредствована применением специальных (соответствующих культурному материалу) способов преобразования. [3, с. 38-42] Именно освоение и ПРИСВОЕНИЕ способов культурного преобразования образует смысловые характеристики образовательных отношений. И именно такое понимание образовательных отношений дает нам основание полагать их как развивающиеся и как условие развития коллективного или индивидуального субъекта, в них участвующего. В свою очередь, это означает, что мы «видим» в этих отношениях наряду с ясными характеристиками, задающими культурные формы изучаемых предметов и способов их преобразования и достаточно высокую неопределенность в области индивидуальных и коллективных достижений.

Значит ли это, что образовательные отношения в той мере, в какой они динамичны, конфликтны, обладают высокой степенью неопределенности и, следовательно, всегда рискованны?

Характер рисков для сторон – участников образовательных отношений определяется их интересами и ожиданиями, а также тем, какие вклады делают стороны в образовательный процесс.

На что рассчитывают стороны – участники образовательных отношений? Какие риски они пытаются минимизировать при реализации собственных интересов?

Проводя наше исследование, мы ориентировались на два института – участника образовательных отношений. Это Институт Образования и Институт Семьи. Нам важно было обратиться именно к непосредственным участникам с такого рода анализом, хотя мы, конечно, понимаем, что главным и привычным субъектом таких отношений является Институт Государства. Этот участник стоит как бы за спиной Института Образования, но последний, разумеется за последние несколько сотен лет приобрел свои специфические интересы, которые не всегда совпадают с интересами государства.

Мы провели несколько десятков фокус-групп с представителями образовательных учреждений и семьи. Нам было важно выяснить, какие интересы в образовательной действительности могут быть заявлены этими группами и в чем они конкретизируются, а также представления о собственных вкладах в образование. Таким образом, мы полагали, что удастся получить ответ и на вопрос о распределении рисков.

Вопрос о рисках возник в связи с необходимостью анализировать серьезность, реалистичность и статус интересов в образовании; их место в ряду других интересов соответствующих институтов. Дело в том, что декларации о значении образования, о его якобы

приоритетах становятся уже общим местом в различных дискуссиях и всерьез отдают публицистичностью, далекой от реального положения вещей. Проверить достаточную серьезность отношений в определенной сфере можно, на наш взгляд, если понять какие вклады и под какие гарантии люди готовы внести в дело. Или иными словами насколько они готовы рисковать и чем, ради достижения каких-то целей.

Таким образом – осознанная готовность к риску есть мерило серьезности интересов.*

Первое, что мы увидели, и это оказалось очень важным, что вообще сформулировать (достаточно отчетливо артикулировать) интерес соответствующей позиции в образовании для участников фокус-групп оказалось невероятно сложной задачей. И это несмотря на то, что вопросы о целях образования и представления об образовательных результатах – тема довольно популярная. Участники групп все время «сбивались» на предъявление именно такого рода материала, но тут же его и дискредитировали, отрицая стандартные формулировки типа «гармонически развитая личность» или «современный гражданин своей страны» как действительное представление своих интересов. При этом дальнейший разбор в группах, условно названных производители образования, показал, что у участников есть некоторое устойчивое представление о миссии, о статусе образования, о собственных вкладах в реализацию этой миссии, о необходимости внешней поддержки этой миссии, признании статуса образования со стороны всех, кто так или иначе в этих отношениях «завязан». А именно, со стороны учредителей образовательных структур, родителей, детей, со стороны общества и государства в целом. Участники практически всех групп согласились с тем, что уровень оплаты труда есть критерий такого рода признания и поэтому основные интересы представителей образовательных институтов состоят в том, чтобы добиться такого признания, т.е. получить и поддерживать соответствующий миссии статус.

Со стороны пользователей, т.е. тех, кто участвует в образовании как «потребитель» представления о статусе никак не отрицаясь, все же не занимают сколько-нибудь заметного места. Здесь на первый план выходят совершенно прагматические интересы, хотя и также с трудом артикулируемые. Очень ярко и концентрировано эта группа интересов была сформулирована на панельной дискуссии нашей конференции Ириной Васильевной Долгушиной: «Освободите нас от забот и гарантируйте результаты». Фактически домохозяйство, в соответствии с точным выражением Евгения Федоровича Сабурова, отправляет в учение ребенка, освобождая себя и передавая ответственность другой стороне, рассчитывает при этом на получение хорошего результата в отдаленном будущем. При этом попытки контроля течения процесса в нужную

* 1. Вслед за Никласом Луманом мы понимаем под «риском» такое действие (решение), которое подразумевает неопределенность исхода с возможностью потерь для действующего. В соответствующих работах «риск» противопоставляется понятиям «надежность», «безопасность». При этом, с т. з. Н.Лумана «риск» не означает факта, существующего независимо от того, наблюдаем он и кем именно наблюдаем». См., Niklas Luhmann. Der Begriff Risiko. In: N. Luhmann. Soziologie des Risikos. Berlin; New York: Walter de Gruyter Co., 1991.

