

Искушение развитием

В прошлый раз (на второй конференции в 1995 году) я представлял Доклад по теме "Педагогика развития в рамках инновационной организации сферы образования и подготовки кадров". В этом докладе (который лег в основу большой статьи с тем же названием в подготовленном недавно сборнике трудов Ассоциации инновационных школ и центров) я разворачивал несколько основных тезисов.

Во-первых, я подчеркивал, что термин "педагогическая инновация" является неверным; необходимо вести речь о не-педагогических (религиозных, философских, психологических) инновациях в педагогику.

Во-вторых, я утверждал, что стратегия инноваций (можно сказать, особый инновационный тип изменений) противостоит системному изменению и опирается на использование эффектов и последствий точечного (акупунктурного) действия.

В-третьих, я показал, что мы говорим о развитии в трех разных контекстах или смыслах. Мы указываем на актуальные или потенциальные развивающие функции педагогических технологий по отношению к вне-педагогическим (вне-образовательным) реалиям (будь то отрасли и сферы деятельности, или отдельные организации). Мы хотим, чтобы сфера образования или ее отдельные элементы сами развивались, рассматривая это как условие выполнения подобной — внешней — миссии. И, наконец, мы говорим о педагогике, которая не просто создает случайные эффекты развития, а превращает развитие в цель педагогической МД (формулировка Давыдова).

Основной тезис состоял в том, что выполнение педагогическими технологиями миссии развития возможно только в рамках особой — инновационной — организации всей сферы, образования и подготовки кадров и ее отдельных элементов.

Я не отрицаю того, что развитие может стать целью педагогической МД. Но я хочу подчеркнуть принципиальную проблемность такой постановки. Возможна ли педагогика, превратившая развитие из случайного эффекта в цель? Позавчера один из титулованных практикующих педагогов после доклада В.В.Давыдова задал мне \

"наивный" вопрос: возможно ли развитие без педагогики? Действительно, так ли очевидна связь между тем и другим? Думаю, что нет!

Я считаю, что идея развития (по содержанию) и распространение этой идеи в философии, социально-гуманитарных дисциплинах и различных областях практики создает для педагогики проблемную ситуацию.

Я согласен с В.В. Давыдовым, что педагогика всегда самоопределялась в рамках принципа воспроизводства и связанных с ним социокультурных задач. Еще лучше Гегеля и Торндайка это сформулировал один из основателей европейской педагогики Я.А. Коменский. Он сказал, что педагогика является (а главное — должна быть) дидахографией — духовной типографией. Что при этом составляет основу данного духовного клише — содержание истории человечества Или совокупность предрассудков, которые мы называем культурой, - не так уж важно.

Уже в силу этого принцип развития оказывается запредельным для любых педагогических технологий. Попытки в течение без малого ста лет освоить и ассимилировать принцип развития и трансформировать существующий парк педагогических технологий, в подавляющем большинстве случаев окончившиеся неудачно, не могут не настораживать. Говоря о "педагогике развития", мы используем возможности великого и могучего русского языка, создавая смысл, за которым нет очевидного содержания.

Будучи воплощен в начале XX века в ряде социально-гуманитарных дисциплин, в материале теоретических и методологических схем и моделей, принцип развития оказался разрушительным инструментом в процессах эволюции и преобразования практически всех человеческих практик (а не только педагогики как ведущей для XIX века практики воспроизводства человека). Он сам стал глобальной инновацией — и не только в область социальных наук и в педагогические технологии. Вспомним, что в 1911 году Й. Шумпетер пишет работу "Теория экономического развития", где впервые в артикулированной форме задает героике предпринимательской деятельности. И не надо забывать, что понятое так предпринимательство стало в XX веке ведущей угрозой для хозяйства и традиционных форм его организации.