сторону осуществляются на основе собственных воспоминаний и впечатлений, а также с опорой на несогласованные нормы. Последнее очень важно, т.к. фактически это апелляция к некоторому «общественному договору», содержание которого толкуется сторонами довольно произвольно, но в полной уверенности, что есть нормы именно общепринятые и всем достаточно известные, очевидные. В жестких формулировках это выглядит примерно так: «Мы вам детей отдали, вы нам должны и сделайте».

Когда таким образом концентрированные и оформленные интересы представляются сторонам - участникам образования становится очевидным их противоречивый характер, поскольку в этих представлениях никак не согласовано общее поле деятельности и ее результаты, но отчетливо видны взаимозависимость и соответственно взаимные претензии и ожидания.

Для нас как специализирующихся в области конфликтного анализа и разрешения конфликтов, такого рода «картина» означает, что в принципе согласование возможно, если оно выкладывается, структурируется и последовательно вскрываются и оформляются основания интересов сторон и обсуждаются возможности их удовлетворения. В действительности ничего подобного не происходит. Точнее попытки, на наш взгляд, слабо и случайно организованные предпринимаются на уровне разговоров об образовательной политике и в основном в публицистическом плане.

Если говорить о психологической проекции этих отношений в сфере образования, то мы видим одновременно – надежды, ожидания, требования; и – недоверие, подозрения, недовольство. И мы все время сталкиваемся с этой «картинкой» в описаниях отношений сторон по поводу образования. И течение настоящей конференции это отчетливо показывает, потому что редко кто говорит от своего имени о том, как он понимает ситуацию, о том, что он намеревается делать, и с чем конкретно он обращен к партнерам или оппонентам. В основном здесь по прежнему преобладают некоторые общие фиксации и призывы. В лучшем случае, представители сторон настаивают на том, что обязательно должны быть учтены (обратите внимание – учтены, а не согласованы) их интересы. В то же время даже эти интересы слабо артикулированы и мало основательны.

Психологическая характеристика, таким образом, сложившихся отношений, конечно же приводит нас к выводу об их непродуктивности, потому, что одновременная амбивалентность «доверия-недоверия» выглядит достаточно странно. Еще раз подчеркнем – обе, рассматриваемые нами стороны как бы вынужденно «доверяют» друг другу (иного просто не дано) и одновременно подозревают друг друга как минимум в неполном соответствии и в процессуальных характеристиках (правильности действий) и, уж тем более в области результатов.

При всем при том, как показывает проведенный нами анализ, это не просто терпимая ситуация, но даже удобная.

Почему это удобно образованию? Сегодня поднимается вопрос об ответственности институтов образования за низкие результаты, и каждый раз напряженность по этому поводу усиливается и говорится о том, что вклады растут, а качество падает и неудовлетворенность растет. История свидетельствует, что общество никогда не было довольным современными

институтами образования и, симметрично – никогда не было систем образования, которые были бы довольны отношением к себе общества и государства. Такое положение позволяет институтам образования фактически объяснять собственную неэффективность, не предпринимая радикальных самоизменений.

Почему это удобно институту семьи? Фактически по тем же причинам, т.к. позволяет обсуждать неэффективность образования и, как производную от этого многие социальные беды как следствие не своих действий, а несовершенство и ошибки другой стороны. Иными словами, такое положение вещей сохраняет собственную безответственность.

Итак, мы фиксируем устойчивое взаимное недовольство на всех уровнях, и при этом говорим, что нужно договариваться. Это напоминает известную детскую ситуацию, когда ребенка спрашивают при каком условии он будет хорошо к кому-то относиться, он спокойно говорит, что «пусть тот сначала докажет хорошее ко мне отношение». Иными словами, хорошее (понимающее) отношение должно быть авансировано. Но это детская максималистская и эгоцентрическая позиция. При каком же условии наши стороны окажутся обращенными друг к другу?

Образование как институт, безусловно ответственно за падающие результаты, ответственно за то что оно не соответствует предъявляемым требованиям и ожиданиям. Но особенности взаимного недовольства могут быть объяснены гипотетически и тем, что стороны серьезно расходятся в идентификационном определении друг друга. Одна сторона рассматривает себя как реализующую миссию, и требует признания и поддержки, другая приписывает ей статус оказывающей услугу, одновременно декларируя признание миссии.

По-видимому, описание образовательных отношений в рамках известного в праве договора об оказании услуг это нормальная, но не исчерпывающая «картина» этих отношений. Более того, мы полагаем и предлагаем рассматривать такого рода отношение как обязательное, но вспомогательное, а не основное. Т.е. буквально ситуация складывается так, что сегодня в форме отношения услуги «прячется» куда более сложное содержание. На наш взгляд, об этом на конференции уже говорили Катерина Николаевна Поливанова и Евгений Федорович Сабуров (см., материалы настоящего сборника).

С нашей точки зрения всякие попытки выстраивать образовательные отношения, конституированные исключительно такими представлениями, фактически бесперспективны, потому, что они с самого начала рассматриваются не как гражданские, а как межличностные. Каждый из нас понимает, особенно тот, кто как бы выступает заказчиком, что попытка цивилизованного разрешения необходимо возникающих разногласий (конфликтов) ставит под удар того, по поводу кого собственно и возникают «соглашения», того, кто включен в образовательный процесс натурально. Иными словами, в отношениях участвуют те, чье поведение самым непосредственным и наиболее существенным образом влияет и на условия и на результаты образовательного процесса. Это не просто материал преобразования, в отношении которого может появиться соглашение между двумя сторонами, это – участник, на поведение которого влияют в той или иной мере обе стороны. Важно, кроме того, что, обсуждая образовательный процесс, мы

не всегда с достаточной определенностью видим его границы и, соответственно вряд ли можем точно определить содержание, условия и результаты действия какой-то одной из сторон-участниц взаимодействия. Получается, что тот, кто выступает, условно говоря, заказчиком-потребителем имеет достаточно очевидный, определенный вклад в образование – ребенка, и рассчитывает на получение какого-то образовательного результата (?). Мы пока не обсуждаем другие виды вкладов. Другая сторона также вносит в виде вклада собственные ресурсы, материальные, технологические и иные, но уровень их определенности существенно меньше, чем у первой. Вопрос о рисках возникает как раз в тех случаях, когда стороны оказываются неудовлетворенными либо течением процесса, либо его результатами. Причем, обычно такой разговор (тема) имеет основания уже в тех случаях, когда хотя бы одна из сторон не удовлетворена. В нашем же случае мы видим ситуации взаимной неудовлетворенности.

И как же распределяются риски?

Получается, что в соответствии с вкладами. Кто что вложил, тот тем и рискует. Но есть одна существенная особенность в риске той стороны, которая выступает, условно говоря, «производителем образовательных услуг». Дело в том, что поскольку вклады этой стороны слабо персонифицированы в отличие от вкладов другой, то основной риск ее связан с неудовлетворением того интереса, который преследуется самой деятельностью. Тогда получается, что эта сторона рискует получить низкий статус (или, лучше сказать – не получить высокого, должного). Но этот статус она фактически уже имеет вне зависимости от того, как будет осуществляться деятельность, и к каким она будет приводить результатам. Общество и государство своим нынешним отношением как бы снимает с нее ответственность, заведомо фиксируя низкий статус с помощью известных атрибутов. А вот другая сторона несет всю полноту ответственности. Она рискует всеми своими вкладами, причем понесенные ей затраты (недополученные знания, время, материальные расходы, здоровье и др.) фактически необратимы и невосполнимы, а в лучшем случае только компенсируемы. Особенность рисков этой стороны состоит в том, что обнаружение возможных утрат существенно отодвинуто во времени, от самой действительности образовательного процесса, и все время есть какая-то надежда, что удастся что-то исправить, и только в конце мы фиксируем результат, что уже ничего изменить нельзя. Замечание М.М.Жванецкого как нельзя лучше описывают эту ситуацию: «Жизнь – это дорога с односторонним движением» Наверное, было бы правильно не драматизировать ситуацию столь остро. Конечно же, обнаружение каких-то дефицитов образования, как показывает практика, все же восполнимы или компенсируемы. Но для этого требуются дополнительные и существенные затраты ресурсов тех, кто собственно нуждается в такого рода восполнениях. Это и есть реальная ответственность и именно такие дополнительные затраты и показывают собственно кто и чем по настоящему рискует в ситуации неопределенности в образовательных отношениях.