Как область реализации принципа развития сложилась в 20-ые годы новая

дисциплина, с легкой руки М. Шелера получившая название "философской антропологии". Я неоднократно подчеркивал, что Выготский приблизительно в тот же период выходит на аналогичные проблемы и именно они составляют фундамент культурно-исторического подхода. Основной тезис моего доклада состоит в том, что философско-антропологический проект начала века, ставший по сути разверткой общепедагогического принципа развития, не влез и не влезает до сих пор в рамки педагогических технологий и школьной практики. И, главное, на наш взгляд, он не может быть в принципе вложен туда — при каких бы то ни было модификациях самой этой практики.

Этот тезис не покажется таким крамольным в этой аудитории, если вернуться к ряду достаточно традиционных вопросов. Развитие не влезает в школьную практику... Но, может быть, этого и не стоит делать? Может быть, развитие и должно происходить вне педагогики как это всегда и было? А целью педагогики будет социализация или аккумуляция... Может быть, принцип развития гораздо легче и быстрее может быть реализован в других антропотехниках и антропопрактиках?

Для того, чтобы высказанные тезисы и вопросы могли быть обсуждены (прояснены), я должен остановиться как минимум на трех сюжетах. Во-первых, по возможности точно ответить, что я понимаю под развитием, во-вторых, прояснить, каковы основные черты философско-антропологического проекта начала XX века (о котором я упомянул выше) и, в-третьих, указать, что характеризует антропотехники развития в их отношениях с педагогикой. Любой принцип всегда обладает как минимум двумя измерениями: логическим и онтологическим. Развитая категория содержит в себе как минимум четыре момента: языки, онтологию или представления об объектах, семейство категориальных понятий и наборы операций и процедур. Принцип развития существует в философии достаточно давно. Категория развития действительно формируется последние двести лет, и Гегель сыграл здесь немалую роль. Доминирование в немецкой классической философии логики и проекта логической онтологии (или онтологии всеобщей Логике — с большой буквы), или так называемой диалектической Логике привел к тому, что в понимании развития была пере-развита логическая и недо-развита трактовка онтологическая.

Действительно, что характеризует процессы развития с точки зрения логики

рассуждения (мышления) в отличие от целого ряда других процессов: изменения, эволюции, роста, формирования, творения и т.д.? Логика требует, во-первых, выявления структуры данного объекта (явления), во-вторых, констатации двух взаимобратимых (в логическом плане) процессов, которые условно можно назвать структурным усложнением (появлением новообразований) и структурной преемственностью (наиболее развернутая форма такого процесса представлена в схеме "клеточка — ставшее состояние" — ключ к анатомии обезьяны в анатомии человека и т.д.) и, в-третьих, требование (логическое) имманентности механизма этого процесса (бипроцесса или полипроцесса).

Попытки применения этой логики к конкретным объектам нашего мышления (и тем паче к предметам нашей практической деятельности), часто выражающееся в поиске "единиц развития", в общем привело к парадоксальным результатам. На вопрос, какой объект можно считать развивающимся (не в смысле логической онтологии, где все объекты обладают этими характеристиками, по сопричастности к действительности мышления или мыслительной рефлексии), к какому объекту непротиворечиво может быть приложена схема развития, ответ — ни к какому. Таких объектов нет. Точнее — в рамках любой доктринально заданной системе представлений есть один — единственный объект, который является ничем иным как результатом предельного перехода в самой логической онтологии — предельной онтологизации, граничащей с реификацией, и этот объект.... само "развитие" с его содержательными коннотациями, характерными для той или иной авторской редакции. Абсолютный дух у Гегеля, интеллигенция у Фихте или коммунизм у К. Маркса.

Эта ситуация — пустого множества развивающихся объектов была сначала отыграна в биологии и привела к проблематике витализма, затем столь же безуспешно стала отыгрываться в психологии, социологии и экономике. Ребенок не является развивающимся объектом: ведь механизмы его изменений лежат вне его (они не имманентны ни его биофизиологической организации, ни его психике, ни его сознанию). Ребенок является страдательной частью процессов социальной адаптации (или дезадаптации), культурного формирования, обучения и т.д. Может быть, "развивается" вся "система intersubъективных отношений ребенка и взрослого",

детей и взрослых? А где в этой модели лежит культура? Где социальная и социокультурная среда? Может быть, общественно-экономическая формация, все совокупное историческое человечество является такой "единицей развития"? Но как только мы начинаем расширять границы рассматриваемых объектов, из-за угла высовывается "тень" Гегеля...

Один из радикальных выводов философии начала XX века состоял в том, что принцип развития вообще не может быть объективирован ни на одном конкретном объекте (или группе объектов). Это принцип-рамка, требование к мышлению.

Второй вывод, который жестко сформулировал Трельч: "развитие" есть упорядочивание, совершаемое исследователем, который воспроизводит факты и судит о них, как если бы они служили осуществлению ценностей. Обратите внимание на эту формулировку "как если бы". То, чего нет, то, что должно быть... наконец, то, чего не может не быть, более реально, чем то, что есть. Долженствование, понятое как единственное Бытие, методологически протрактованное как процесс (или совокупность процессов), — светский аналогон Бога. Никакая констатация развития на деле не происходит в чисто логической действительности. Говоря о развитии, мы всегда примысливаем (или при-действуем) некую ценность, как минимум значимость", позволяющую в определенном (или не-определенном) будущем состоянии угадать следующий шаг... именно развития, а не Деградации.

Этот момент отчетливо понимал Лев Выготский. Развитие как логика процесса (ов) неотличима от деградации. Шизофрения или рак' описываема в той же логике структурных новообразований и преемственности. Взятые вне ценностного пространства процессы не могут быть идентифицированы как развитие или не-развитие с одинаковой степенью основательности. Развитие оказывается не предметом логики, а предметом самой что ни на есть фундаментальной онтологии (если хотите,— религиозной философии). Констатация развития лежит на пересечении логического анализа процессов (своеобразной горизонтали) и аксиологической квалификации (вертикали).

Вместе с тем, это всегда проблема субъекта, самоопределяющегося на пересечении названных осей это проблема ответственности и риска, это проблема идентичности и гарантий осуществления деятельности, это проблема "шага

развития"- (как часто говорил Георгий Щедровицкий); это, в конце концов, проблема поступка. В докладе "Трагедия о Выготском, принце психологии", который я делал в ноябре на конференции, посвященной 100-летию этого великого мыслителя, я специально подчеркнул: Выготский всегда строил не теорию деятельности, а философскую теорию (философию) поступка. И в этом основное расхождение Выготского и большей части его учеников. Именно благодаря этому принцип развития становится проблемой онтологической этики или, как я писал несколько лет назад, онтопрактики.

Естественно возникает вопрос: а откуда берутся эти ценностные рамки — пунктирные границы пространства развития? Ответ тоже очевиден: они меняются. Натуралист сказал бы, что они меняются исторически (т.е. в некотором "поле", которое называется Историей). Представитель деятельности этого подхода сказал бы, что это изменение ценностных рамок, отделяющих развитие от не-развития в каждый данный момент, и есть История. Думаю, что Фихте один из первых артикулирование отразил принципиальное отличие Хронологии античных логографов от Проекта Истории Геродота. Геродотовская история невозможна вне принципиального разделения "эллинов" и "варваров", сориентированного на определенный тип практических действий и поступков. История есть особая форма программирования.

Как Вы помните, в своих лекциях 1802 года Фихте впервые заговорил о "основных чертах современной эпохи" и ввел одну из базисных для двух следующих веков схему поступательного развертывания мышления. Не случайно Хабермас так остро отреагировал на события в бывшем СССР в 1991 году; в частности, он заявил, что штурм Белого дома в августе 1991 ознаменовал собой конец концепции развития, выработанной немецкой классической философией. Я не хочу сказать, что согласен с этой точкой зрения. Я лишь подчеркиваю: контуры понимания эпохи и связанные с этим наборы объектов — единиц развития — меняются.