Если не просто фиксировать сложившуюся ситуацию, но и квалифицировать ее, нам представляется важным еще раз обратить внимание на то, что те отношения, которые сложились в образовании, каждый раз анализируются не как совместная деятельность всех заинтересованных

сторон в общем результате с распределением и сбалансированным вариантом ответственности как на микро - так и на макро уровнях. Разговор практически всякий раз идет психологически беспредметно: отдельно про интересы родителей; отдельно про интересы государства; отдельно про какие-то интересы общества.

Такого рода квалификация предполагает ответ о том, что нужно делать. Согласовывать интересы, а не противопоставлять их. Т. е. – ДОГОВАРИВАТЬСЯ. Но когда мы сейчас говорим о договорах, то тоже в свою очередь рискуем актуализировать уже вполне готовые стереотипы и, тем самым потерять действительный предмет обсуждения. Нам могут немедленно ответить и с той и с другой стороны, что договоры уже есть. Что школы уже давно заключают с родителями договоры об условиях обучения, о размерах периодичности родительских взносов в образовательную деятельность учебных заведений и об условиях и особенностях расходования этих взносов, об отчетности и т.д. И действительно такая практика, хоть и слабо напоминающая цивилизованную, но все же уже есть. Дело только в том, что в основном договоры подобного рода – это договоры присоединения. Т.е. с Вами ничего не обсуждали. Вам предлагают подписать, что Вы согласны с определенными уже установленными условиями. Не нравится такой договор – не подписывайте и, следовательно, но не вступайте в отношения, ведите ребенка в другую школу. Дело в том, что психологически (это для нас сейчас не менее важно, чем юридически) такой договор освобождает стороны от личной персонифицированной ответственности. Она оказывается автоматически вменена самой договорной формой, но совсем не обязательно присвоена участниками. Получается, что такого рода договоры нисколько не страхуют их участников от тех рисков, которые мы здесь обсуждаем. Образно говоря: «Ну и что, что больной умер, лечили то правильно». Происходит это потому, что этот вариант договоров не подразумевает участия сторон в процессе формирования и оформления соглашения, т.е. не предполагает никакой совместной деятельности.

Мы видим перспективу в образовательных договорах именно о совместной деятельности. Такой договор должен появляться в результате ПЕРЕГОВОРНОГО процесса, наверняка долгого и трудного, наверняка - в начале попыток практиковать такие переговоры – достаточно затратного процесса согласования. Именно в таком переговорном процессе стороны окажутся вынуждены оформить собственные интересы, ясно и проверяемо формулировать цели, фиксировать динамику их достижения, рассчитывать условия и вклады, представлять реальную ответственность участников. Именно эта практика позволит, на наш взгляд, ввести наконец-то образовательные отношения в подлинно цивилизованное русло. По-видимому, у этой перспективы есть и еще один аспект – переговорные процессы в образовании это реальная и достаточно массовая практика гражданских отношений, но это тема отдельного обсуждения.

Дискуссия.

Вопрос. Когда Вы говорите о том, что видите перспективу в договорах о совместной деятельности, то кого Вы имеете в виду? Для кого эти договоры перспективны?

Б.Х. Наше предложение адресовано, в первую очередь, родителям, которые заинтересованы в высоких образовательных результатах. Таких, по нашим данным, к сожалению, меньше чем хотелось бы. Во-вторых, администраторам, которые заинтересованы в том, чтобы их статус определялся именно образовательными результатами. Понятно, что когда мы в данном случае говорим об образовательных результатах, то предполагаем такое их понимание, когда они востребованы не формально, а инструментально, когда они образуют действительный ресурс учащихся.

Вопрос. (Б.Д.Эльконин): У меня вопрос-суждение. Термины: «шансы», «риски» еще хочется добавить «ставки» и «выигрыши» уместны, когда мы говорим об игре. Тогда мы спрашиваем себя: «что есть савка? И что есть выигрыш?» Ставкой может быть и сам интерес. А дальше Вы говорите, что образование – это производство. И здесь начинается трудность полагания того поля смыслов, в котором возможно понимание. Какую исследовательскую реальность Вы имеете в виду: игровую или производственную?