Позавчера развитием был коммунизм, смена социально-экономических формаций, власть советов и советская форма демократии, унитарное государство, экономия от концентрации производства, создание единых энергопроизводственных циклов, новый человек, единая трудовая государственная школа. Вчера развитием стал рынок, развитие сферы услуг, семиотических инструментов, финансовая

инженерия, региональное развитие и его политическая форма — федерализм, многообразие культур и педагогических систем... Сегодня... А что, собственно, сегодня есть развитие? Что признано развитием в эру "смещения власти" и "третьей волны" (я заимствую эти метафоры у О. Тоффлера)? Можно, конечно, заполнить будущее ошметками прошлого и настоящего! Можно даже попробовать отменить развитие. Если очень жестко закрепить те или иные ценностные рамки и соразмерное им предметное содержание, развитие и история заканчиваются в точности по Фукояме. Лошадь развилась до мертвой?!...

Я подчеркнул, что речь идет не просто об онтологии (знаниях, которые в данный момент признаны адекватно схватывающими мир-как-он-есть-на-самом-деле) и не просто о ценностях как направляющих индивидуального или группового целеобразования, но об онтопрактике — предельных рамках позволяющих выбирать будущее. Важно, что при так понятом развитии принципиально меняется и логика.

Развитие обязательно предполагает, что по отношению к любой организованности материала или деятельности, так же как и по отношению к любому знанию и проекту, существуют как минимум две разных рамки, два разных способа употребления, две разных Ценности, два разных горизонта мысле-действия (число "два" в этом контексте выступает фактически как "несколько"). Из внешней позиции мы понимаем, что они конкурируют друг с другом за один и тот же материал или организованность деятельности тем самым превращая ее в ресурс. Наличие как минимум двух горизонтов будущего создает неопределенность реального процесса развития. Прав Кьеркегор: ни одна линейная схема процесса независимо от его содержания не есть развитие! Из прошлого в будущее мы попадаем благодаря решающему "скачку", который совершаем, выбирая из того, из чего логически выбрать нельзя, что для самого субъекта действия равнозначимо.

Вместе с тем, этот "выбор" всегда локален по отношению к совокупной практике МД. Возникает феномен "коридоров развития" (термин, встречающийся в работах Ла Руша), в которых и совершается таинство открытия будущего, как одновременного полагания реализации ценностей, конкурентных друг другу — в том числе нашей обыденной практике. Как я уже сказал, эти "коридоры наполняются разным МД содержанием. И вот здесь мы подходим

основному вопросу.

Базовым моментом в этих процессах становится не столько то или иное конкретное будущее (будущее, взятое в своей содержательной конкретности), сколько определение зоны необходимого отказа.¹ Конкуренция двух рамок или способов употребления одного и того же — ресурсный взгляд на деятельность и ее материал приводит к тому, что один из этих способов использования признается не-развитием — в каком бы языке мы ни фиксировали это приемлемым социокультурным образом. Развитие оказывается особой мерой деятельности. Если не произойдет отказа от того, что было, деятельность будет воспроизводиться. Если произойдет отказ, расчистка пространства, освобождение от деятельности, то... То ничего не гарантировано. Отказ еще не есть развитие. Это лишь его предпосылка. Это лишь "место" для развития, которое принципиально не известно нам в своем содержании.

В этом плане между двумя мировыми войнами человечество, по всей видимости, вошло в зону принципиальной исторической неопределенности. Что будет завтра? Определения текущего момента страдают отсутствием "чтойности", конкретного содержания: постиндустриализм, постмодернизм, цивилизация постматериалистических ценностей. Пост... пост... пост...

В этих условиях, если неизвестно, куда идти, в политическом плане получают широкое распространение консервативные идеологии, а на их фоне возникают локальные антроподромы, где отрабатываются экспериментальные модели организации человеческой субъективности и группизма.

В этой ситуации развивающее обучение, соединившее философское наследие XVIII — начала XIX века, инструментализм второй половины XIX столетия с мощностью современных гуманитарных технологий, может быть, остается последним островком определенности в разбегающемся мире. Если неизвестно куда идти, надо накапливать культурно-исторический инструментарий, формировать способы мышления и деятельности. Это — достойный ответ! Но причем здесь развитие?!

В этом плане можно вернуться к содержанию философско- антропологического проекта начала века. Глядя на историю и сегодняшнее положение дел, мы понимаем,

что человек во многом есть результат деятельности (функционирования) целого ряда социокультурных машин, отпечатанный (или, точнее, все время отпечатывающийся) на биологическом и биофизиологическом материале отдельного индивида или группы. При этом, как заметил еще К. Маркс, сущность человека лежит в сфере "настройки" — в совокупности общественных (социокультурных) отношений, в которые он вступает в процессе своей жизни, а не в его биологической праорганизации. Мыслители XX века провели существенную критику психологизма и антропоцентризма, выявив и описав целый театр машин и механизмов формирования человеческой субъективности.

Но, вместе с тем, философская антропология начала XX века выдвинула гипотезу о том, что человек во многом есть то, что он делает из себя сам. Это самоделание (самоопределение и самопроектирование) "прорисовывается" поверх (а во многом — вопреки) той определенности, которую несут различные мегамашины организации человеческого фактора.

В этом плане, пользуясь языком системо-мыследеятельностного подхода, можно выделить как минимум три модуса существования человека и человеческого в МД. Во-первых, последний выступает как носитель полных или редуцированных структур МД. Во-вторых, он может быть источником новообразований (нововведений) в МД. И, наконец, в третьих, человек выступает как гарант осуществления деятельности и реализации определенных проектов ее изменения — фактически как знак возможного развития.

Какое место занимает педагогика в этом контексте? Мы уже сказали в самом начале доклада, что философско-антропологический проект человека-свободопользователя по своему содержанию оказался разрушительным для всего спектра педагогических технологий (включая и так называемую инновационную педагогику). В одной из своих лекций несколько лет назад я сказал, что развивающее обучение никогда не сможет "схватить" Гамлетову проблему. Педагогическая машина со своей неповоротливой организационной структурой, высокими инфраструктурными издержками, низкой эффективностью, принципиально устаревшим содержанием, асимметричной структурой коммуникации и авторитаризмом принципиально неконкурентоспособна даже на рынке

образовательных услуг и продуктов.

Я согласен с Давыдовым: педагогика действительно есть прежде I всего машина воспроизводства деятельности. Человек, усвоивший I определенную совокупность культурных норм и трактующий историю как арсенал средств деятельности, может быть, и был \ "коридором развития" в конце XIX — начале XX века, в период второй волны индустриальной революции (индустриализации процессов потребления). Педагогика, выполнявшая эту задачу также могла мыслиться как развивающая. В этом плане можно даже было говорить о "зоне ближайшего развития", никогда не отвечая на вопрос, | зоной развития чего она является. Развитие исчислялось степенью "подгонки" человеческого материала под деятельность, в том числе под быстро меняющуюся деятельность, средней нормой деятельности. Однако по принципу любая мегамашинная организация деятельности (будучи сама по себе очень эффективной для решения определенного класса задач) противостоит развитию и развивающим формам организации.

Мой доклад был бы не закончен, если бы я не отнесся к теме 4-ой красноярской конференции. Каково место категории возраста в рамках так понимаемого развития и роли педагогических технологий? Я неоднократно подчеркивал, что с эпистемологической точки зрения "возраст" есть просто типология. Философия XIX река оставила нам различие "наук о природе" и "наук о культуре". Если в первых, по мысли Виндельбанда, возможно образование общего знания, то во-вторых возможны только уникальные (экземпляризованные) знания о конкретных объектах и случаях. На рубеже XX столетия ряд крупнейших философов на разном материале разработали и применили типологический метод, который как учил еще Дж. Ст. Милль, представляет собой относительное или условное обобщение.