Б.Х. Когда мы упоминали образовательное производство, мы ожидали такого вопроса. Мы полагаем, что для индустриальной эпохи образование «делалось» как производство кадров, и отчасти было сделано как производство и по замыслу и по процессуальному устройству. И продолжает оставаться таким до сих пор. И мы говорим, что пока нельзя вот так просто взять и закрыть производство и открыть игру или свободный клуб как ступень образовательной автономии, о которой говорил С.И.Гессен. В образовании есть и еще долго будет производственный аспект, но описывать образование полностью и исключительно как производство категорически нельзя. Это мы специально подчеркиваем, говоря о том, что гражданские отношения в образовании не могут быть описаны только договором подряда.

Вопрос. (Б.Д. Эльконин): Если это не услуга, то что?

Б.Х. Это совместная деятельность, в которую вносятся взаимные вклады для достижения согласованных целей. Вклады не только в виде денег, но и действий, буквально – личных сил. Наша задача в том, чтобы люди научились вести переговоры и достигать соглашений при условиях реальной и взаимной ответственности. При этом важно, по крайней мере, на настоящем этапе, чтобы специально были выделены и согласованы собственно предметы переговоров.

Вопрос. Возможно ли в договоре о совместной деятельности образовательному учреждению быть стороной не юридически, а содержательно?

Б.Х. Согласно Гражданскому законодательству можно. Но какой будет эффект? Разумеется, мы рискуем, как и в ситуации с попечительскими советами, что люди будут просто изображать и переговоры и договоры. Это в значительной мере зависит от того, какой статус получают образовательные институты, и на какой статус претендуют эти самые образовательные институты. Если они останутся учреждениями, вряд ли следует ожидать от них субъектного поведения.

Вопрос. Если договор заключается со школой в лице ее директора, то ситуация бессодержательности не исчезает. Вы сами приводили сюжет «Кто сшил костюм?» Это та же

ситуация. Исполнителями в части содержания, т.е. обеспечения образовательных результатов будут одни, а вести переговоры и заключать договор будут другие?

Б.Х. Да, это важный вопрос и он относится и к принципам и к технологии. Все будет зависеть от того, как организовать процесс, соответственно втягивая в него заинтересованные стороны. Мы не случайно утверждаем, что только для тех, кто всерьез имеет интересы, договор имеет смысл. Поэтому для нас стоит еще и вопрос о том, как появляются или проявляются такие субъекты. Но с нашей точки зрения путь состоит в том, чтобы не вводить некоторую практику сверху, как это для нас привычно, а создавать прецеденты снизу и поддерживать их сверху. Важно, чтобы прецеденты были успешными, эффективными (это от нас непосредственно зависит). Тогда люди, которые заметят эти прецеденты, если у них есть притязания, начнут изучать эту практику, осваивать ее и присваивать. И мы получим соответствующее движение. Поэтому мы видим свою задачу в создании таких прецедентов.

Модератор. (Е.Л. Рачевский): Небольшой комментарий. Ведь почему А.А. Пинский все время говорит «вводить», потому что выступавший вчера Майкл Барбер, говорил о том, что в Великобритании управляющие советы появились в 1986 году и были крайне непопулярны. Их ввели буквально силовым способом. Можно вспомнить и другую ситуацию. Ведь прежде чем была принята технология тестирования, дискуссии шли около 180-и лет. А теперь можно такой вопрос: «Вы настаиваете, что подписанию любого договора предшествует переговорный процесс. Как Вы видите этот переговорный процесс? Я не спрашиваю про технологию, хотя бы формы участия тех субъектов, о которых Вы говорили?»

Б.Х. Тем не менее, Вы все равно задаете вопрос о технологиях. Первое, что нужно сделать, это определиться с надлежащими сторонами и их легитимизацией. Она должны быть законными и ответственными потому, что когда директор подписывает договор с родителями, за ним стоит структура, конкретное исполнение, конечно же, распределено между многими людьми. Если представить себе ситуацию переговоров с каждым родителем, сразу становится сомнительной такая возможность в принципе. Задача состоит в том, чтобы получить процесс формирования таких структур с обеих сторон, которые получают полномочия для ведения переговоров.

Модератор. Переговоры ведутся с одним человеком. Тогда возникает проблема ответственности представителей перед уполномочившими их группами?

Б.Х. Совершенно верно. И здесь опять нужно вернуться к тому, о чем мы уже говорили, о функции посредников. Было бы замечательно иметь ситуации непосредственных переговоров, но такая ситуация не реалистична. Придется учиться и переговорам и посредничеству.

Вопрос. Я о своем родительском опыте заключения договора о совместной деятельности. Тут есть вот такая опасность. Когда я отдавала своего ребенка в детский сад, обсуждались такие пункты: чтобы ребенка приводить не к 7-30, а к 9-30; чтобы его не готовили специально к школе. Я обсуждала это с администрацией и мне казалось, что это легко выполнимые условия и администрация на все это согласилась. Но что я услышала потом: «А кто будет заниматься с

вашим ребенком, когда других будут готовить к школе?» и т.п. Это ведь тоже был договор. Разве Вы предлагаете что-то иное?

Б.Х. Боюсь, что то, что Вы называете договором вряд ли соответствует действительно гражданскому договору так как его предлагаем понимать мы. Во-первых, Вы скорее всего не вели переговоры, а просто поговорили и то, о чем Вы поговорили не вошло в содержание текста договора. Во-вторых, Вы почему-то свои договоренности с администрацией, в которых содержатся Ваши пожелания и формальное согласие администрации, называете договором о совместной деятельности. В чем же совместность? Какие вклады с Вашей стороны, какие со стороны администрации? О каких результатах совместной деятельности Вы договорились? И самое интересное в Вашем случае – предусмотрели ли Вы виды ответственности сторон и за что она наступает? Если все эти вопросы не решены, то что Вы называете договором очень мало похоже на то, что мы предлагаем.

Вопрос. Что такое совместная деятельность? Понятно, что в себя включает деятельность школы; понятно, что входит в деятельность родителей для того, чтобы ребенок учился. Но все это отдельно. А совместная деятельность – это что-то совсем отдельное?

Б.Х. На одной из предыдущих конференций Б.Д.Эльконин и И.Д.Фрумин сделали совместный доклад, и появился термин «образовательное пространство». В самом общем виде идея состояла в том, что образовательное пространство имеет свою структуру и специфически поляризовано. Школа в этом пространстве может всерьез отвечать за определенную его часть и частично компенсировать содержательные компоненты другой, а за отдельные сегменты этого пространства просто не в состоянии отвечать, да и не входит эта ответственность в ее институциональные задачи. Мы же, к сожалению, часто по-прежнему обсуждаем школу как единственное образовательное место, как единственный образовательный институт. Вот если мы заключим договор про обучение чему-нибудь конкретному или о подготовке к очень четко определенной деятельности, то можно говорить, что это локализуется в школе и, хотя тоже потребует некоторых специфических поддержек в других местах, все же школа может взять на себя ответственность за основную составляющую результата. Когда говорят об участии родителей, обычно имеют в виду: «Вы придите в школу и чего-нибудь в школе и для школы поделайте». А нельзя ли обсуждать это так, что семья – это тоже образовательный институт со своими задачами и они состоят не только в поддержке школы, но совершенно точно направлены на достижение образовательных результатов, которые никак не могут быть описаны отраслевым стандартом. В переговорном процессе могут быть обсуждены самые разные возможные результаты и согласованы интересы образовательной отрасли и института семьи. Получается, что семья может договариваться о своих интересах в школе, а школа о своих интересах в семье. Согласование этих интересов и договор о совместной деятельности могут приводить к системным результатам. Иначе ситуация выглядит как простой договор подряда или услуги: «вы платите, мы делаем, но результаты не гарантируем и за них не отвечаем». Любопытно, что такие отношения иногда называют словом «партнерство».

Вопрос. У нас, как я понимаю, такой практики нет, а есть ли в странах, где развито гражданское общество, какие-либо аналоги договора о совместной деятельности?

Б.Х. К сожалению, по нашим данным, цивилизованных форм договоров об образовании нет нигде. В то же время по условиям образования и по некоторым вопросам содержания прецеденты уже есть, в том числе и в России. Примером являются отношения родителей и образовательных учреждений для детей со сниженными социальными и физическими ресурсами. В тех случаях, когда речь идет о восстановительной педагогике, о коррекционной педагогике родители и администрация имеют опыт переговоров и об условиях и о результатах обучения и в целом образовательной деятельности и о совместных, именно совместных действиях для достижения планируемых результатах. Однако и в этих случаях речь не идет о гражданской форме договора. Т.е. опять вопросы ответственности сторон остаются открытыми. Да и переговорные процессы далеки от цивилизованных форм. Мы полагаем, что именно выход к цивилизованным формам отношений в образовании – это показатель нашего движения к гражданскому обществу.

Литература

1. Выготский Л.С. О педологическом анализе педагогического процесса. В кн. Педагогическая психология. М., Педагогика-Пресс, 1996.
2. Козер Л. Функции социального конфликта. М., Идея-Пресс, 2000.
3. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. М., СПб., Питер, 2003.
4. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). В кн. Педагогика и логика. М., Касталь, 1993.