Знание также приобретает условную форму: если объект X принадлежит (может быть отнесен) к типу (группе, классу) A, то о нем, с определенной степенью вероятности, можно утверждать альфа, бета, гамма... Социально-гуманитарное познание и опирающиеся на него техники оставили нам большое число разнообразных, типологий. Мы делим людей на интровертов и экстравертов, сангвиников, флегматиков, холериков и меланхоликов, государственные устройства — на монархии и республики, демократические и авторитарные (тоталитарные)

политические системы, предприятия... Именно с этой точки зрения возраст представляет собой простейшую генетическую типологию, где отдельные группы педагогических и социально-гуманитарных знаний отнесены к определенной группе типологических объектов, и за счет типологической процедуры (подведения под тип типизации) к этим же "типам" может быть отнесен определенный круг объектов — конкретных людей: материал человеческого роста и развития.

Вместе с тем, у этой типологии есть и свое глубинное содержание.

Констатация возраста указывает на вполне определенную зону отказа. Вспомните: свобода есть осознанная необходимость быть свободным. Кто субъект осознания? Кто субъект отказа? Проблема возраста — это не просто проблема смены формы деятельности. Субъектом фиксации необходимости, субъектом осознания выступает общество — в лице родителей, социальных и социокультурных институтов, выдвигающих к человеческому материалу требования перехода от одних деятельностей к другим. А вот субъектом реального отказа от прошлой определенности или, напротив, избегания этого отказа, деления известной деятельности выступает некая другая ипостась человека, в свое время названная Гурджиевым "активным агентом".

Здесь же лежит и ключевая проблема: вместе с прошлой деятельностью он вынужден отказываться и от себя прошлого. Индивидуальность формируется как история отказов. Возраст как бы зажат между двумя механизмами, и именно в этом основная причина не совпадения паспортного, культурного (или социокультурного) и психологического возраста (последний правильнее было бы назвать возрастом "внутреннего человека"). Если этого не происходит, в игру вступает педагог, замещающий развитие не-развитием — определенностью содержания будущего. Развитие подменяется подражанием, повторением, имитацией и усвоением, в духе идеологии XIX столетия (замешанной на просветительстве).

Однако давайте взглянем на этот процесс с другой стороны. Вменяя человеку определенное содержание его будущего, педагогика косвенно влияет на определение зоны необходимого отказа в более широких пластах деятельности и МД. Будучи не-развитием, педагогическое производство, изменяя содержание интеллектуальной компоненты МД, фактически определяет темп и характер реальных отказов в

практике деятельности.

Влияние этого механизма не стоит ни преувеличивать, ни преуменьшать. Он работает только наряду со всей совокупностью иных антропотехник, социотехник и культуротехник. В этих антропотехниках включая психотерапию, технологии группового и личностного роста, экранные технологии, имиджмейкинг и социальное акушерство, принципы развития, как мы уже утверждали выше, часто реализуются гораздо большем объеме и на порядок эффективнее. А для самой педагогики идея развития выступала и выступает как величайшее искушение...

Заметим на полях: патерналистская и агрессивная политика современных национальных государств сродни педагогике и тесно связана с ней — это общность отказа от развития. При этом осознание необходимости отказа от предыдущих форм хозяйственной деятельности и структуры производственных, экономических и социально-политических отношений приходит как бы извне: из истории или мирового хозяйства. Но субъект отказа должен еще сформироваться! Как только обществу приходится осваивать собственно человеческую форму жизни — в частности, делать то, чего мы никогда не делали и не умеем делать — растет уровень социального инфантилизма и агрессии по отношению к необходимости развиваться. Не будем лукавить: есть десятки возможностей избежать развития. Современный мир достаточно неоднороден, чтобы эти "экологические ниши" не-развития просуществовали несколько лет, а то и десятилетия.

Политика призвана сохранять баланс между зонами не-развития и коридорами развития.